

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SÍLVIA DO SOCORRO MENDANHA

**A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO**

Goiânia
Outubro/2011

SÍLVIA DO SOCORRO MENDANHA

**A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Mona Bittar

Goiânia
Outubro/2011

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG**

M537s Mendanha, Sílvia do Socorro.
A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino de Goiânia-GO [manuscrito] / Sílvia do Socorro Mendanha. - 2011.
xv, 79 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mona Bittar.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.
Bibliografia.
Apêndices.

1. Socialização. 2. Concepção de infância – Escola Municipal – Goiânia (GO). I. Título.

CDU: 373.3.016(817.3)

SÍLVIA DO SOCORRO MENDANHA

**A SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DE PROFESSORES
DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA-GO**

Dissertação apresentada e defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 27 de outubro de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª. Dr^ª. Mona Bittar (Orientadora) – PPGE/FE/UFG
Presidente da Banca

Prof^º. Dr^º. José Maria Baldino – PUC/GO

Prof^ª. Dr^ª. Marília Gouvea de Miranda – PPGE/FE/UFG

Prof^ª. Dr^ª. Gina Glaydes Guimarães de Farias – FE/UFG

DEDICATÓRIA

Para todos os professores que trabalham nas escolas municipais de Goiânia, mediando a relação escola e os processos de socialização da criança.

Para João Mariano, pela presença constante, pelo reconhecimento da importância do meu processo de formação, pelo apoio e compreensão presentes em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta trajetória não estive sozinha, muitas pessoas foram importantes, sem as quais teria sido quase impossível a realização deste trabalho. Explicito meus agradecimentos a todos que se fizeram presentes e contribuíram neste processo.

À Mona Bittar, minha orientadora, que possibilitou a descoberta de tantos caminhos antes desconhecidos, bem como a possibilidade de conversar, ouvir, compreender e orientar. Sou grata por corrigir meus erros e conduzir-me de forma tão humana para o caminho da investigação científica. Obrigada, professora.

Às professoras Marília Gouvea de Miranda e Gina Glaydes Guimarães de Faria, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação. Professoras, vocês foram imprescindíveis para construção da minha dissertação.

À professora Anita Cristina Azevedo Resende, pela sua presença na minha vida acadêmica. Professora, você é uma das pessoas que eu mais admiro.

Aos professores e alunos do NEPPEC/FE (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura da Faculdade de Educação), pelos debates teóricos e momentos compartilhados e, sobretudo, por representarem um marco na minha vida intelectual. Cada avanço alcançado por mim traz marcas do meu período de formação como bolsista do NEPPEC.

De maneira especial, agradeço:

à professora Marília (mais uma vez), pois foi por meio de suas mãos que tive a oportunidade de conhecer e participar da Iniciação Científica. Obrigada pelo direcionamento em horas fundamentais do meu período de formação;

à professora Luelí Nogueira Duarte e Silva, por acompanhar o meu trabalho durante a Iniciação Científica e por seus preciosos conselhos, orientação e rigor na condução das minhas atividades;

às professoras Susie Amâncio Gonçalves de Roure, Maria do Rosário Silva Resende, Maria Augusta Peixoto Mundim, Edna Mendonça Oliveira de Queiroz, pela convivência e por todas as experiências formativas;

às amigas Soraya Vieira, Kaithy Oliveira e Rachel Bastos, que participaram da minha vida acadêmica e pessoal. Posso afirmar que a ajuda de vocês foi fundamental, desde o momento em que meu projeto de pesquisa ainda era apenas um sonho;

às amigas Renata Leite, Leilyane Massom e Camila Roldão, que dividiram comigo o percurso desta formação;

aos demais professores da Faculdade de Educação da UFG, que na graduação e na pós-graduação, propiciaram momentos de inquietações e descobertas. Agradeço a seriedade, o rigor e dedicação, particularmente, aos professores Ged Guimarães, João Ferreira, Luciana Freire, Geovana Reis, Giovani Burgarelli, Maria Margarida, Simei Araújo e Mirian Bianca;

aos colegas do mestrado, que compartilharam aspirações, obstáculos, prazeres e desprazeres, especialmente, Leila Oliveira, Lênin Tomazett e João Batista;

a todos os meus colegas de trabalho da Escola Municipal Vitor Hugo Ludwig, pelo apoio, desde o período de seleção à conclusão do mestrado, bem como por se tornarem amigos tão próximos como irmãos. Em especial, às amigas Geane Carlos, Mara Rúbia, Tatiane Arruda, Maria Auxiliadora, Maria da Guia, Neuzila Francisca, Cláudia Baylão, Souseli Aparecida, Rosamar Assis e Cintia Alves;

à Márcia Rejane e à Geila Carlos, do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pelo interesse e permissão para a realização da pesquisa empírica em escolas da rede municipal de ensino;

às diretoras e professores das escolas municipais, pela disponibilidade e receptividade em participar como sujeitos dessa pesquisa;

aos meus pais, Maria José e José Antonio, pelo carinho e dedicação em todos os momentos da minha vida e por acreditarem no meu potencial. A presença constante de vocês é fundamental para minha vida;

à minha avó, Liberalina, por ser um exemplo de sabedoria e por me incentivar com sua coragem diante dos enfrentamentos da vida;

aos meus queridos tios, Aparecida, Antonio, Izabel e Iraídes, pela motivação e carinho sempre constantes;

à Fernanda e à Renata, irmãs amadas, que por meio da convivência diária e por suas diferenças peculiares, contribuíram para a minha formação humana. Obrigada por compartilharem comigo conversas, brigas, risos, desentendimentos e emoções. Obrigada por todos os momentos de proximidade e de amor;

à amiga do coração, parte da “minha família”, Vanessa Morato. Obrigada pela amizade sincera e compreensão nos momentos difíceis;

ao meu sobrinho Lucas, que com o seu sorriso de criança trouxe um novo encanto para minha vida;

ao meu cunhado Fabiano, por me ter auxiliado no trabalhoso serviço de formatação do meu texto;

ao João Mariano, companheiro de vida e de sonhos, com quem compartilho todos os momentos da minha vida, a quem respeito, admiro e agradeço pela convivência e pelo apoio nesta trajetória, compreendendo os difíceis momentos de desenvolvimento deste trabalho;
antes e depois de tudo, a Deus, o pilar que dá sustentação à minha vida.

Ai que prazer não cumprir um dever, ter um livro para ler e não o fazer! Ler é maçada. Estudar não é nada. O rio corre, bem ou mal, sem edição original, e a brisa, e essa, de tão naturalmente matinal, como tem tempo não tem pressa (...) Livros são papéis pintados com tinta. Estudar é uma coisa em que está indistinta a distinção entre nada e coisa nenhuma (...) Grande é a poesia, a bondade e as danças... Mas o melhor do mundo são as crianças, flores, músicas, o luar, e o sol, que peca só quando, em vez de criar, seca.

Fernando Pessoa

RESUMO

MENDANHA, Sílvia do Socorro. **A Socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de Ensino de Goiânia-GO.** 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

A concepção moderna de infância consolida-se, simultaneamente, com a conformação da família burguesa e a organização da educação escolar, na sociedade capitalista que, por sua vez, reordena a compreensão e finalidade dos processos de socialização. Neste contexto, a escola é o lócus privilegiado para promover o processo de socialização da criança, o qual assume um caráter de adaptação e de integração, na passagem da infância para a vida adulta. Esta perspectiva, que se torna predominante nesse período, possibilita a caracterização e reorientação tanto da família burguesa quanto da escola, e a escola torna-se a instância responsável por iniciar a criança, egressa da família, no meio social. Entretanto, o processo de socialização não começa apenas quando a criança frequenta a escola pois, durante o seu desenvolvimento e, posteriormente, na vida adulta, a criança participa de várias instâncias socializadoras como religião, partidos políticos, tecnologias, grupos de amigos, dentre outras. Ainda assim, neste estudo, a instância socializadora escolar é privilegiada, por constituir-se como o objeto de estudo deste trabalho. A escola tem sido nomeada como a principal instituição para a constituição do processo de socialização da criança. É sob esta perspectiva, que esta pesquisa objetiva discutir os processos de socialização e sua interface com a educação escolar, problematizando qual a concepção de socialização dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Os recursos metodológicos para desenvolver essa investigação foram a pesquisa bibliográfica e a pesquisa empírica, tendo sido esta realizada em 4 escolas da Rede Municipal de Ensino, através da aplicação de um questionário a um grupo de 16 professores. Após a sistematização e apreensão do referencial teórico, as respostas dos questionários foram categorizadas e foi procedida a análise dos dados empíricos, fundamentada no referencial teórico, objetivando apreender as múltiplas dimensões dessa realidade e as tendências mais relevantes e significativas, em relação às concepções dos professores acerca dos processos de socialização escolar. As conclusões apontam a predominância da concepção de socialização como integração, por parte dos professores.

Palavras-chaves: socialização; concepção de infância; educação na escola, relação, indivíduo, sociedade.

ABSTRACT

MENDANHA, Silvia do Socorro. **Socialization at school, according to the conception of Goiania-GO municipal teachers' network.** 2011.79 f. Dissertation - (Master Degree - Post-graduation Program in Education) – College of Education, Goias Federal University, Goiania, 2011.

The modern concept of childhood is simultaneously consolidated with the conformation of the bourgeois family and the organization of education at school, in capitalist society; in turn, this reorders the understanding and purpose of socialization processes. Inserted in that context, school is the privileged locus to promote the process of child's socialization, which assumes a character of adaptation and integration, during the physical pass from childhood to adulthood. This perspective, becoming predominant at that time, enables the characterization and reorientation of both, either the bourgeois family or school; thereafter, school becomes the responsible instance for introducing the egress child, from family into social environment. Nevertheless, socialization process does not begin merely when child goes to school; during the process of growing, and later on, in adulthood, child participates of multiple socialization instances, as religion, political parties, technologies, groups of friends, among others. In spite of those, the instance of socialization at school is herein privileged, as it constitutes itself as the object of this work study. School has been named as the main institution for the establishment of child's socialization process. This research objectifies to discuss the socialization processes under above perspective, and their interface with education at school, rendering problematic which is the socialization concept of Goiania Municipal teachers' network. To develop such a research, methodological resources were bibliographic research, as well as an empirical survey, held with the application of a questionnaire, to a group of sixteen teachers, at four schools. After the systematization and apprehension of the theoretical referential, the answers have been categorized and the analysis of empirical data has been conducted, based on theoretical reference, objectifying to capture the multiple dimensions of that reality, as well the most relevant and significant trends in what concerns teachers' conceptions of socialization processes at school. Conclusions point to the predominance of the conception of socialization as integration, according to teachers.

Keywords: socialization; childhood conception; education at school, correlation, human being, society.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I - Relação indivíduo e sociedade e as mediações constitutivas da realidade objetiva e subjetivo	21
1.1 . Infância e Sociedade.....	29
CAPÍTULO II - A educação escolar e a mediação dos processos de socialização da criança	38
2.1. Educação e socialização numa perspectiva Durkheimian	48
CAPÍTULO III - A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino de Goiânia	52
3.1. Os sujeitos da pesquisa	52
3.2. As concepções de educação	55
3.3. As concepções de socialização	59
3.4. A contribuição da escola para os processos de educação e de socialização	62
3.5. A finalidade da escola no processo de socialização	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A: Questionário para a coleta de dados	76
APÊNDICE B: Termo de consentimento para a participação da pesquisa.....	78

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetivou apreender as concepções de socialização escolar dos professores que atuam na Rede Municipal de ensino de Goiânia. Pretendeu-se compreender os processos de socialização da criança na interface com a educação formal, explicitando os elementos da mediação da escola na condução desses processos.

A investigação dessa temática teve como base a perspectiva de apreender historicamente essa questão, especificando a relação de interdependência entre as realidades objetivas e subjetivas, assim como os mecanismos que operam no desenvolvimento das condições materiais de existência, e também, no desenvolvimento humano; e essa realidade marca a estrutura individual em conexão com determinadas condições históricas e sociais.

O interesse em direcionar os estudos nessa área, de certo modo, já se manifestava há algum tempo, marcado, inicialmente, pela possibilidade de discussão, ainda que incipiente, desse tema, nas atividades de estudo e discussão teórica, programadas e realizadas sistematicamente, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPEC/FE), das quais a pesquisadora participou, na condição de bolsista (2004/2006), e entre as temáticas estudadas algumas, direta ou indiretamente, referiam-se aos processos de socialização.

Em 2005, particularmente, um Grupo de Estudos¹ privilegiou a interlocução das Ciências Humanas na interface com a Educação, centralizando a discussão na relação indivíduo e sociedade, objetivando apreender as mediações constitutivas dessas realidades, as conexões e os elementos que as caracterizavam e expressavam suas dimensões sociais e históricas. Nesse campo de discussão, explicitavam-se as condições de existência do homem e a sua condição de ser social, evidenciando a determinação dos processos de socialização.

Além das atividades de estudo no NEPEC, o exercício de outra atividade acadêmica, de monitora nas disciplinas Sociologia da Educação I e II e no Núcleo Livre “Indivíduo,

¹ Grupo de Estudo intitulado “Temas de Ciências Humanas e Educação”, dirigido pela Prof^a. Dr^a. Anita Cristina Azevedo Resende.

Sociedade e Cultura (2005 a 2007), junto à Prof^a. Dr^a. Anita Cristina Azevedo Resende², também evidenciou o interesse da pesquisadora por esta temática como objeto de estudo. Nesse período, participou do estudo direcionado para a compreensão da constituição do indivíduo no contexto histórico contemporâneo, e os desdobramentos que materializavam tanto a existência da sociedade quanto a do indivíduo, contemplando a perspectiva de discussão no campo e na relação com a cultura; direcionando, assim, a análise dos processos de constituição subjetiva articulada, em reciprocidade ao contexto social e cultural, no qual o indivíduo se inscreve e se constitui.

Nesse universo, consolidava-se a relevância da discussão dessa temática, particularmente na possibilidade de realizar um estudo teórico, sistemático e rigoroso, para aprofundar o conhecimento e apreender os elementos e nexos constitutivos desse processo; compreender o processo de socialização da criança e sua relação com a educação escolar, assim como discutir os elementos e as mediações históricas e os desdobramentos desses processos.

A partir dessas considerações, foi demarcado como objeto de estudo e investigação a discussão dos processos de socialização e a sua interface com a educação escolar, proposto no pré-projeto de pesquisa como tema de investigação, definindo-se a perspectiva privilegiada nesse estudo e os procedimentos para o desenvolvimento do trabalho.

A compreensão dos processos de socialização da criança e as perspectivas que normatizam e determinam os fundamentos das relações entre criança e sociedade revelam, entre outros aspectos, as contradições inerentes, recíprocas e constitutivas do modo de produção capitalista, que determina a produção material mas, também, o modo de produção e reprodução da vida material e espiritual dos homens³. Ao longo do desenvolvimento humano, em determinadas condições históricas e sociais, apresentam-se diferentes compreensões sobre a infância, assim como as finalidades e funções dos processos de socialização, na relação que se estabelece entre a criança e a sociedade.

Tomamos, inicialmente, como referência, a discussão da concepção da infância, evidenciando que esse conceito sofre substantivas modificações ao longo do desenvolvimento

² Sem sombra de dúvidas, as aulas ministradas pela professora Anita fizeram com que eu “testemunhasse a minha desordem interior” e, a partir dessa desordem, o tema da socialização se impôs para mim como um objeto de estudo.

³ “Esse modo de consideração não é destituído de premissas. Parte de premissas reais e, nem por um momento, as abandona. As suas premissas são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo de desenvolvimento real, perceptível empiricamente, em determinadas condições. Assim que esse processo de vida ativo é apresentado, a História deixa de ser uma coleção de fatos mortos (...) ou uma ação imaginada de sujeitos imaginados(...) (Marx e Engels, 1984, p.23-24).

humano, constituindo-se, em reciprocidade, as determinações históricas e sociais, particularmente se tomarmos como emblema essas transformações entre o período medieval à consolidação da nucleada família burguesa. De acordo com Áries (1981), na quadra histórica medieval a criança se misturava ao coletivo de adultos e com eles compartilhava jogos, brincadeiras e trabalhos. Tal realidade iria se transformar com a constituição da escola. A modernidade trouxe a frequência escolar para a criação e educação das crianças e com ela uma nova forma de conceber a infância.

Assim, a idéia moderna de infância surge concomitantemente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar. Na Idade Média e no início dos tempos modernos a organização familiar não implicava um sentimento de família que unisse emocionalmente seus membros em núcleos isolados como atualmente, isso só iria se desenvolver paulatinamente no fim do século XVI e, sobretudo no século XVII (ARIÈS, 1981).

E, no século XVIII, “a família começou a manter a sociedade à distância, a confiná-la a um espaço limitado, aquém de uma zona cada vez mais extensa de vida particular (ARIÈS, 1981, p. 184)”. A transformação dos costumes deixou um espaço maior para a intimidade, implicando transformações tanto na família quanto na forma das relações internas com a criança. É nesta perspectiva que Ariès comenta que a família moderna individualiza-se do mundo e indica que as mudanças que se processaram no âmbito familiar aconteceram por meio de um fato essencial e bastante evidente – a extensão da frequência escolar.

A partir do século XVII, a aprendizagem social vai deixando de ser realizada por meio do convívio direto com os adultos e sendo substituída pela educação escolar, que assume a função de preparar a criança para a vida. Nesse processo, a família moderna, que se constituiu a partir do século XVIII, instalou a vida privada, o sentimento de união entre o casal e entre pais e filhos. Essas transformações ocorreram primeiramente nas famílias burguesas; no mesmo processo que origina o sentimento de classe social da burguesia emergente.

A Revolução Industrial pode ser citada como um dos marcos que contribuiu para o desencadeamento dessas transformações. Por volta do século XVII, a Revolução Industrial consolidou-se na Inglaterra e, por volta século XX, consolidou-se no Brasil; a concretização da Revolução Industrial trouxe em seu bojo uma nova organização social, urbana e industrial e constitui uma nova organização da família e uma nova idéia de infância. Esse novo processo de organização da vida constitui também uma nova consciência singular e coletiva, pois os nexos constitutivos da socialização transformam as ações humanas em suas formas material e espiritual e constituem uma nova subjetividade.

Em relação às concepções sobre a socialização escolar, visivelmente, a escola amplia a sua função de socialização; instituição incumbida de iniciar a criança egressa do meio familiar na vida social adulta. Assim, os pais enviam seus filhos à escola para que a mesma promova a passagem da vida individual da criança para a vida social.

A escola é o lócus privilegiado para promover os processos de adaptação e integração na passagem da infância para a vida adulta. Esta perspectiva, que se torna predominante, expressa e referencia a caracterização e reorientação tanto da família burguesa, quanto da escola, em relação ao papel e função que estas instâncias de socialização passam a assumir; e à escola cabe a condição de instância privilegiada para promover a mediação entre a criança e a sociedade.

Com base neste suposto, se as escolas aparentam ter assumido a função primordial de transformar a vida singular da criança em vida social, uma das maneiras de desvelar isso é apreendendo as concepções de socialização que se encontram subjacentes à educação escolar.

É por essa razão que se propõe investigar as concepções de professores sobre essa temática, pois eles encontram-se envolvidos com o ato educativo. Para elucidar a questão proposta, optou-se pela pesquisa empírica, como um caminho fértil de coleta de dados nessa investigação.

A pesquisa empírica⁴ foi realizada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, definindo-se quatro (4) escolas como universo para desenvolver a investigação, adotando-se o critério de selecionar dois (2) CMEIS (Centros Municipais de Educação Infantil) e duas (2) Escolas de Ensino Fundamental⁵. Neste universo, foi selecionado, para compor a amostra da pesquisa e aplicar o instrumento para coleta de dados, um total de dezesseis (16) sujeitos (professores): quatro (4) professores em cada uma das quatro (4) escolas selecionadas para a realização da pesquisa.

Torna-se necessário enfatizar que, durante a coleta de dados, a pesquisadora obedeceu rigorosamente às normas e medidas que atendiam as especificações organizadas e coordenadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, órgão ao qual o projeto de pesquisa deste estudo foi submetido e passou por uma criteriosa avaliação, aprovação e acompanhamento por parte de relatórios.

⁴ O Projeto de Pesquisa que foi reelaborado para a realização da pesquisa empírica foi previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, onde foi registrado sob o protocolo nº 317/2010.

⁵ Nesta pesquisa optou-se por trabalhar apenas com os Ciclos I e II do Ensino Fundamental.

Para a coleta de dados, o recurso utilizado foi um questionário (Apêndice A) com questões abertas e fechadas, relacionadas à problemática da pesquisa: identificar e registrar qual a concepção de socialização escolar de professores que atuam na Rede Municipal, contemplando assim tanto questões sobre a formação, quanto questões específicas sobre os processos de socialização e sua relação com a educação escolar. Os itens investigados no questionário permitiram apreender e refletir sobre os elementos constitutivos das concepções dos professores acerca do processo de socialização e sua relação com a educação escolar.

Antes da aplicação dos questionários foi entregue a cada professor o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice B) para ser lido e assinado em duas vias, uma para o professor e outra para a pesquisadora. O Termo de Consentimento e Livre Esclarecido é um documento exigido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, que objetiva esclarecer o sujeito participante sobre a pesquisa e deixar claro que a sua participação só ocorrerá mediante ao seu consentimento espontâneo, bem como garantir a segurança e o anonimato do mesmo.

Referenciados na problematização do tema que direciona este trabalho, os critérios de escolha dos recursos metodológicos foram definidos objetivando sistematizar e aprofundar os pressupostos teóricos desse campo de conhecimento, assim como, viabilizar a coleta de dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa, como elemento integrador da reflexão e discussão das múltiplas dimensões da realidade. Nessa perspectiva, para o desenvolvimento da pesquisa proposta, utilizou-se a pesquisa teórica, complementada com o recurso metodológico da pesquisa empírica qualitativa.

De acordo com Gatti (2002), para relatar, interpretar e analisar uma pesquisa que se volta para o campo educacional, é importante lembrar que nesse campo se apresentam algumas características particulares e específicas, comuns às pesquisas no campo das Ciências Humanas. Pesquisar em educação, significa trabalhar com o ser humano dentro do contexto histórico do qual faz parte e, esse fato implica dizer que, ao envolver seres humanos, estamos envolvendo também as circunstâncias sociais a partir das quais as relações humanas se processam, tornando-se mais difícil apreender o objeto de estudo que se deseja investigar.

Ao refletir sobre o conceito de pesquisa, Gatti (2002, p.09), enfatiza que “a palavra pesquisa passou a ser utilizada no cotidiano das pessoas e nas escolas com sentidos os mais diferentes”. Mas, o conceito de pesquisa pode ser empregado num sentido amplo ou num sentido estrito. Num sentido amplo, a pesquisa é a ação mediante a qual se procura alcançar determinado conhecimento. Contudo, num sentido estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características

específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 09).

Portanto, segundo Gatti, num sentido estrito, a pesquisa deve ser feita para construir o que se entende por ciência, assim a mesma precisa revestir-se de algumas características específicas, para haver uma relativa segurança quanto ao tipo de conhecimento produzido. É importante ressaltar que a segurança em relação à pesquisa jamais será uma segurança absoluta, pois na produção de um conhecimento sempre há uma margem de incertezas, visto que, para o pesquisador, não existem verdades absolutas, uma vez que o conhecimento não é definitivo.

Mas, a despeito do conhecimento nunca ser definitivo, a pesquisa científica precisa obedecer rigorosamente a alguns critérios para que a investigação alcance uma validade sólida e respeitável. Para Gatti (2002, p. 10):

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valem, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios. Portanto, o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza desses dados.

Essas preocupações com relação aos critérios mencionados por Gatti auxiliaram na definição dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados para viabilizar a pesquisa empírica.

Para viabilizar a pesquisa empírica, a pesquisadora fez contato com a Secretaria Municipal de Educação para solicitar autorização para contatar tanto as escolas quanto os professores, aos quais seria aplicado o questionário. A Secretaria demonstrou interesse em relação à temática investigada e, prontamente atendeu à solicitação para realização da pesquisa nas escolas municipais, procedendo à indicação das quatro escolas para desenvolvermos esse procedimento. Em acordo com a Secretaria, o contato deveria ocorrer com a Direção das escolas e o consentimento/autorização para realizar a pesquisa deveria ser registrado e oficializado por um termo de Anuência, assinado pela Direção. O primeiro contato com as instituições investigadas foi por meio de uma conversa telefônica entre a pesquisadora e as diretoras, para agendar uma visita a cada uma das escolas. O segundo ocorreu mediante uma visita às escolas e o diálogo com as diretoras, que foram informadas sobre os objetivos da pesquisa e sobre os critérios para esse procedimento; e, além disso,

apresentou-se o questionário a ser aplicado para o conhecimento do seu conteúdo. É importante comentar que a pesquisadora foi muito bem recebida pela direção das escolas pesquisadas.

Nesse momento, as diretoras puderam tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e a importância da participação dos professores para a coleta de dados. Os professores foram indicados pela Direção das escolas, atendendo à solicitação da pesquisadora, em função da definição do critério para composição da amostra. A pedido da pesquisadora, as Diretoras indicaram dois professores de cada turno, respectivamente, matutino e vespertino. Ao final, foi agendada previamente, de acordo com a organização de cada instituição e a disponibilidade dos professores participantes, a data e os horários de retorno para a aplicação do questionário.

No terceiro momento, em novembro e dezembro de 2010, a pesquisadora compareceu novamente a cada instituição para a aplicação dos questionários junto aos professores. No contato com cada professor, explicitou-se o tema da pesquisa e seus objetivos, esclarecendo as dúvidas dos mesmos. Logo após, apresentou-se o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, para cada professor, em duas vias, que foi lido e explicado e, após a aceitação e a assinatura, a primeira via ficou com o professor e a segunda com a pesquisadora. Em seguida, procedeu-se à aplicação do questionário, que também foi lido e explicado; o mesmo foi respondido na presença da pesquisadora. A média de tempo para responder o questionário variou entre trinta minutos e uma hora. Em alguns casos, uma hora e meia, por parte daqueles que optaram por não respondê-lo diretamente, utilizando o recurso do rascunho. Cabe destacar que a aplicação ocorreu sem nenhum problema; além disso, os professores foram muitos solícitos e atenciosos durante esse procedimento.

Ao término da aplicação do total de questionários, os dados coletados foram lidos e verificados. Posteriormente, objetivando a sistematização dos mesmos, foram organizados, descritos, agrupados e classificados em eixos temáticos para a apresentação dos mesmos, utilizando instrumentos estatísticos de forma a visualizá-los; para tanto utilizou-se a tabela, como instrumento de organização. Nessa etapa inicial, a quantificação dos dados das questões fechadas ocorreu sem problemas. Quanto às questões abertas, o processo foi mais complexo, visto a necessidade de leituras repetidas e rigorosas, para elencar as categorias mais representativas e determinantes, bem como sua posterior quantificação e análise qualitativa.

As respostas referentes às questões⁶ abertas e teóricas do questionário foram transcritas em quatro quadros demonstrativos, com o intuito de permitir uma melhor visualização, para o leitor, dos dados que foram obtidos e analisados. Os referidos quadros encontram-se no corpo do capítulo III, onde são expostos, interpretados e analisados.

A elaboração deste trabalho, objetivando investigar a problemática apresentada, expressa a sistematização e organização do estudo teórico e empírico realizados ao longo do processo de pesquisa, apresentados neste texto, estruturado em três capítulos. O Capítulo I, intitulado “Relação indivíduo e sociedade e as mediações constitutivas da realidade objetiva e subjetiva”, busca, inicialmente, discutir a relação indivíduo e sociedade, na tentativa de apreender essas realidades e as mediações constitutivas e constituintes das mesmas, considerando as diferentes concepções no campo dessa discussão e, ainda, evidenciando os elementos que possibilitam a compreensão dessa relação e seus desdobramentos na constituição do indivíduo, considerando as mediações que se referem aos processos de socialização. Posteriormente, no subitem 2.1.1, “Infância e sociedade”, é apresentado um resgate histórico do significado de infância, ao longo do desenvolvimento humano, evidenciando as diferentes explicações desse conceito. Essa discussão fundamenta-se no estudo de autores como: Ariès (1981); Hobsbawm (2004); Kuhlmann Jr. (2001); Marx (1989); Marx e Engels (2005); Resende (1986); dentre outros.

No Capítulo II, denominado “A educação escolar e a mediação dos processos de socialização da criança” objetiva-se problematizar e discutir os processos de socialização e sua interface com a educação escolar, apresentando esse processo a partir de algumas concepções teóricas que fazem parte das Ciências Humanas e Sociais, como a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia. Nesse estudo, privilegiamos autores como Berger, P. e Berger, B. (1977); Berger e Luckmann (2002); Charlot (1983); Miranda (1984) e outros. Na sequência, no subitem 2.2.1. “Educação e socialização numa perspectiva Durkheiminiana”, apresenta-se a abordagem teórica de Durkheim (1967) acerca da educação, bem como do processo de socialização.

No Capítulo III, “A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino de Goiânia”, apresenta-se a exposição e discussão dos resultados da pesquisa, apontando os elementos apreendidos possíveis para elucidar a problemática sobre a

⁶ As questões abertas presentes no questionários são: **6.** O que é educação para você? **7.** O que é socialização para você? **8.** Você acredita que a escola contribui para os processos mencionados acima? De que forma? **9.** Qual é a função da escola no processo de socialização?

concepção de socialização dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia. Inicialmente, mostra-se a sistematização dos dados empíricos e, posteriormente, a discussão e análise dos mesmos, referenciados nos elementos sistematizados pelo estudo teórico.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se alguns elementos trabalhados ao longo do texto, enfatizando as questões centrais que envolvem a análise e discussão dos processos de socialização e sua relação com a educação escolar, enfatizando as implicações que fundamentam a compreensão da relação entre criança e sociedade; que redefinem a função e o papel da escola, enquanto uma das instâncias socializadoras da criança; assim como orientam e normatizam o desenvolvimento dos processos de socialização. Apresenta-se, também, algumas indicações e observações sobre a concepção de socialização dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e as determinações na estruturação da infância e nos processos de inserção social da criança. Indicamos, ainda, possíveis caminhos para a continuidade do estudo dessa temática, considerando a sua relevância e necessidade de aprofundar o estudo dos processos de socialização, avaliando os elementos determinantes desse processo.

CAPÍTULO I

Relação indivíduo e sociedade e as mediações constitutivas da realidade objetiva e subjetiva

Um discurso persistente e recorrente, quando a criança ingressa na escola, sobretudo na educação infantil, é que além do acesso ao conhecimento sistematizado, a escola, também assume a função de mediação dos processos de socialização, promovendo a integração social, concebida como uma das finalidades fundamentais da educação. Nessa perspectiva, é possível afirmar que, subjacente a essa lógica, a escola legitima e reproduz o ideário de que a criança estaria à margem da estrutura da sociedade e, assim, o seu desenvolvimento social ocorreria a partir do acesso à educação formal, que cumpriria com a função de adaptação social. Miranda (1984) discute essa temática evidenciando a ênfase de estudos sobre a função socializadora da escola e a necessidade de uma análise crítica dessa questão, que acaba por conferir uma concepção abstrata e idealizada tanto da criança quanto da escola. Evidencia, ainda, no seu estudo, a persistência dessa concepção, ao afirmar que, “Na atualidade, a escola continua propondo a integração social – a socialização – como uma das suas principais finalidades” (p.130).

Essa concepção expressa e consolida uma concepção abstrata e idealizada da infância, fundamentando a explicação de uma natureza infantil, obstaculizando a apreensão da dimensão histórica e da condição social do indivíduo, assim como as mediações sociais constitutivas e constituintes do homem, em determinadas configurações históricas.

Mas o homem não é apenas um ser natural, mas é também um ser natural humano, isto é, um ser que é por si mesmo e, por isso, um ser genérico, que enquanto tal deve atuar e confirmar-se tanto em seu ser como em seu saber. Por conseguinte, nem os objetos humanos são objetos naturais tais como se oferecem imediatamente, nem o sentido humano, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade humana, objetividade humana. Nem objetiva nem subjetivamente está a natureza presente ao ser humano de modo

adequado. E como tudo o que é natural deve nascer, assim também o homem possui seu ato de nascimento: a história [...] A história é a verdadeira história natural do homem (MARX, 1978, p.41).

Partindo desta esteira de pensamento, compreende-se que a criança é um ser histórico e deve ser refletida dentro da sua particularidade histórica e social. Ao pensar-se sobre a relação histórica da criança com a escola pergunta-se: Socialização ou conhecimento sistematizado – qual é o papel da escola? Em sua ampla tarefa social, a escola desempenha ambas as funções e nesse sentido é, por excelência, uma instância socializadora. No entanto, a criança, a par do desenvolvimento biológico, vivencia processos de socialização mediados pelos adultos, em determinadas condições históricas, sociais e culturais. Fundamentados nessa concepção, a criança não é um ser apartado da sociedade em que vive, pois ao nascer já tem uma existência social e se coloca em relação com o outro e se insere na sociedade, vivenciando, assim, os processos de socialização, concretamente, de acordo com a sua realidade. Essa perspectiva caracteriza sua condição social, pois o homem é um ser social, um ser genérico.

A vida individual e a vida genérica do homem não são *diferentes*, por muito que – e isto é necessário – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *específico* ou mais *geral* da vida genérica, ou por mais que a vida genérica constitua uma vida individual mais *específica* ou mais *geral* (MARX, 1989, p. 196).

Tentar compreender os movimentos sociais que constituem a socialização implica, portanto, apreender a relação indivíduo e sociedade e as mediações constitutivas e constituintes dessas realidades.

Resende (1986), no campo dessa discussão, afirma que essa relação não é tranquila e linear, porque traz em seu bojo elementos de tensão, conflito e antagonismo, que se configuram entre o plano objetivo e subjetivo da socialização numa íntima inter-relação.

Dessa tensão e antagonismo, no entanto, não se pode dizer que impeçam um movimento constante de criação e recriação da vida individual e da vida coletiva. Ao contrário, tensionados reiteradamente na sua relação e no seu confronto, indivíduo e sociedade se constituem num movimento único. Essa é, portanto, uma relação bastante complexa que, para ser apreendida, deve ser desdobrada em seus elementos constitutivos essenciais (1986, p. 02).

Assim, a vida individual do homem será sempre uma expressão mais particular ou mais geral da vida em sociedade; e a vida em sociedade, uma expressão mais particular ou mais geral da vida individual do homem.

Ao discutir a relação do indivíduo com a sociedade como categorias históricas, Resende marca as determinações históricas à época do liberalismo econômico, contexto que consolida uma concepção do indivíduo autônomo e independente; e essa concepção é funcional e determinante para a desenvolvimento do modo de produção capitalista.

Com o liberalismo, debaixo da livre concorrência, surge a funcionalidade de se considerar o indivíduo como algo autônomo, independente. Num momento em que as relações de produção já se encontravam desenvolvidas era necessário que o indivíduo fosse “livre”, autônomo e independente para e tão somente poder se oferecer no mercado como força de trabalho (RESENDE, 1986,p.3).

Essa concepção, que mantém e reafirma a autonomia e independência entre essas realidades, acaba por apresentar e consolidar a afirmação do individualismo, prevalecendo uma visão fragmentada de indivíduo, desconsiderando a centralidade das relações sociais. A autora ainda evidencia que a idéia de indivíduo livre pertence ao registro da sociedade burguesa. Essa concepção, além de ser portadora de uma visão de humanidade a-histórica e abstrata, escamoteia as relações sociais do homem com a natureza e com os outros homens e não expressa o que essas realidades são na sua essência.

E ao afirmar, em sua obra “Manuscritos económico-filosóficos”, que a relação indivíduo e sociedade é indissolúvel, Marx se torna um autor imprescindível para este estudo.

O carácter social é, pois, o carácter geral de todo movimento; assim como é a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social. A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois apenas assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para ele, como elemento vital de efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano” (MARX, 1978, p.9).

Em Marx (1989, p.165), podemos ler um importante excerto acerca do ser genérico, para ele o homem é um ser humano e social porque “faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência. Possui uma atividade vital consciente”. Portanto, a constituição da objetividade humana é mediada pelo trabalho e o trabalho, por sua vez, é o princípio de

constituição da realidade, assim o homem objetiva sua consciência quando realiza trabalho e interioriza a realidade a partir do trabalho que realizou. É preciso ressaltar que a palavra trabalho não está sendo utilizada como serviço ou emprego, mas como objetivação humana e histórica, como toda e qualquer ação do homem sobre o mundo social.

[...] a conversão do homem de ente da natureza em ente histórico [...] se dá pela apropriação que ele faz da natureza para satisfazer as suas necessidades e a dos outros indivíduos, sempre pela mediação do trabalho. O trabalho é, assim, a categoria fundamental na análise da relação entre indivíduo e sociedade (RESENDE, 1986,p.18).

Pensando sobre esta complexa relação, Marx desvela quatro aspectos básicos da atividade social que constituem as relações históricas, no texto “A Ideologia alemã”. Nesta obra, o autor expõe os elementos fundantes que dão origem à sociabilidade humana, bem como apresenta a gênese das relações entre indivíduo e sociedade, que são a chave para o entendimento da socialização do homem.

Para Marx, a primeira premissa de toda existência humana é o surgimento de intermináveis necessidades. O homem vem ao mundo apetente e, para tentar satisfazer tais apetências, entra em relação com outros homens e com a sociedade que o cerca. Isso decorre do fato de que o homem tem de estar em condições de viver para poder fazer história. E tais condições esbarram nas necessidades humanas como, por exemplo: comer, beber, vestir-se, dentre outras.

Parafraseando Marx (1989), quando o homem entra em relação com a sua vida social ele constitui, no veio dessa relação, sua natureza humana, suas necessidades se tornam necessidades humanas, isto é, necessidades conscientes, e o outro homem, enquanto pessoa, também se torna uma necessidade. Assim, pode-se afirmar que o outro se constitui uma necessidade para a construção social do homem, esse mesmo homem na sua existência mais individual, será sempre, ao mesmo tempo, um ser social. O homem não vive fora da sociedade e muito menos sem desenvolver relações sociais com os outros homens. Marx (1989, p. 194), enfatiza que o caráter social é o caráter universal de todo o movimento entre homem e sociedade, “assim como a sociedade produz o homem enquanto homem, assim ela é por ele produzida”.

Contudo, ao satisfazer suas necessidades, surgem novas necessidades e isso se converte em um movimento incessante que torna o homem interdependente da relação com a sociedade e com os outros homens.

O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios para a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e a verdade é que este é um fato histórico, uma condição fundamental de toda a História, que ainda hoje, tal como a milhares de anos, tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para, ao menos manter os homens vivos (MARX,2005, p. 35).

O segundo aspecto social considerado por Marx é a condição inevitável do surgimento de novas necessidades, “[...] uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de a satisfazer e o instrumento realizado para isso, conduzem a novas necessidades e essa produção de novas necessidades é o primeiro fato histórico (MARX, 2005, p, 36).

O terceiro aspecto social apontado por Marx são as transformações históricas produzidas e reproduzidas pelo próprio homem dentro da sociedade. O desenvolvimento histórico, dirá Marx (2005, p. 36), se processará pelo fato de os homens, dia a dia, renovarem sua própria vida, começarem a fazer novos homens, a se reproduzir; é a relação entre o homem e a mulher, os pais e os filhos, a família. Esta família, que a princípio é a única relação social, torna-se, mais tarde, quando o aumento das necessidades cria novas relações sociais e o aumento da população origina novas necessidades, uma relação subalterna.

O quarto aspecto social discutido por Marx é a produção da vida objetiva e subjetiva do homem.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, surge imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social, no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos não importando em que circunstância, maneira e com que objetivos (MARX ,2005, p. 37).

Dessa forma, é importante salientar que o modo de produção em determinadas condições históricas fundamenta, também, o modo de produzir e reproduzir a vida material e espiritual do homem, já que o mesmo se encontra em relação recíproca com a sociedade em que vive e se objetiva. Nesta mesma perspectiva, Marx analisa:

Revela-se, assim, de imediato, um sistema de laços materiais entre os homens, o qual é condicionado pelas necessidades e pelo modo da produção e tão velho quanto os próprios homens. Um sistema que assume sempre novas formas e que, por conseguinte, apresenta uma “história”, mesmo que não exista qualquer absurdo político ou religioso que una mais os homens (2005, p. 37).

Marx discute o conceito de consciência humana. A consciência humana é um fator muito importante para o processo de socialização já que “a consciência da necessidade de manter relações com outros indivíduos marca o começo da consciência do homem de que vive, de fato, em sociedade” (2005, p. 38).

A consciência da necessidade do outro é, portanto, uma consciência humana e universal, já que o outro, que é um ser externo, será subjetivado e passará a fazer parte da vida internalizada do homem, isto é, o homem constitui o outro e o outro constitui o homem de forma social e universal.

Entretanto, não se pode falar em consciência humana sem elucidar também os mecanismos capazes de alienar essa consciência. A alienação é consequência da consolidação do modo de produção capitalista e ocasionou o mascaramento da consciência do homem, pois a partir do momento em que a força vital do homem deixou de lhe pertencer e virou uma mercadoria – virou a força de trabalho, ele passou a internalizar uma consciência alienada e se transformou em uma mercadoria. “O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens”(MARX, 1989, p. 159).

Assim, a forma fundamental das objetivações humanas torna-se alienada e a socialização passa a ser cada vez mais individualizada e mediada pelos produtos de consumo e nesta mesma conexão o indivíduo se torna cada vez mais individualizado e menos autônomo. O homem pensa que é livre e independente, senhor de suas ações, vontades e representações.

Para Marx (1989, p. 159) “todas estas consequências derivam do fato de que o trabalhador se relaciona ao *produto do seu trabalho* como a um objeto estranho”. O autor comenta que a alienação não se revela apenas no movimento contraditório de que os meios de vida *do trabalhador* pertencem a *outro*, de que os desejos *do trabalhador* são a posse inatingível de *outro*, mas de que tudo é algo diferente de si mesmo, de que a atividade do trabalhador é qualquer outra coisa, tomadas como naturais e não sociais.

Desse modo, no processo de construção de uma subjetividade alienada, o homem vive a realidade, porém não se reconhece nela, não é capaz de entendê-la e, em consequência disto toma como natural as diferenças que, na realidade, são sociais e históricas. A realidade alienada é uma realidade a partir da qual os homens vivem, concordam com as suas condições de vida, mas são incapazes de pensar criticamente sobre elas. Nesse processo, o homem é incapaz de reconhecer-se no outro.

Então, se a consciência humana que é o elemento fundamental para a socialização e emancipação do homem está alienada, para onde seguir? Por certo, é necessário reconhecer que a transformação da consciência alienada em consciência emancipada poderá se tornar realidade quando houver a ruptura do modo de produção capitalista. Pois, um dos caminhos perceptíveis para a emancipação da subjetividade do homem moderno, ao menos hipoteticamente, pode ser encontrado com o fim da alienação e, o fim da alienação pode se realizar com o fim do sistema que a desenvolve – o sistema capitalista – e, isso implica transformação coletiva do processo histórico.

O homem é um ser eminentemente social e tanto a sociedade quanto os sujeitos a ela pertencentes, são produtos do contexto histórico, e este se constituiu a partir das relações sociais. Nessa perspectiva, a dimensão histórica da modernidade será privilegiada, fundamentada no estudo apresentado por Hobsbawm (2004), quando ao discutir o prenúncio da modernidade observa que,

O que significa a frase “a revolução industrial explodiu?” Significa que a certa altura da década de 1780, e pela primeira vez na história da humanidade, foram retirados os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços (2004, p. 50).

Antes disso, nenhuma sociedade tinha sido capaz de transpor a margem de uma estrutura social pré-industrial. Hobsbawm (2004, p. 51) afirma que: “De fato, a revolução industrial não foi um episódio com um princípio e um fim. Não tem sentido perguntar quando se “completou”, pois sua essência foi a de que a mudança revolucionária se tornou norma desde então”.

Esse movimento revolucionário industrial ocasionou o desmoronamento do antigo sistema feudal e em cerca de 1789 se amparou nos ideais liberais e ajudou a desencadear a Revolução Francesa. A Revolução Francesa, quase contemporânea da Revolução Industrial, foi um movimento articulado e liderado pela emergente classe burguesa, que, eventualmente, contou com a classe trabalhadora – os camponeses, lançou as bases do pensamento moderno e a concretização de sua hegemonia nos planos político e ideológico (HOBBSAWM, 2004).

Para Hobsbawm (2004, p. 83), “a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela revolução francesa”.

Assim, a Inglaterra forneceu o modelo econômico e a França forneceu o vocabulário e os temas para a política liberal para a maior parte do mundo. “E tal movimento segue seu caminho triunfante, quer dizer, o caminho da vitória do capital industrial (MARX, 1989, p. 220) ”.

A esse respeito comenta Ianni,

O mercantilismo, ou a acumulação originária, iniciava um amplo processo de europeização do mundo. Simultaneamente, a Europa sentia que se transformava, em sua fisionomia social, econômica, política e cultural. Estava em marcha a revolução burguesa, atravessando países e continentes (1988, p. 13).

Assim se desenvolve a sociedade urbano-industrial, burguesa, de classes que promoverá uma nova organização da família e uma nova idéia de infância. De acordo com Hobsbawm, essa transformação consolida-se em meio a processos sociais e estruturais como: industrialização, urbanização, divisão social do trabalho, secularização da cultura, entre outros.

O panorama ocidental vai se transformando no apressado passo da indústria, visto que a Revolução Industrial aplicou sua força motriz à indústria e propiciou o crescimento do sistema fabril, a padronização das mercadorias, o aumento da produção e do consumo, o aceleração dos meios de transporte e de comunicação, a inexorável urbanização, dentre outras transformações (HOBSBAWM, 2004).

Os caminhos do desenvolvimento da socialização do homem moderno traçam uma trajetória histórico-social que marca a constituição do modo de produção capitalista. Isso porque as relações sociais que acontecem entre os homens não são naturais e nem imutáveis, elas são históricas e sociais, são produto das transformações sociais que os homens desenvolvem. É neste sentido que Quintaneiro; Barbosa e Oliveira (1995) comentam:

[...] não apenas os processos ligados à produção são transitórios, como também as próprias idéias, concepções, gostos, crenças, categorias do conhecimento e ideologias os quais gerados socialmente, dependem do modo como os homens se organizam para produzir. Mesmo o pensamento e a consciência são, em última instância, decorrência da relação homem/natureza, isto é, das relações materiais (p. 68).

Partindo da história concreta, Marx (1989) entende que o homem, enquanto ser social, se produz num contexto histórico definido, a partir das condições objetivas que ele encontra para isso e estas são herdadas de gerações anteriores. Nesse sentido, a socialização carece do

outro, visto que todos os processos de socialização se realizam numa relação social face a face com o outro.

1.1. Infância e sociedade

Ao tentar refletir sobre a socialização escolar percebe-se a necessidade de aprofundar nas questões subjacentes à infância relacionando-a com a escola. Nesta perspectiva, a partir do estudo das obras “História social da criança e da família” de Ariès (1981), bem como do volume “Infância e educação infantil: uma abordagem histórica”, de Kuhlmann Jr. (2001), pode-se perceber que o conceito de infância passou por transformações históricas que desencadearam, por sua vez, mudanças profundas nas relações sociais que estabelecemos hoje com a criança. Tais transformações colocaram a criança, de modo específico, e a vida infantil, de modo geral, no centro das preocupações familiares.

Ariès (1981) realiza um estudo da iconografia medieval e expõe a mentalidade dedicada à infância, que se fazia presente naquele tempo histórico. A reflexão sobre a representação da infância medieval deve tentar abarcar a particularidade histórica que instituiu o seu conceito, bem como a relação da criança com o meio sócio-histórico que constituiu a sua socialização. Todavia, falar do sentimento dedicado à infância na quadra histórica medieval é tentar compreender o significado do conceito destinado à criança durante o seu crescimento e desenvolvimento nesse período histórico.

Ariès percorre a história dos séculos XVI e XVII evidenciando que a confusa duração da infância decorria da indiferença aos fenômenos propriamente biológicos, pois ainda não se tinham constituído conceitos diferentes para as distintas fases do desenvolvimento da criança. A idéia de duração da infância estava ligada à da de dependência dos adultos, critério que definia a passagem para outra etapa de desenvolvimento.

No entanto, no século XVII, os termos usados para representar a infância se tornaram mais expressivos, a literatura moral e pedagógica da época difundiu termos mais numerosos e distintos para designar a infância, que deixava de ser conceituada apenas pelos que saíam da dependência dos adultos, e passava a ter a nomenclatura de crianças pequenas, médias e grandes.

Não obstante, ainda que houvesse surgido um vocabulário próprio para a primeira infância, a ambiguidade entre infância e adolescência ainda não havia se dissipado, pois prevalecia uma imprecisão quanto ao termo e concepção de adolescência. Para Ariès, tem-se a

impressão de que esse período de imprecisões e confusões, “não foi nem de crianças, nem de adolescentes, nem de velhos: foi o tempo dos homens jovens (ARIÈS, 1981, p. 16)”.

Pensando sobre essa dificuldade de representação da criança pela arte medieval, Ariès revela que a infância era considerada apenas uma fase efêmera e que, por isso, não fazia sentido o apego e lembrança, visto o alto índice de mortalidade infantil.

Entretanto, Ariès alerta para o fato de que:

[...] não nos devemos surpreender diante dessa insensibilidade, pois ela era absolutamente natural nas condições demográficas da época. Por outro lado, devemos nos surpreender sim com a precocidade do sentimento da infância, enquanto as condições demográficas continuavam a lhe ser ainda tão pouco favoráveis. Estatisticamente, objetivamente, esse sentimento deveria ter surgido muito mais tarde (1981, p. 22).

Outro tema exposto por Ariès, presente no período medieval, refere-se aos jogos e brincadeiras, evidenciando as modificações dessa atividade, em função das determinações históricas e sociais. Aponta, ainda, a importância da relação que a criança estabelece com essa atividade, pois ela é constitutiva dos processos de socialização.

Dentro desta conjuntura histórica desenvolveu-se essa concepção moral da infância, que insistia em sua fraqueza e associava-a à sua inocência e, que, por sua vez, colocava a educação em uma posição privilegiada.

Não se tratava de afirmações isoladas, mas de uma verdadeira doutrina [...] que em parte explica a multiplicação das instituições educacionais como os colégios, as pequenas escolas e as casas particulares, e evolução dos hábitos escolares em direção a uma disciplina mais rigorosa (ARIÈS, 1981, p. 87).

A concepção destinada à infância passou por várias transformações históricas e sociais até alcançar o sentimento moderno e atual que colocou a criança no centro da organização familiar. A tentativa de empreender uma reflexão sobre essas transformações nos leva, de acordo com o autor, diretamente para a vida escolar da Idade Média. Antes do surgimento da frequência escolar, não havia um espaço reservado para atividades exclusivamente infantis, já que, quando a criança completava seis ou sete anos, era diretamente iniciada no mundo dos adultos e com eles passava a socializar jogos, brincadeiras, trabalhos e toda sua vida de modo em geral. No entanto, ressalta que quando as primeiras escolas medievais surgiram, ainda eram muito diferentes das escolas modernas.

A escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 107).

Entretanto, a separação da criança do mundo dos adultos demandou um longo processo histórico e as transformações que separaram a educação da criança da do adulto desencadearam-se de forma processual do século XV ao XVIII. Naquele momento histórico afirmará Ariès (1981, p. 108):

A escola não dispunha então de acomodações amplas. O mestre instalava-se no claustro após liberá-lo dos comércios parasitas, ou então dentro ou na porta da igreja. Mais tarde, porém, com a multiplicação das escolas autorizadas, quando não tinha recursos suficientes, ele às vezes se contentava com uma esquina de rua [...]. Em geral, o mestre alugava uma sala, uma “*schola*”, por um preço que era regulamentado nas cidades universitárias.

O estudo sobre a constituição dos colégios aponta a origem da concepção que, mais tarde, demandaria a separação dos alunos por idade. Ariès certifica que no século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres, fundados por doadores. Não havia ensino-aprendizagem nos colégios, os mesmos eram lugares onde os bolsistas viviam em comunidade sob o jugo das regras monásticas. Mas, a partir do século XV, essas pequenas comunidades democráticas tornaram-se institutos de ensino, em que uma população numerosa (e não mais apenas os bolsistas da fundação, entre os quais figuravam alguns administradores e professores) foi submetida a uma hierarquia autoritária e passou a ser ensinada no local (ARIÈS, 1981, p. 110).

Tais mudanças transformaram os colégios nos modelos das grandes instituições escolares do século XV ao XVII. Ratifica Ariès (1981, p. 110) que

O estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude.

Nesse terreno de transformações, nos séculos XV e XVI, o colégio “Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares (ARIÈS, 1981, p. 111).” O

colégio passou a ser uma instituição fundamental para a sociedade, com um corpo docente separado, uma disciplina estrita e com classes numerosas.

Nessa perspectiva, observa, ainda que a constituição do colégio teve um papel fundamental na separação da criança da sociedade dos adultos. O desenvolvimento do colégio trouxe em seu bojo, a necessidade imperiosa de limitar o lugar que seria destinado à educação da criança.

Para Ariès, essa distinção das classes apontava para uma conscientização da peculiaridade da infância ou da juventude, bem como do sentimento de que, na essência dessa infância ou dessa juventude, existiam várias categorias. “A criação das classes no século XVI estabeleceu subdivisões no interior dessa população escolar (ARIÈS, 1981, p. 112).” Essa nova necessidade de separação etária das classes escolares caracterizou o prenúncio do nascimento da consciência moderna em sua particularidade intelectual, isto é, na formação pedagógica e esse movimento ocasionou novas necessidades e novos métodos que se preocupassem com a representação de idades. Mas, de acordo com Ariès (1981, p. 113), “essa preocupação de separação das idades só foi teoricamente reconhecida e afirmada mais tarde, quando já se havia imposto na prática, após tentativas longas e empíricas”

Nesse movimento de amplas alterações se ergueu o modelo de educação tal qual o conhecemos hoje na vida moderna. À medida que a frequência escolar se solidificou dentro da sociedade ela desencadeou uma drástica transformação em relação ao sentimento dado à infância e instituiu novas relações sociais entre criança, família e sociedade.

Ainda, no campo dessa discussão sobre a relação infância e escola no período medieval, Ariès aponta que nesse período o gênero feminino foi excluído dos colégios. Assim,

[...] a escolarização no século XVII ainda não era o monopólio de uma classe, era sem dúvida o monopólio de um sexo. As mulheres eram excluídas. Por conseguinte, entre elas, os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII (1981, p. 125).

O marco emblemático entre a escola medieval e o colégio moderno foi a introdução da disciplina na educação escolar. Esta, segundo Ariès (1981),

[...] se estenderia gradualmente dos colégios às pensões particulares onde moravam os alunos, e, em certos casos, ao conjunto da cidade, embora na

prática sem muito sucesso. Os mestres tenderam a submeter o aluno a um controle cada vez mais estrito, no qual as famílias, a partir do fim do século XVII, cada vez mais passaram a ver as melhores condições de uma educação séria (1981, p. 127).

Parafraseando Ariès, se até o século XVIII, praticamente só se conheceu uma escola única, esse estado de coisas não durou muito, e, a partir do século XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, de acordo com a condição social dos alunos: o liceu ou colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). Mas, apesar do movimento burguês ter contribuído de forma decisiva para essa grande diferenciação entre povo e burguesia, Ariès observa que o sentimento de infância encontrou sua expressão mais moderna nesse movimento.

Os estudos empreendidos por Ariès são importantes para entendermos o imaginário medieval que se circunscrevia em torno da criança, da sua distinção dos adultos, da sua escolarização, da distinção entre meninos e meninas, bem como para nos fazer compreender que o conceito de criança é histórico. Entretanto, é preciso falar dos limites que marcam a sua obra, bem como submetê-la à crítica.

Na tentativa de percorrer o panorama histórico a partir do qual se originou o sentimento moderno de infância realizou-se o estudo da obra de Ariès (1981). Contudo, o estudo posterior da obra de Kuhlmann Jr. (2001) permitiu um novo olhar sob o lugar da infância no período medieval. Ariès realizou o estudo da infância medieval por meio da iconografia da época, o autor recorreu somente a essa fonte histórica e esse fato tornou o seu estudo frágil e passível de julgamentos.

É nesse sentido que Kuhlmann Jr. assegura que a visão histórica de Ariès ganha um contorno muito abstrato quando há uma transposição de seus relatos para outros contextos.

[...] É o caso de estudos que pretendem identificar o desabrochar do sentimento de infância no Brasil do final do século XIX. Postulando que nessa época se estaria vivendo um processo semelhante ao que teria ocorrido na França do século XVII – que é onde e quando Ariès localiza o início de uma mudança mais definitiva com relação ao sentimento de infância – essas correspondências entre períodos históricos diferenciados partem da arbitrariedade de que há um caminho pronto para se trilhar na História, e nele, uma defasagem de quase dois séculos a nos separar da realidade européia (KUHLMANN JR., 2001, p. 21-22).

Tais estudos desconsideram que os sinais que marcam o desenvolvimento de um sentimento de infância no Brasil já estavam presentes no século XVI, quando os jesuítas

desenvolveram a metodologia da catequese para a educação dos pequenos indígenas e “trouxeram crianças órfãs de Portugal para atuarem como mediadoras nessa relação; ou então, na inovação dos colégios, com a Ratio Studiorum, o programa educacional jesuítico, que estabeleceu as classes separadas por idade e a introdução da disciplina (KUHLMANN JR., 2001, p. 22)”.

Afirma, ainda, que no século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as revelações do grande impulso com relação a infância, que marcou este século em todo o mundo ocidental.

As instituições de educação da criança pequena, afirmará Kuhlmann Jr., estão entrelaçadas com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da sociedade, das relações de produção e de trabalho. O período da infância é a condição da criança, implicando os seus limites etários e as subdivisões das fases de idade, para as quais foram criadas instituições educacionais específicas.

Nos dicionários da língua portuguesa, *infância* é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o *Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90)* criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos (KUHLMANN JR., 2001, p. 16).

De acordo com Kuhlmann Jr., a palavra infância se origina do latim e significa incapacidade de falar. Essa incapacidade é atribuída ao período que se chama de primeira infância, às vezes se estendendo até os sete anos. Porém, mais relevante que a idade cronológica ou biológica da criança é o significado social que a palavra infância carrega. E tal significado se relaciona diretamente com as transformações históricas que se processam dentro da sociedade.

Ao proceder à leitura da obra de Kuhlmann Jr. foi possível perceber que Ariès relacionou o período medieval com o período moderno de forma descontextualizada, uma vez que o autor considera que na idade medieval existiu uma indiferença marcada pela criança. É bem verdade que na Idade Média e no início dos tempos modernos a organização familiar não implicava um sentimento de família que unisse emocionalmente seus membros em núcleos isolados como atualmente, isso só iria se desenvolver paulatinamente no fim do século XVI e, sobretudo no século XVII (ARIÈS, 1981). Entretanto, isto não significa dizer que as crianças eram abandonadas ou negligenciadas, mas que o conceito que se tinha de criança fazia parte da particularidade histórica daquele momento e, que o mesmo sofreu transformações até chegar aos dias atuais.

Todavia, apesar das dificuldades enfrentadas durante o período da infância, Kuhlmann Jr. enfatiza que o sentimento de infância não era inexistente na Idade Média ou em tempos anteriores, alegando que,

O estudo das imagens não poderia se contentar em trabalhar apenas sobre a iconografia publicada nos livros de arte, fora de contexto. Estes relacionaram as imagens por natureza estética e não com a intenção de informar ou abranger o conjunto e a variedade produzidos no período. A consulta a dezenas de imagens, quando existem dezenas de milhares, levaria facilmente a conclusões errôneas sobre o lugar da infância na pintura medieval (KUHLMANN JR., 2001, p. 22).

Para Kuhlmann Jr., a multiplicação das pesquisas proporciona o acesso a inúmeras imagens de crianças, de famílias atenciosas, de roupas e brinquedos para as crianças. “Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação (...) também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância na Idade Média (2001, p. 22) ”.

Nesse sentido, a vida da criança medieval não poderia ser analisada apenas pela via da iconografia, pois a criança, como ser social que é e representa, necessita ser estudada a partir da sua existência dentro da família, da sociedade, das relações de produção e de trabalho, que são estabelecidas historicamente.

Outra ocorrência que deve ser refletida acerca da obra de Ariès reside no fato do autor desvelar a infância a partir do estudo da criança pertencente à monarquia francesa, e estabelecer esse padrão de criança como se ele fosse o único para todas as crianças. E as crianças das camadas mais pobres? Não há uma igualdade entre todas as crianças, já que as mesmas fazem parte de contextos sociais diversos e de classes econômicas distintas, mesmo vivendo dentro de uma mesma sociedade. Supor tal igualdade é idealizar uma criança abstrata que vive à margem dos processos históricos, sociais e econômicos. Este aspecto merece reflexão.

Segundo Kuhlmann Jr. é temerário supor um sentido unidimensional para o desenvolvimento do sentimento de infância, das classes mais altas, da nobreza ou da burguesia, para as classes populares. Para o autor, essa visão monolítica mantém um preconceito em relação às classes subalternas, desconsiderando a historicidade da sua presença no interior das relações sociais.

Nesse sentido, a par da importância que os estudos de Ariès representem para a compreensão da infância no período medieval, é preciso ter-se em mente que “a

transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente como descreve Ariès (KUHLMANN JR., 2001, p. 21)”.

Para Kuhlmann Jr., essa visão evolucionista minimiza as contradições e os retrocessos que acontecem atualmente em nossa sociedade. É como se a história depositasse no passado as denúncias das injustiças e violências pelas quais a criança passa até hoje. Atualmente, há manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças, mas continuam acontecendo com crianças e jovens grandes atrocidades como, por exemplo, a exploração do trabalho infantil, a violência sexual, a fome e os maus-tratos.

CAPÍTULO II

A educação escolar e a mediação dos processos de socialização da criança

O estudo aqui apresentado objetivou apreender os processos de socialização da criança, nas concepções dos professores e os nexos constitutivos que estruturam esse processo. Ao se tratar do processo de socialização que se constitui pela educação escolar, trabalhar-se-á também com a concepção de infância.

No livro “A mistificação pedagógica”, Charlot (1983) atesta que a idéia de natureza infantil se constitui pelo fato de que o desenvolvimento fisiológico da criança remete à idéia de natureza e isso mantém uma confusão entre as noções de natureza humana e de natureza no sentido biológico. Essa confusão torna o conceito de infância ambíguo, como se a origem individual fosse constituída pelos traços de uma natureza humana.

Porém, “num meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perder a sua significação biológica” (CHARLOT, 1983, p. 104-105). Segundo Charlot, não existe natureza humana, assim como não existe natureza infantil, o que existe é uma condição humana, bem como uma condição infantil.

À idéia de natureza humana corresponde a idéia de natureza infantil e, essa concepção, “dissimula a relação da criança com o adulto e com a realidade social” (CHARLOT, 1983, p. 104).

Assim, as diferenças, que são sociais, passam a ser interpretadas como naturais e ocasionam a marginalização da criança, a exclusão social, bem como a manutenção do sistema capitalista.

A ênfase na natureza infantil acaba por pré-determinar a experiência social da criança, mascara as desigualdades sociais, transformando-as em acontecimentos naturais. Dessa forma, carrega também a concepção de um homem que vive apartado da sua sociedade e que, por sua vez, dissemina e multiplica uma desigualdade social que é compreendida de forma natural.

É nesta mesma perspectiva que Miranda (1984, p. 128-129) afirma: “Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada”.

O processo de socialização que a criança sofre dependerá, portanto, da origem social de classe que determina sua condição de ser social. Para Charlot, a representação ideológica de criança é socialmente determinada, já que exprime aspirações e recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Assim, falar da condição concreta da criança, na atualidade, é remeter-se a uma criança socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas que se organizam sob a égide do modo de produção capitalista.

De acordo com Charlot (1983), a criança não é um ser socializável como somos levados a acreditar, a criança “já é sempre socializada” (p.112), mesmo que se complequem as modalidades de socialização. Logo, as concepções atuais acerca do processo de socialização da criança ocultam e justificam ideologicamente a concepção de socialização, fazendo com que prevaleça a idéia de que a criança ainda não é um ser social e que começará a sê-lo no momento em que entrar em contato com a educação escolar.

Em relação às abordagens que contribuem para uma visão não crítica de criança, de educação e de socialização, Miranda (1984, p. 129) refere-se a duas: uma abordagem da Pedagogia Tradicional e uma da Pedagogia Nova.

Para a Pedagogia Tradicional

A idéia de criança é a idéia do que ela deverá ser se for adequadamente educada. Quando relegada à sua própria sorte é facilmente corrompida pelo mal. Cabe à educação ensinar normas e conteúdos moralmente sadios que contrariem sua natureza selvagem (MIRANDA, 1984,p.129).

Já a Pedagogia Nova,

[...] vê a criança como um ser pleno para a auto-realização em cada etapa de desenvolvimento. É, portanto, naturalmente boa e ingênua, podendo ser corrompida se não for protegida e respeitada. A tarefa da educação é favorecer seu desenvolvimento natural e espontâneo (MIRANDA, 1984, p. 129).

Ainda que de forma distinta, nestas duas concepções de socialização que permeiam tanto a pedagogia tradicional quanto a pedagogia nova, a criança é portadora de uma natureza infantil que a determina e, nesta esteira de pensamento, a escola é esvaziada do seu papel social e histórico. Contemporaneamente, percebe-se que esta abordagem continua muito presente, uma vez que a lógica de sustentação da organização capitalista que constitui a nossa sociedade proclama a capacidade individual do homem para o seu sucesso ou para o seu fracasso, como se ele fosse responsável por suas próprias mazelas sociais.

Nesta linha, a criança desenvolver-se-á de acordo com suas capacidades individuais e ao crescer só conseguirá ser um adulto bem sucedido a partir de sua natureza humana e de seu esforço próprio. Isenta-se, assim, a escola, o governo, as desigualdades sócio-econômicas e a sociedade de toda e qualquer responsabilidade para com os indivíduos. Tira-se o foco das questões sociais, econômicas e históricas que constituem as desigualdades e responsabiliza-se o indivíduo. Nota-se, portanto, que a lógica que estrutura a sociedade capitalista “bebe na mesma fonte” das duas abordagens citadas.

Nas palavras de Miranda (1984),

Nas duas pedagogias, a criança é, portanto, definida como um tempo negativo (pedagogia tradicional) ou tempo positivo (pedagogia nova) de uma natureza infantil. Ainda que seja inegável a contribuição da pedagogia nova para uma visão mais adequada da criança, ela não escapa de uma visão naturalista e biológica da infância, desconsiderando a condição histórico-social da criança (p.129).

Nesta discussão, Miranda faz referência à Psicologia, marcando o seu surgimento na época em que Escola Nova ganha força, mais ou menos no século XIX, no mesmo período em que se consolida o capitalismo. Nesse momento histórico, comenta Miranda, a confiança depositada na educação como “equalizadora de oportunidades” (p.129), é enfraquecida pela incapacidade da escola cumprir “sua função de universalidade, conforme era proclamado pela ideologia liberal” (p. 129). Mas, o movimento escolanovista, resgata de forma processual a confiança na escola, passando a atribuir às diferenças individuais toda responsabilidade pelo fracasso escolar dos alunos.

E segundo Miranda, essa ênfase na aptidão individual, acaba levando a Pedagogia a buscar contribuições teóricas em outras áreas do conhecimento, como a Biologia e a Psicologia. Aponta a influência positivista na conformação da Psicologia e, sob essa base, não se prioriza a compreensão do indivíduo em relação às determinações históricas e sociais. Assim, a Psicologia que fundamenta a Pedagogia “será, portanto, igualmente individualista, naturalista e biológica” (1984,p.130).

Reafirma que a concepção de socialização como integração da criança na sociedade, se desenvolve tanto no campo da Pedagogia quanto da Psicologia e assim, a proposta de integração prevalece como uma das funções essenciais da escola. Na atualidade, tal abordagem mantém uma visão que não considera os processos de socialização que constituem a criança desde o seu nascimento. É preciso destacar que a socialização da criança não se inicia na idade escolar, do mesmo modo que a educação escolar não é a única instância socializadora que constitui a criança.

Não se pode supor, como a Psicologia quase sempre o faz, um desenvolvimento social individual que depois se amplia, se integra, ao mundo social adulto. Desde sempre a criança já sofre um processo de socialização através do qual a sua origem social de classe determina a sua condição de ser social. A formação de sua personalidade social não passa primeiro por um estágio individual para depois se socializar. Ainda que assuma os contornos de suas características específicas, ela é sempre socializada (MIRANDA, 1984, p.130).

Assim, ao não considerar as condições históricas e concretas de uma sociedade que se estrutura em classes sociais antagônicas, na determinação das diferentes condições que caracterizam a infância, prevalecendo o pensamento que entende socialização como integração, legitima-se e justifica-se o papel da educação escolar como instância que propicia as condições de adaptação social, inculcando valores e normas adequados à reprodução e manutenção da sociedade capitalista.

Miranda, observa, nesse contexto, a predominância de uma abordagem da Psicologia que privilegia uma concepção naturalizada de indivíduo e que não assimila o caráter histórico da realidade social, bem como não se reporta à análise das relações sociais entre criança e sociedade. Nessa perspectiva,

A Psicologia estuda a socialização de uma criança que vive em condições sociais específicas e normatiza suas conclusões para todas as crianças. É certo que todas as crianças vivem num período de crescimento, de desenvolvimento da personalidade num mundo social adulto que ainda não é

inteiramente assimilado, em qualquer meio social. Mas este processo de desenvolvimento será diferente de acordo com sua condição social. A Psicologia normalmente estuda esta complexidade de fatores como 'influência do meio'. Não percebe que o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado (1984, p. 131).

Desse modo, quando a Psicologia normatiza suas conclusões para todas as crianças, enfatiza as características individuais apartadas da estrutura econômica, social e política, e esses princípios consolidam a ênfase nos aspectos particulares e mascaram os aspectos sociais que materializam e no qual se inscrevem os indivíduos. Nesse sentido, de acordo com Miranda,

Não percebe que o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado. Assim, o processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico-social. Além disso, enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social (1984, p.131).

Percebe-se, portanto, que na visão das abordagens citadas o indivíduo é portador de uma natureza que define a priori o seu vir-a-ser e isso descarta as relações sociais que se processam entre indivíduo e sociedade e constituem a socialização.

A temática da socialização também foi objeto de discussão e reflexão de Berger e Berger (1977). No texto "Socialização: como ser um membro da sociedade", destacam que a experiência social tem início a partir do nascimento do indivíduo e, a partir desse momento, a presença dos outros marca o mundo da criança.

O mundo da criança é habitado por outras pessoas. [...] Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o seu próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. A biografia do indivíduo, desde o nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas (BERGER e BERGER, 1977, p. 200).

Afirmam, também, que a entrada no mundo oferece experiências sociais e não sociais.

[...] os componentes não sociais das experiências da criança estão entremeados e são modificados por outros componentes, ou seja, pela experiência social. A sensação de fome surgida em seu estômago só pode ser aplacada pela ação de outras pessoas. Na maior parte das vezes a sensação de conforto ou desconforto físico resulta da ação ou omissão de outros indivíduos (BERGER e BERGER, 1977, p. 200).

Assim, a experiência social da criança nunca constitui uma categoria isolada, pois o mundo da criança se constitui vinculado ao dos homens. “Sua experiência relativa aos outros indivíduos constitui o ponto crucial de toda experiência. São os outros que criam os padrões por meio do qual se realizam as experiências” (BERGER e BERGER, 1977, p. 201). Nesse sentido, é pela via desses padrões culturais que a criança consegue estabelecer relações permanentes com o mundo social em que vive.

Ao pensar sobre essa complexa relação entre criança e adulto, os autores advertem que na relação do adulto com a criança, as decisões do adulto não resultam de uma determinação individual, ao contrário, representam um padrão cultural amplo prevalecente na sociedade em que este adulto vive e foi educado. Para Berger e Berger desse movimento resulta uma consequência muito importante, a de que, “Em suas relações com os outros indivíduos, a criança defronta-se com um microcosmo bastante circunscrito. Só bem mais tarde fica sabendo que esse microcosmo se entrosa com um macrocosmo de dimensões infinitamente maiores (1977, p. 201)”, assim,

[...] os microcosmos em que se desenvolvem as experiências da criança diferem de acordo com os macrocosmos em que se inserem. A experiência infantil guarda uma proporção de relatividade com sua situação geral na sociedade. E o mesmo princípio de relatividade aplica-se aos estágios posteriores da infância, à adolescência e a qualquer outra fase da biografia (BERGER e BERGER, 1977, p. 202).

Afirmam, ainda, que é possível verificar também diferenças de uma sociedade para outra, assim como entre as classes de uma mesma sociedade. Isto porque toda família estabelece entre si relações de singularidade que, por sua vez, estão inseridas dentro das relações de universalidade social. Quando o indivíduo entra em relação com os padrões culturais inerentes à sua particularidade histórica, ele vai se constituindo um ser social. E “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade é designado pelo nome de socialização (BERGER e BERGER, 1977, p. 204)”.

No processo de socialização da criança,

O caráter absoluto com que os padrões sociais atingem a criança resulta de dois fatos bastante simples: o grande poder que os adultos exercem numa situação como aquela em que se encontra a criança e a ignorância desta sobre a existência de padrões alternativos (BERGER e BERGER, 1977, p. 205).

Desse modo, em sua relação de dependência do adulto, a criança vai internalizando o mundo em que vive e nele interagindo socialmente. É nesse sentido que Berger e Berger (1977, p. 205) declaram que:

Os psicólogos divergem sobre se a criança tem a impressão de que nessa fase da vida exerce um controle bastante pronunciado sobre os adultos (uma vez que os mesmos são sensíveis às suas necessidades), ou se vê neles uma ameaça contínua, porque depende deles tão fortemente. De qualquer maneira, não pode haver a menor dúvida de que, em termos objetivos, os adultos exercem um poder avassalador sobre a criança. É claro que esta pode resistir à pressão exercida por eles, mas o resultado provável de qualquer conflito só poderá ser a vitória dos adultos. São eles que trazem a maior das recompensas pelas quais anseia a criança e dos castigos que teme [...]

Entretanto, alertam para o fato de que a socialização não é uma via de mão única, uma vez que, mesmo no início de sua vida, a criança não é um ser indiferente ao seu processo de socialização. Há uma relação social entre a criança e o mundo que a cerca. No desenrolar de sua socialização a criança “Resiste à mesma, dela participa e nela colabora de forma variada. A socialização é um processo recíproco, visto que afeta não apenas o indivíduo socializado, mas também os socializantes (BERGER e BERGER, 1977, p. 206) ”.

Ainda sobre o processo de socialização, Berger e Berger (1977, p. 205) argumentam que:

A socialização passa a ser considerada um processo de iniciação por meio do qual a criança pode desenvolver-se e expandir-se a fim de ingressar num mundo que está ao seu alcance. Sob este ponto de vista a socialização constitui parte essencial do processo de humanização integral e plena realização do potencial do indivíduo. A socialização é um processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados. De início, o mundo social dos pais apresenta-se à criança como uma realidade externa, misteriosa e muito poderosa. No curso do processo de socialização este mundo torna-se inteligível. A criança penetra nesse mundo e adquire a capacidade de participar dele. Ele se transforma no seu mundo.

As relações sociais são partes constitutivas da socialização da criança e, a mesma se dá por meio de um processo contínuo, sendo que alguns indivíduos assumem um papel mais determinante que outros. Parafraseando Berger e Berger (1977), há pessoas que fazem parte central do mundo social no qual a criança está inserida, como os pais, irmãos e irmãs. Em alguns casos, pertencem a esse mesmo grupo os avós, tios e tias, ou os amigos íntimos dos pais ou os empregados domésticos. Outras pessoas são menos determinantes no processo de socialização da criança, podem ser chamadas de contatos ocasionais.

Um dos processos constitutivos da socialização é a interiorização. Para Berger e Berger, “esse termo significa que o mundo social, com sua multiplicidade de significados, passa a interiorizar-se na consciência da criança. Aquilo que anteriormente era experimentado como alguma coisa existente fora dela agora também pode ser experimentado dentro dela (1977, p. 208) ”.

Nesse movimento, por meio de um processo recíproco, estabelece-se uma relação entre o mundo interior do indivíduo e o mundo social externo no qual ele está sendo socializado, e essa relação acontece pela via da consciência humana. A socialização interliga a vida singular do indivíduo com a vida universal da sociedade.

Pensando sobre essa complexa relação Berger e Luckmann (2002) na obra “A construção social da realidade”, afirmam que a sociedade é uma realidade ao mesmo tempo objetiva e subjetiva e, por este motivo, qualquer compreensão teórica relativa a ela deve abarcar ambos os aspectos citados. Para os autores, a sociedade deve ser

[...] entendida em termos de um processo dialético em curso, composto de três momentos, exteriorização, objetivação e interiorização. No que diz respeito ao fenômeno social, estes momentos não devem ser pensados como ocorrendo em uma sequência temporal. Ao contrário, a sociedade e cada uma de suas partes são simultaneamente caracterizadas por estes três momentos, de tal modo que qualquer análise que considere apenas um ou dois deles é insuficiente (BERGER e LUCKMANN 2002, p. 173).

Além da sociedade se caracterizar por cada um desses momentos, cada membro individual que compõe a sociedade também participa destes processos e, por conseguinte, também participa desses momentos. Assim, “cada [...] membro individual da sociedade, [...] simultaneamente exterioriza seu próprio ser no mundo social e interioriza este último como realidade objetiva. Em outras palavras, estar em sociedade significa participar da dialética da sociedade (BERGER e LUCKMANN 2002, p. 173).

Entretanto, observam que é preciso considerar que o indivíduo não nasce como um membro da sociedade, ele nasce em meio a condições sociais e, a partir do momento em que se põe em relação com outros indivíduos, é que vai se tornando um ser social, um ser que se tornará membro da sociedade. Na vida de cada indivíduo há uma sequência temporal que marca o caminho por meio do qual o mesmo é levado a tomar parte na dialética da sociedade.

Berger e Luckmann (2002) afirmam que:

O ponto inicial deste processo é a interiorização, a saber a apreensão ou interpretação imediata de um acontecimento objetivo como dotado de

sentido, isto é, como manifestação de processos subjetivos de outrem, que desta maneira se torna subjetivo para mim (p. 174) .

Nesse sentido, a interiorização constitui, primeiramente, a base da compreensão do outro e, em segundo lugar, da apreensão do mundo como realidade social dotada de significado. A esse respeito Berger e Luckmann (2002) argumentam que:

Esta apreensão não resulta de criações autônomas de significado por indivíduos isolados, mas começa com o fato do indivíduo “assumir” o mundo no qual os outros já vivem. Sem dúvida, este “assumir” em si mesmo constitui em certo sentido um processo original para cada organismo humano e o mundo, uma vez “assumido”, pode ser modificado de maneira criadora ou (menos provavelmente) até recriado (p. 174).

Segundo os autores, no mecanismo de interiorização,

[...] não somente “compreendo” os processos subjetivos momentâneos do outro mas “compreendo” o mundo em que vive e esse mundo torna-se o meu próprio. Isto pressupõe que ele e eu participamos do tempo de um modo que não é apenas efêmero e numa perspectiva ampla, que liga intersubjetivamente as sequências de situações. Agora, cada um de nós não somente compreende as definições das situações partilhadas mas somos capazes de defini-las reciprocamente. Estabelece-se entre nós um nexos de motivações que se estende para o futuro. Mais importante ainda é o fato de haver agora uma contínua identificação mútua entre nós. Não somente vivemos no mesmo mundo mas participamos cada qual do ser do outro (BERGER e LUCKMANN 2002, p. 174-175).

Os autores citados enfatizam que somente depois de ter realizado este grau de interiorização é que o indivíduo se torna membro da sociedade. A socialização pode “ser definida como a ampla e consciente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma dada sociedade ou de um setor dela (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 175)”. No entanto, a socialização não alcança o fim no momento em que a criança cresce, pois mesmo depois de adulta a criança continua participando das esferas sociais e se relacionando permanentemente com os outros seres humanos e sociais.

Berger e Luckmann entendem a socialização como um processo infinito e nomeiam duas de suas etapas. A socialização primária, é a primeira socialização de que o indivíduo participa, dá-se no seio familiar, durante a infância; e a socialização secundária, que é o processo que projeta o indivíduo já socializado em novos âmbitos da sociedade da qual faz parte.

Dessa forma, afirmam “todo indivíduo nasceu dentro em uma estrutura social objetiva, dentro da qual encontra os outros significativos que se encarregam de sua socialização (BERGER e LUCKMANN, 2002, p. 175)”. Pode-se dizer, então, que o indivíduo já nasce dentro de um mundo social objetivo, histórico e concreto.

Outro ponto importante é que a socialização sempre desenvolve transformações no microcosmo familiar do indivíduo. E, ao mesmo tempo, os processos de socialização primário e secundário também interligam o indivíduo às instâncias complexas do macrocosmo que se define como a realidade histórica da sociedade.

Vê-se por isso, que a socialização promove a constante relação entre o microcosmo familiar e o macrocosmo social, entre o homem e a sociedade, entre o singular e o universal. “Para o bem ou para o mal, a própria condição humana traz consigo esse tipo de relacionamento numa base vitalícia (BERGER e BERGER, 1977, p. 214)”, pois o homem necessitará se colocar em relação social com outros homens e com a sociedade durante toda sua vida.

Ao proceder à leitura do texto de Berger e Berger (1977), inicialmente, acreditou-se que os autores trilhavam na mesma esteira de pensamento que Miranda (1984) acerca do processo de socialização da criança. Não obstante, o avançar da leitura mostrou que os autores citados não trabalham com a mesma perspectiva teórica que Miranda, uma vez que afirmam a socialização como sinônimo de interação e Miranda é categórica ao afirmar que socialização não é integração.

Em algumas das citações de Berger e Berger, por exemplo, aparece claramente a concepção de socialização como interação, quando, por exemplo, os autores afirmam que “Desde o início a criança desenvolve uma interação não apenas com o seu próprio corpo e o ambiente físico, mas também com outros seres humanos. (BERGER e BERGER, 1977, p. 200)”. Ou quando declaram que “[...] A socialização é um processo de iniciação num mundo social, em suas formas de interação e nos seus numerosos significados (BERGER e BERGER, 1977, p. 205)”.

Parafraseando Miranda (1984), a idealização da infância como uma fase única para todas as crianças é o mesmo que incorrer em uma concepção que naturaliza a condição de ser criança e, isso descaracteriza as relações sociais que se constituem entre criança e sociedade. Para a autora, falar de criança é remeter à condição social de cada criança de forma histórica e socialmente determinada.

Nesse sentido, ao entender a socialização como integração, abdica-se das relações sociais, históricas e econômicas que o sujeito constitui com a sociedade no seu processo de

socialização, prevalecendo a visão de que o sujeito integrado é o sujeito que soube se adaptar à sociedade por meio das suas capacidades individuais. E essa crença na socialização natural do indivíduo sustenta a concepção de que a culpa da marginalização social é do próprio indivíduo.

2.1. Educação e socialização numa perspectiva Durkheimiana

No campo da discussão dos processos de socialização na interconexão com a educação escolar, outras formulações e enfoques teóricos apresentam princípios explicativos para a compreensão desta temática. Entre essas teorias, destacamos, contemplando uma vertente sociológica, a abordagem e concepção da teoria de Durkheim, visto que a concepção durkheimiana de socialização trabalha com o mesmo princípio explicativo que orienta a nossa sociedade.

Esse autor, na sua produção teórica, evidencia o campo de estudos sobre os quais a Sociologia deveria se debruçar: os fatos sociais. E, tomando esse objeto de estudo, destaca a determinação dos fatos sociais sobre os indivíduos, os quais devem se conformar às regras sociais, independente de suas vontades e escolhas. E nessa perspectiva, afirma a importância da educação no desempenho dessa tarefa de conformação dos indivíduos à sociedade, disseminando e inculcando regras e normas, a serem internalizadas e reproduzidas pelos indivíduos.

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina (DURKHEIM,1967, p.42)

Nesta perspectiva, na visão de Durkheim, o processo educacional é constituído por meio de uma ação modeladora que a geração adulta desempenha sobre a geração mais nova. Nessa concepção caem totalmente por terra a concreticidade das relações sociais que se processam entre o adulto e a criança, a escola e aluno, o indivíduo e a sociedade.

Ao relacionar educação e socialização, Durkheim enfatiza que “a educação consiste numa socialização metódica das novas gerações (1967, p. 43)”. Segundo ele, a finalidade da educação é constituir um ser social, em cada um de nós, composto por duas facetas; uma que poderia ser chamada de ser individual, relacionada à nossa vida pessoal e outra composta

pelas opiniões coletivas, como as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, os comportamentos profissionais, dentre outras.

Mais à frente, ao explicar a constituição destas duas facetas, o ser individual e as opiniões coletivas, Durkheim observa,

Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade. Ora, exclusão feita de vagas e incertas tendências sociais atribuídas à hereditariedade, a criança não traz, ao entrar na vida, mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma *tabula rasa*, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. (1967, p. 43).

Reafirma-se, assim, a concepção da força dos fatos sociais, considerados como coisas, na determinação do indivíduo. O autor considera que as regras e normas já existem antes do indivíduo e a ele devem ser impostas e a educação é um agente dessa conformação. Assim sendo, a concepção durkheiminiana expressa uma perspectiva que ressalta os fatos sociais em detrimento das relações sociais, se reportando essencialmente aos acontecimentos sobre os fatos.

E ao se referir aos conhecimentos científicos, Durkheim reafirma o papel de destaque que a sociedade ocupa em sua teoria sociológica.

Os homens não desejam a ciência senão na medida em que a experiência lhes tenha demonstrado que não podem passar sem ela. Ora, no que concerne à vida individual, ela não é necessária. [...] O homem não veio a conhecer a sede do saber senão quando a sociedade sentiu que seria necessário fazê-lo. Esse momento veio quando a vida social, sob todas as formas, se tornou demasiado complexa para poder funcionar de outro modo que não fosse pelo pensamento refletido, isto é, pelo pensamento esclarecido pela ciência. Então, a cultura científica tornou-se indispensável; e é essa a razão pela qual a sociedade a reclama de seus membros e a impõe a todos, como um dever. Originariamente, porém, enquanto a organização social era muito simples, muito pouco variada, sempre igual a si mesma, a tradição cega bastava, como basta o instinto para o animal (1967, p. 45).

E quando fala da experiência, reafirma essa perspectiva na compreensão sobre o conhecimento humano.

[...] esse aproveitamento da experiência não se torna possível senão na sociedade e por ela. Para que o legado de cada geração possa ser conservado e acrescido, será preciso que exista uma entidade moral duradoura, que ligue

uma geração à outra: a sociedade. Por isso mesmo, o suposto antagonismo, muitas vezes admitido, entre indivíduos e sociedade, não corresponde a coisa alguma no terreno dos fatos. Bem longe de estarem em oposição, ou de poderem desenvolver-se em sentido inverso, um do outro – sociedade e indivíduo são idéias dependentes uma da outra (DURKHEIM, 1967, p. 48).

Apreende-se que Durkheim aborda a experiência por um ângulo unilateral ao desconsiderar que toda experiência social se dá por meio das relações humanas, ao mesmo tempo em que reduz o conceito de cultura, tratando o legado humano de cada geração como uma simples acumulação para as novas gerações.

Em outra passagem do seu texto, Durkheim revela a concepção que tem sobre o indivíduo:

[...] a ação exercida pela sociedade, especialmente através da educação, não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana. Sem dúvida, o indivíduo não pode engrandecer-se senão pelo esforço. O poder do esforço, constitui precisamente, uma das características essenciais do homem (1967, p. 48).

Nas entrelinhas da citação acima, podemos perceber uma visão de harmonia entre indivíduo e sociedade, pois a realidade objetiva normatiza a conduta dos indivíduos; os processos de adaptação objetivam, assim, a conformação e adaptação dos indivíduos às características dos fatos sociais, que determinam a sua existência social. Percebe-se, portanto, que a concepção sociológica de Durkheim incide sobre pressupostos deterministas, abstratos e a-históricos ao não explicitar as relações sociais que instituem indivíduo e sociedade.

Atualmente, a escola mantém a função de promover a integração social como uma das suas principais finalidades. Essa perspectiva reflete uma forma de apreensão da relação que a criança estabelece com a sociedade e com as diferentes instâncias socializadoras. Predomina, nessa concepção, a centralidade da escola na mediação da relação indivíduo e sociedade, direcionando e definindo todos os elementos constitutivos dos processos de socialização.

Essa perspectiva, que fixa o foco na escola e a responsabiliza pelos processos de socialização, em detrimento das demais instituições socializadoras não considera as condições sociais em relação às determinações da condição social do indivíduo e contribui para a manutenção e reprodução da sociedade capitalista.

CAPÍTULO III

A socialização escolar na concepção de professores da rede municipal de ensino de Goiânia

Com o objetivo de tentar tornar claro o caminho percorrido pela pesquisa empírica, neste capítulo apresentamos os dados coletados organizados em cinco eixos temáticos que orientaram este trabalho, são eles: 3.1. Os sujeitos da pesquisa; 3.2. As concepções de educação; 3.3. As concepções de socialização; 3.4. A contribuição da escola para os processos de educação e de socialização e; 3.5. A finalidade da escola no processo de socialização.

3.1. Os sujeitos da pesquisa

No conjunto dos professores pesquisados predominam as mulheres, havendo apenas um professor, o que reitera a tendência de distribuição de gênero dos professores que atuam nesse nível de ensino. Predominam, também, os professores mais novos, compreendendo um total de 37,5% com idade entre 20 a 30 anos. Os professores mais maduros compreendem um total de 18,75% e têm idade entre 50 e 60 anos.

Tabela 1 - Distribuição dos dezesseis professores pesquisados por faixa etária

Idades	Nº	%
20 a 30 anos	6	37,5
30 a 40 anos	4	25,0
40 a 50 anos	3	18,75
50 a 60 anos	3	18,75
TOTAL	16	100

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

Todos os sujeitos possuem nível de graduação, sendo que o maior número dos investigados são pedagogos, correspondendo a um total de 81, 25% dos sujeitos participantes. Apenas 3 professores cursaram outro curso, respectivamente, Educação Física, Filosofia e Matemática.

Dos dezesseis professores pesquisados, cinco não fizeram curso de especialização. Então, são onze professores especializados, contudo na tabela constam treze cursos de especialização porque dois dos professores possuem dois cursos de especialização. Entre os cursos de pós-graduação cursados, predominam Métodos e Técnicas de Ensino e Psicopedagogia.

Tabela 2 - Distribuição dos professores pesquisados por cursos de especialização

Cursos	Nº	%
Docência universitária	1	9,09
Educação física escolar	1	9,09
Educação infantil	1	9,09
Estatística	1	9,09
Gestão escolar	1	9,09
Métodos e técnicas de ensino	3	27,27
Pedagogia inclusiva	1	9,09
Psicopedagogia	3	27,27
Vivências e práticas em educação infantil	1	9,09

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

Há uma pequena diferença entre o número de especializados que atuam na Educação infantil e o número de especializados que atuam no Ensino fundamental, mas o maior número dos professores investigados que possuem especialização atua no Ensino fundamental, correspondendo a um total de 75% de professores. Enquanto que o número de professores especializados que atuam na Educação infantil corresponde a 62,5% .

Quanto ao tempo de serviço dos professores pesquisados, há uma distribuição equilibrada entre os professores com experiência de curto, médio e longo prazo nos últimos 25 anos, sendo que apenas um possui mais de 35 anos de atuação.

Tabela 3 - Distribuição dos professores pesquisados por tempo de serviço

Tempo de serviço	Nº	%
0 a 5 anos	3	18,75
5 a 10 anos	4	25
10 a 15 anos	3	18,75
15 a 20 anos	3	18,75
20 a 25 anos	2	12,5
25 a 30 anos	-	-
30 a 35 anos	-	-
35 a 40 anos	1	6,25
TOTAL	16	100

NOTA: Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero, não resultante de arredondamento

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

A próxima tabela registra a atuação dos professores por grupamentos no CMEI. Segundo explicações das professoras pesquisadas, os grupamentos representam uma separação dos alunos por faixa etária. Sendo que na faixa etária de 6 meses a 3 anos (Grupamentos A , B e C) a criança é atendida pela Creche e, a partir dos 3 anos (Grupamentos

D, E e F), a criança é atendida pela Educação Infantil. De acordo com os dados, observa-se que a maioria dos professores, um total de 18,75%, trabalha com o grupamento E.

Tabela 4 - Distribuição dos professores pesquisados que atuam na Educação Infantil (CMEIS – organizados por grupamentos)

Grupamentos	Nº	%
Grupamento A – 6 meses a 1 ano	2	12,5
Grupamento B – 1 a 2 anos	-	-
Grupamento C – 2 a 3 anos	1	6,25
Grupamento D – 3 a 4 anos	1	6,25
Grupamento E – 4 a 5 anos	3	18,75
Grupamento F – 5 a 6 anos	2	12,5

NOTA 1: Sinal convencional utilizado: - Dado numérico igual a zero, não resultante de arredondamento

NOTA 2: Há professores que trabalham em mais de um grupamento por serem mistos, como por exemplo, os grupamentos E e F

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

A seguir, a tabela abaixo informa a atuação dos professores por turma nos ciclos I e II. O Ensino Fundamental oferecido pela Rede Municipal é organizado em três ciclos: Ciclo I que contempla as turmas A, B e C; Ciclo II que contempla as turmas D, E e F e; Ciclo III que contempla as turmas G, H e I, com idades de 12, 13 e 14 anos, respectivamente. Nesta pesquisa optou-se por trabalhar somente com os Ciclos I e II. Pela tabela nota-se que a maioria dos professores trabalha com as turmas A (6 anos), e B (7 anos): 25% dos participantes respectivamente.

Tabela 5 - Distribuição dos professores que atuam no Ensino Fundamental (Ciclos I e II – organizados por turmas)

Turmas	Nº	%
Turma A – 1º ano (6 anos)	4	25
Turma B – 2º ano (7 anos)	4	25
Turma C – 3º ano (8 anos)	2	12,5
Turma D – 4º ano (9 anos)	2	12,5
Turma E – 5º ano (10 anos)	2	12,5
Turma F – 6º ano (11 anos)	2	12,5

NOTA: Há professores que trabalham em mais de uma turma por serem professores de área, por exemplo, a professora de Educação Física

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

3.2. As concepções de educação

Por meio da leitura e interpretação das respostas transcrita no quadro I abaixo, foi possível nominar os temas que fazem parte da próxima tabela.

Quadro I - Demonstrativo das respostas obtidas na questão número 6 do questionário: O que é educação para você?	
Sujeito nº 1	É romper com as barreiras de condições materiais e financeiras de remunerações e realmente cumprir com suas funções e responsabilidades.
Sujeito nº 2	Função da família e escola, que coopera com a formação integral do ser.
Sujeito nº 3	É um processo necessário para a construção do ser humano. São experiências significativas que ampliam nossos conhecimentos e vivências.
Sujeito nº 4	É a formação do ser humano nos aspectos sociais, cognitivos e afetivos. A preparação para vida em sociedade. Formação de um cidadão crítico e reflexivo.
Sujeito nº 5	É o ato de formação que vem do nascimento, ou antes dele, no útero materno (músicas que se passa para o bebê, etc). Processo de aquisição de conhecimentos , convívio e troca na sociedade. Na verdade ninguém educa ninguém, você próprio se educa.
Sujeito nº 6	É o processo contínuo de transmissão, apropriação e modificação da cultura padronizada pela humanidade.
Sujeito nº 7	É tudo aquilo que se refere ao processo ensino-aprendizagem, existem educação de valores e comportamentos que vêm desde o berço e a educação escolar, que é importante para a construção humana do sujeito, garantindo-lhe um bom status na sociedade.
Sujeito nº 8	É o processo de ensino-aprendizagem onde se busca uma formação social, política e cognitiva dos educandos, enquanto sujeitos e participantes do processo de formação.
Sujeito nº 9	É estar preparado para exercer a cidadania na sociedade, consciente dos seus

	direitos e deveres.
Sujeito nº 10	É um processo de formação contínuo que envolve família, escola, comunidade e estado.
Sujeito nº 11	São todos os processos intencionais ou não intencionais através do qual se efetiva o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.
Sujeito nº 12	É um processo contínuo que visa agregar valores ao desenvolvimento humano. Processo dinâmico que deveria ser uma via de mão dupla.
Sujeito nº 13	É um processo pelo qual o ser humano passa desde o seu nascimento, iniciado pelos pais, depois pela escola, num formato mais sistematizado. Vejo que a educação é uma exigência da sociedade humana, que exige normas e regras e quem não é educado foge dos padrões normais.
Sujeito nº 14	Educação para mim é poder compartilhar conhecimentos diversos.
Sujeito nº 15	É ensinar a criança a (re)descobrir, dar significado, é permitir que a criança se desenvolva em seus aspectos físico, social, emocional, cognitivo. E também ensinar e aprender.
Sujeito nº 16	É o processo de transmissão de conhecimentos através da cultura, sociedade, família, religião e instituições educacionais.

A seguir apresentamos uma tabela que expõe a interpretação da concepção sobre educação dos professores que participaram da pesquisa.

Tabela 6 - Interpretação das concepções sobre educação dos professores pesquisados

Concepções sobre educação	Nº	%
Função e responsabilidade do professor	1	6,25
Formação do ser humano	9	56,25
Processo ensino-aprendizagem, transmissão de conhecimento	4	25
Instrução, adaptação social, internalização de valores e de padrões de comportamento	2	12,5
TOTAL	16	100

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

Um número expressivo dos professores, 56,25%, afirma que educação é formação integral do ser humano. Durante a leitura das respostas apresentadas observou-se que o eixo central das mesmas era a formação do ser humano, ainda que apresentassem essa concepção com contornos teóricos diferenciados.

Podemos dizer que as respostas alocadas na categoria mencionada anteriormente demonstraram uma concepção ampla sobre a educação e que tal concepção remete à consideração do contexto social da criança. Esse fato pode ser ilustrado na resposta do sujeito nº 10 que afirma que educação é “um processo de formação contínuo que envolve família, escola, comunidade e estado”. A partir da resposta ilustrada percebemos claramente a relação da educação não só com a escola, mas também com outras instituições sociais como a família, a comunidade e o estado.

Desse modo, podemos interpretar que o dado mencionado consegue apreender outras instâncias socializadoras, além da escola. Ao tratar dessa questão, Berger e Luckmann (2002) afirmam que o indivíduo se constitui em um processo de socialização durante toda sua vida. Assim, a socialização não se restringe à escola, ela começa antes da vida escolar no seio familiar e vai além da escola, se desenvolvendo e se transformando por meio de outras instâncias socializadoras como o ambiente profissional, por exemplo.

É possível supor que nesta concepção ampla sobre educação os investigados foram capazes de perceber a relação que se estabelece entre indivíduo e sociedade, uma vez que para os mesmos a educação não se restringe à escola, mas a uma vasta gama de instituições sociais das quais o indivíduo participa. E de acordo com Berger e Luckmann “a relação entre o indivíduo e o mundo social objetivo assemelha-se a um ato continuamente oscilante (2002, p. 180)”.

Quatro professores responderam que educação refere-se ao processo ensino-aprendizagem e transmissão de conhecimento. A resposta do sujeito 16 exemplifica essa concepção: “É o processo de transmissão de conhecimentos através da cultura, sociedade, família, religião e instituições educacionais”.

E por último, para 2 professores, educação é instrução, adaptação social, internalização de padrões de comportamento. Essa noção alude à apropriação dos valores humanos, bem como à necessidade de respeitar as normas e regras sociais.

É nesta mesma perspectiva que se insere a compreensão de Durkheim, para quem a educação é transmissão de conhecimentos das gerações adultas para as gerações mais novas e isso constitui uma ação modeladora de uma geração sobre a outra. Na visão do autor “Não há povo em que não exista certo número de idéias, de sentimentos e de práticas que a educação

deve inculcar a todas as crianças, indistintamente, seja qual for a categoria social a que pertence (1967, p. 41)”.
É possível afirmar que as respostas que expressam a idéia de formação do ser humano representa um total de 56,25% dos professores pesquisados e explicita uma concepção mais ampla de educação. Conceber a educação de forma ampla é perceber que na relação entre escola e criança há um fator preponderante e o mesmo precisa ser considerado: a condição social da criança. Miranda (1984), ao discutir essa temática, evidencia a conformação da idéia de natureza humana, na sociedade capitalista, consolidando uma concepção que mascara as determinações sociais que caracterizam os indivíduos. Ao se contrapor a esse ideário afirma,

Na sociedade capitalista, definida pelas relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas, a origem da criança determina uma condição específica de infância. Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural (p.128).

As respostas que indicam o processo ensino-aprendizagem e transmissão do conhecimento, bem como as que se referiram à educação no sentido de instrução, adaptação social e internalização de padrões de comportamento, tenderiam mais a restringir a educação à integração social.

3.3. As concepções de socialização

Na sequência, apresentamos, no quadro II, as respostas transcritas, que mostram a concepção de socialização dos professores pesquisados.

Quadro II – Demonstrativo das respostas obtidas na questão número 7 do questionário: O que é socialização para você?	
Sujeito nº 1	É conseguir a aceitação do outro como de fato ele é e nesta relação ir rompendo com preconceitos, conseguindo envolver-se na interação com o processo ensino-aprendizagem.
Sujeito nº 2	Relação interpessoal. É fazer-se conhecer e permitir que o outro se apresente. Socialização é conviver com qualquer tipo de diferença de forma tolerante e respeitosa.

Sujeito nº 3	Socializar é integrar. É o contato com o outro, com mecanismos ou com o meio, que permite uma troca de conhecimentos.
Sujeito nº 4	É a troca de informações com o outro, estar ambientalizado no local de trabalho ou no ambiente escolar.
Sujeito nº 5	É o processo de aquisição e troca de conhecimentos com o outro e com a sociedade.
Sujeito nº 6	Socialização é a prática de convivência em comunidade, respeitando diferenças e peculiaridades dos membros envolvidos.
Sujeito nº 7	É o processo pelo qual o sujeito é inserido na sociedade, sendo capaz de conviver e respeitar as demais pessoas que fazem parte desse ambiente, seja ele escolar, familiar ou de trabalho.
Sujeito nº 8	É o processo de integração entre os indivíduos, onde a convivência entre os mesmos acontece de maneira agradável e satisfatória para os mesmos.
Sujeito nº 9	É partilhar de forma saudável na sociedade onde vive, respeitando as leis que são comuns a todos os cidadãos.
Sujeito nº 10	É saber conviver e interagir em qualquer ambiente e situação.
Sujeito nº 11	São as trocas que as pessoas realizam entre si no ambiente social em que estão inseridas. Trocas essas em diferentes campos, como o cognitivo, afetivo e social.
Sujeito nº 12	É se sentir parte integrante dos processos sociais, aprendendo, ensinando, colaborando e interagindo com o meio.
Sujeito nº 13	A socialização é ampla e não depende só dos seres humanos. Todos os animais podem se socializar, mas neste caso vamos nos restringir ao humano. Socializar é se relacionar bem uns com os outros, viver em sociedade, independentemente se são educados ou não (educados no sentido de fazer parte de uma norma padrão).
Sujeito nº 14	Socialização para mim é fazer com que todos se integrem na mesma atividade, sentindo prazer e vontade em participar.
Sujeito nº 15	É o convívio em grupo; a socialização acontece quando há trocas de relações entre indivíduos; é o dividir, o compartilhar, o dialogar, o aprender com o outro.
Sujeito nº 16	É a vivência em grupos, onde há troca de informações, conhecimentos e experiências. Onde o processo de aprendizagem vai sendo construído através

	da interação com os outros indivíduos.
--	--

A interpretação e análise dessa questão permitiu agrupar as respostas em três perspectivas dos processos de socialização, de acordo com os dados coletados, conforme a tabela abaixo.

Tabela 7 - Interpretação das concepções sobre socialização dos professores pesquisados

Concepções sobre socialização	Nº	%
Interação e troca de conhecimento	4	25
Processo de relações interpessoais	6	37,5
Integração e respeito às normas	6	37,5
TOTAL	16	100

FONTE: Questionário da pesquisa “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de ensino de Goiânia-Go”

Para 37,5% dos professores a socialização pode ser entendida como “Integração e respeito às normas”. Um exemplo da concepção de socialização dentro da perspectiva de integração pode ser visualizado claramente na resposta do sujeito nº 14, cuja afirmação é “Socialização para mim é fazer com que todos se integrem na mesma atividade, sentindo prazer e vontade em participar”.

A concepção de socialização que privilegia a idéia de integração é similar à noção que Durkheim anuncia em sua teoria sociológica. Para Durkheim (1967, p. 48), há um “[...] suposto antagonismo, muitas vezes admitido, entre indivíduos e sociedade”; o autor não acredita nesse antagonismo porque para ele “[...] sociedade e indivíduo são idéias dependentes uma da outra”. E a idéia de integração, por sua vez, supõe uma falsa harmonia entre indivíduo e sociedade, que escamoteia as relações sociais que constituem indivíduo e sociedade dentro dos processos de socialização.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que conferir uma idéia de harmonia em relação aos processos de socialização parece indicar a mesma perspectiva que concebe, também, a relação indivíduo e sociedade de forma harmônica. E essa relação não é harmônica e nem tranqüila, pois é marcada por tensões e conflitos que constituem realidade objetiva e subjetiva.

Por um lado, esta idéia de harmonia está presente em Durkheim (1967), pois para o autor não há contradição entre indivíduo e sociedade e o processo de socialização é apenas

um processo educativo metódico. E, por outro lado, a idéia de harmonia nas leis sociais maximiza o papel da sociedade no processo de socialização. É nesse sentido que Durkheim afirma que “Todo o sistema de representação que mate em nós a idéia e o sentimento da lei, da disciplina interna ou externa, é instituído pela sociedade (1967, p. 46)”. Assim, a sociedade assume um papel maior que o do indivíduo e isso descaracteriza a relação dialética existente entre indivíduo e sociedade.

Para um total de 37,5%, a socialização é um “Processo de relações interpessoais”. A resposta do sujeito nº 11, por exemplo, afirma que socialização “são as trocas que as pessoas realizam entre si no ambiente social em que estão inseridas. Trocas essas em diferentes campos, como o cognitivo, afetivo e social”.

Pode-se dizer, portanto, que as respostas que apregoam a socialização como um processo de relações interpessoais caracterizam, de certo modo, a importância das relações que os homens estabelecem entre si para a constituição da realidade objetiva e subjetiva, em determinadas condições históricas e sociais.

3.4. A contribuição da escola para os processos de educação e de socialização

As respostas transcritas no quadro III objetivaram investigar as concepções dos professores acerca da contribuição e do papel da escola em relação aos processos de socialização e educação.

Quadro III – Demonstrativo das respostas obtidas na questão número 8 do questionário: Você acredita que a escola contribui para os processos mencionados acima? De que forma?	
Sujeito nº 1	Eu acredito que cada profissional precisa fazer a sua parte e realmente se dedicar a ponto de não deixar nenhum educando de lado. É necessário sentir amor pelo que se faz ou acreditar firmemente em seus projetos.
Sujeito nº 2	Acredito. Permitindo que convivam, que se expressem, que relatem o que lhes agrada e desagrada. Sempre orientando-os, para que essa socialização ocorra sem discriminação e preconceitos. As aulas de Educação Física são muito importantes neste processo.
Sujeito nº 3	A escola, no meu ponto de vista, é a que desempenha melhor este papel de educar e socializar, pois ela realiza de maneira mais imparcial e ao mesmo tempo completa,

	quando comparada a outras entidades ou meios que também fazem esses papéis.
Sujeito nº 4	Sim, estimulando trocas, o contato com o outro, pesquisas investigativas, projetos que englobam questões sociais e valores humanos e diversos recursos didáticos. Educando para a vida.
Sujeito nº 5	Sim. Educação e socialização andam juntas e à medida que oferece meios de forma responsável, ela consegue formar o cidadão ativo, crítico e transformador. Não esquecendo que a escola atual ainda é repressiva, burocrática e que algumas coisas ainda precisam ser repensadas, para que esta contribuição aconteça com todos e não com alguns.
Sujeito nº 6	Acredito que o papel da escola seria contribuir para os dois processos, porém vejo que hoje a escola pública volta-se mais para a socialização que para educação, pois é interesse da máquina pública que a educação esteja sempre em segundo plano, deixando de haver cidadãos críticos e aumentando a massa de manobra.
Sujeito nº 7	Sim, pois é na escola que a criança é colocada frente a pessoas de outras culturas, com costumes diferentes, e a escola é a matriz responsável em interagir essas crianças com os demais funcionários da escola.
Sujeito nº 8	A escola é a principal fornecedora de educação formal, onde se busca o pleno desenvolvimento dos alunos e sua formação para sobreviver no grupo social em que está inserido. Esta também proporciona o convívio entre educandos de diferentes classes e personalidades e realiza uma integração e socialização dos mesmos.
Sujeito nº 9	Sim. Quando o acesso é para todos.
Sujeito nº 10	Sim. A escola contribui para o processo de educação levando conhecimento a todos, e na socialização ensina a conviver com todos ou pelo menos com a maioria.
Sujeito nº 11	Sim. Na medida em que possibilita às pessoas que fazem parte da comunidade escolar realizarem o processo de socialização tanto de forma natural quanto planejada.
Sujeito nº 12	Sim, pois atualmente a escola vem agregando valores éticos, morais que deveriam ser trabalhados no âmbito familiar. Mas, em muitos casos não estão. Portanto, a escola hoje é a norteadora e a mediadora destes processos.
Sujeito nº 13	Sim, a escola continua tentando reproduzir os padrões ditos corretos de uma sociedade cheia de regras, apesar de termos muitas professoras que tentam superar esses desafios com propostas inovadoras. A escola educa e socializa de maneira muito direcionada.
Sujeito nº 14	Sim. A escola proporciona momentos em que os profissionais aperfeiçoam seus conhecimentos e assim nós, automaticamente, nos vemos em um momento de aprendizagem e integração, levando isso para a sala de aula, enriquecendo nosso

	planejamento e nossa prática com as crianças.
Sujeito nº 15	Acredito que vem buscando compreender o papel da educação, que vai além dos conteúdos e do aprender somente a matemática, português e outras ciências. Ainda se faz necessário compreender que o educar é para e na vida. A socialização entre os indivíduos acontecerá efetivamente quando se entender que a educação é para e na vida.
Sujeito nº 16	Sim. A escola contribui, pois ela possibilita a convivência com pessoas de diferentes religiões, culturas e costumes, favorecendo a troca de informações e vivências.

Nesta questão, todos os 16 sujeitos acreditam que a escola contribui para os processos de socialização e de educação. A resposta afirmativa dos professores indica a responsabilidade da escola em relação aos processos mencionados. Nesse sentido, se faz necessário ressaltar que tanto a educação quanto a socialização não devem ser compreendidas como processos de integração da criança à sociedade.

De acordo com Miranda , há que se tomar cuidado para não se enveredar por caminhos teóricos que postulam a socialização como integração, visto que há aportes teóricos que propõem e defendem essa idéia de integração. Segundo a autora, “[...] tanto a Pedagogia tradicional quanto a Pedagogia nova se preocupam em fazer da escola uma passagem do mundo infantil para o mundo adulto (1984, p. 130)”. E perceber tal processo como uma passagem natural da vida infantil para a vida adulta é negar a condição social da criança que, sem sombra de dúvidas, [...] sofre continuamente um processo de socialização – desde o seu nascimento, até mesmo antes, no útero ou na própria história de sua mãe (1984, p. 130)”.

A par da total concordância com relação ao papel da escola no desenvolvimento dos processos de socialização e de educação, as respostas também indicaram diferentes compreensões quanto à concepção de como esses processos se operam dentro da escola.

A resposta do sujeito nº 1, por exemplo, enfatiza o amor como condição para a realização desses processos. Nessa resposta o sujeito afirma “Eu acredito que cada profissional precisa fazer a sua parte e realmente se dedicar a ponto de não deixar nenhum educando de lado. É necessário sentir amor pelo que se faz ou acreditar firmemente em seus projetos”. Com base nessa afirmação podemos dizer que há uma idealização do papel do professor.

As respostas dos sujeitos nº 3 e nº 12 apontam a centralidade da escola na condução desses processos, em relação às outras instituições sociais, com ênfase nas possibilidades e condições “ideais” que a escola apresenta para cumprir com essa função. Percebe-se que nas

duas respostas há uma maximização do papel da escola frente à socialização do aluno. Também é preciso destacar que a escola não é imparcial durante a sua ação educacional e socializadora como garante o sujeito nº 3, ao invés disso a escola reflete as determinações históricas, sociais e econômicas que a constituem dentro da sociedade.

Entretanto, a socialização da criança não se inicia quando ela vai para a escola, pois como afirma Charlot (1983, p. 112) a criança “já é sempre socializada”. A esse respeito, Berger e Luckmann (2002) relatam que a socialização é um processo infinito iniciado no seio familiar e que prossegue durante toda a vida do indivíduo, pois este se relaciona com novas instâncias socializadoras dentro da sociedade durante a sua existência humana, como a religião, os partidos políticos, os eventos sociais e outros.

Na resposta do sujeito nº 8 aparece claramente a idéia de integração quando ele afirma que “A escola é a principal fornecedora de educação formal, onde se busca o pleno desenvolvimento dos alunos e sua formação para sobreviver no grupo social em que está inserido. Esta também proporciona o convívio entre educandos de diferentes classes e personalidades e realiza uma integração e socialização dos mesmos”. A partir do aporte teórico, presente no dado mencionado, podemos apreender que, na visão de alguns sujeitos, a escola contribui para uma socialização e uma educação capazes de integrar o ser humano no seu meio social. E é com este mesmo propósito teórico que Durkheim afirma: “[...] as múltiplas aptidões que a vida social supõe [...] não podem transmitir-se de uma geração a outra, por meio da hereditariedade. É pela educação que essa transmissão se dá (1967, p. 44)”.

3.5. A finalidade da escola no processo de socialização

As respostas transcritas no quadro IV exibem as concepções dos professores acerca da finalidade da escola no processo de socialização.

Quadro IV – Demonstrativo das respostas obtidas na questão número 9 do questionário: Qual é a função da escola no processo de socialização?	
Sujeito nº 1	É trabalhar com projetos que abordem as situações que estão ocorrendo na instituição, buscando parcerias com a comunidade e com a família que deve fazer parte desse contexto sem se sentir a margem desse processo.
Sujeito nº 2	A escola é diversidade e por isso tem uma função fundamental na

	socialização. Além dos conteúdos, ensina (ou deveria) a conviver, ser solidário, tolerante, educado e participativo. Conscientizando os alunos com relação ao “seu mundo” e dando condições de transformá-lo.
Sujeito nº 3	É a de inserir a criança ou cidadão no meio social, levando-o a descobrir seu potencial e a se tornar crítico, responsável, autônomo, capaz de conviver em grupo e desenvolver em todos os sentidos: cognitivo, emocional, social...
Sujeito nº 4	Tornar os alunos cidadãos críticos e reflexivos. Para que possam viver em sociedade e fazer a diferença. E em especial tornarem autores do seu papel em sociedade e fazendo presentes os valores humanos.
Sujeito nº 5	É oferecer o conhecimento e outros meios, é formar o cidadão para que através da interação integre este sujeito na sociedade e ele possa transformá-la, valorizando a vida acima de tudo.
Sujeito nº 6	O papel da escola no processo de socialização é mostrar e introduzir o respeito às diferenças, o convívio pacífico e respeitador entre os membros que formam a sociedade, esclarecendo que há direitos e deveres no convívio em grupo.
Sujeito nº 7	A função da escola é inserir a criança no meio diferente da sua casa, ou seja, conviver e lidar com questões que fogem da sua rotina.
Sujeito nº 8	A escola desenvolve também uma função de formação social onde se busca a socialização e respeito entre os educandos. Esta proporciona trabalhos que envolvem os alunos, fazendo com que os mesmos estejam sempre em contato e aprendendo a conviver com os colegas e suas diferenças individuais
Sujeito nº 9	Partilhar o conhecimento de forma igualitária, porém respeitando as diferenças.
Sujeito nº 10	Mostrar que socialização impõe direitos e deveres.
Sujeito nº 11	O papel da escola no processo de socialização é o de mediadora de tal processo.
Sujeito nº 12	Buscar desenvolver no seu educando as reflexões necessárias para as mudanças na sociedade e conscientizar que fazemos parte deste todo que ela representa. Cabe à escola “tentar” formar cidadãos críticos e atuantes, porém coerentes.
Sujeito nº 13	Com relação aos CMEIS a socialização é uma rotina diária que difere da

	escola por ser de forma prazerosa. A criança chega ao CMEI e não se depara com tantas normas e regras. Ela brinca e aprende de forma lúdica, sem que seja forçada. Já na escola o padrão é outro. A socialização é restrita à sala de aula, sem que as crianças possam interagir realmente com todos da escola e muitas das aprendizagens não são tão prazerosas.
Sujeito nº 14	A função da escola seria proporcionar mais atividades onde o contato com os outros grupamentos fosse mais frequente, como as integrações, passeios e atividades que envolvam teatro e gincanas.
Sujeito nº 15	Auxiliar a criança a compreender esse processo de troca com o outro.
Sujeito nº 16	Possibilitar a troca de informações e conhecimentos, levando os alunos a uma reflexão crítica sobre a importância de se conviver em grupos e respeitar as diferenças.

Para analisar os dados apresentados no quadro acima procedeu-se à classificação das respostas dos sujeitos como amplas ou restritas. As respostas qualificadas como restritas limitaram a socialização a integração social, enquanto que as respostas caracterizadas como amplas foram capazes de sinalizar a complexidade das relações entre indivíduo e sociedade.

A leitura rigorosa e repetida das respostas a esta questão revelou que dos 16 sujeitos, apenas um (representado pela resposta nº12) aponta para uma compreensão mais ampla acerca da finalidade da escola no processo de socialização. Os demais sujeitos (um total de 15) evidenciam concepções mais restritas. Dentre essas concepções restritas algumas mencionam a diversidade, o convívio em grupo ou o respeito às diferenças, mas a centralidade é sempre marcada pela concepção de integração.

A problemática que movimenta o cerne desta pesquisa reside na pergunta: qual a concepção de professores da Rede Municipal sobre os processos de socialização? E neste ponto, pode-se entrever que 93,75%, praticamente a totalidade dos investigados, tem uma concepção de socialização que coaduna com integração social. Na resposta do sujeito nº 5, por exemplo, encontra-se a seguinte afirmação: a função da escola no processo de socialização “É oferecer o conhecimento e outros meios, é formar o cidadão para que, através da interação, integre este sujeito na sociedade e ele possa transformá-la, valorizando a vida acima de tudo”.

Nesse sentido, podemos afirmar que na concepção da maioria dos professores pesquisados a socialização se remete ao conceito de integração de Durkheim. A integração

supõe a transmissão de conhecimentos e podemos dizer que na ação desse movimento de transmissão há uma visão de que

[...] os resultados do trabalho de uma geração não ficaram perdidos para a geração que se lhe seguiu. Os frutos da experiência humana são quase que integralmente conservados, graças à tradição oral, graças aos livros, aos monumentos figurados, aos utensílios e instrumentos de toda espécie, que se transmitem de geração em geração. O solo da natureza humana se recobre, assim, de fecunda camada de aluvião, que cresce sem cessar. Ao invés de se dissipar todas as vezes que uma geração se extingue e é substituída por outra, a sabedoria humana vai sendo acumulada e revista, dia a dia, e é essa acumulação indefinida que eleva o homem acima do animal e de si mesmo (1967, p. 47-48).

A partir da citação podemos interpretar que, para Durkheim, bem como para a maioria dos investigados, o conhecimento e a cultura assumem um sentido restrito à acumulação externa por meio da transmissão das gerações anteriores.

Contudo, as experiências humanas desenvolvidas pelas relações sociais não se processam apenas de forma externa e, do mesmo modo, não estão presentes apenas na cultura concreta dos objetos e utensílios, ela, ao mesmo tempo, acontece também de forma interna e, da mesma forma, está presente também na cultura de forma imaterial e subjetiva. Isso porque na sua relação com a sociedade, o homem, simultaneamente, internaliza e exterioriza conhecimentos por meio da socialização.

A resposta do sujeito nº 12, já mencionada, que representa 6,25% dos professores, afirma que a função da escola no processo de socialização é “Buscar desenvolver no seu educando as reflexões necessárias para as mudanças na sociedade e conscientizar que fazemos parte deste todo que ela representa. Cabe à escola tentar formar cidadãos críticos e atuantes, porém coerentes”. Percebemos que a questão mencionada, em momento algum, fez alusão à concepção de integração e sinaliza que é preciso conscientizar o aluno do seu papel dentro da sociedade.

Entendemos que a concepção de socialização numa visão ampla deve alcançar a visão de que “o processo de desenvolvimento do indivíduo se inscreve num processo histórico-social que o determina e, por sua vez, é por ele determinado (MIRANDA, 1984, p. 131)”. Portanto, se conseguirmos perceber a relação do indivíduo com a sociedade, considerando as determinações sociais e históricas, será possível compreendermos a concreticidade da condição social da criança e de seu processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais não colocam um ponto final no trabalho que foi realizado, pelo contrário, representam um arremate de idéias e, no seu contraponto, também podem possibilitar o surgimento de novas questões e temáticas que poderão servir para um novo recomeço.

Os estudos teórico e empírico que sustentaram a investigação e apreensão dos elementos determinantes da problemática proposta para o desenvolvimento da pesquisa que ora se apresenta, sem dúvida, possibilitaram a apreensão dos nexos constitutivos e as determinações históricas e sociais que sustentam os diferentes significados dos processos de socialização escolar da criança na visão dos professores investigados, assim como as mediações que estruturam e organizam esse processo.

A discussão e análise dessa temática na interface com a educação escolar, possibilitou a compreensão da configuração e conformação desse processo mediado pela escola. E, nesse sentido, foi possível a reflexão e avaliação das concepções que sustentam e legitimam a prioridade da escola na condução dos processos de socialização, concebidos como processos de integração, e a sua finalidade na promoção da adaptação e integração social. A ausência de uma análise crítica acerca da concepção de infância, da função da escola, das relações entre

criança, família, escola e do próprio processo de socialização acaba por conferir uma visão abstrata de criança e de escola.

Em relação à pesquisa empírica, a análise dos dados obtidos por meio do questionário aplicado para dezesseis sujeitos de quatro escolas municipais em Goiânia possibilitou a apreensão de elementos importantes para a compreensão e discussão das concepções de socialização escolar de professores da Rede Municipal de Ensino que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Ao relacionar os dados da pesquisa empírica com o estudo teórico que foi delineado apreendemos que alguns itens presentes nas respostas ao questionário esboçam uma estreita ligação com a concepção de integração e tal concepção carrega a mesma lógica da ordem do sistema capitalista, ou seja, a perspectiva de adaptação e de conformação do indivíduo às normas que regem esse modo de produção.

Em algumas respostas à questão que perguntava sobre o significado da educação na visão dos investigados, por exemplo, percebemos a ação educativa entremeada pela concepção de integração. Alguns dos sujeitos investigados destacaram que a ação de educar reside no cumprimento de funções e responsabilidades; ressaltaram a ênfase na concepção de uma educação pautada no convívio e na troca; afirmaram que a educação pode ser em valores ou para garantir um bom status social; asseguraram a educação como um exercício da cidadania e destacaram a educação que visa agregar valores.

Nesta esteira, pode-se afirmar que os professores investigados desenvolvem um processo educativo adaptativo, visando formar um homem adaptado à sociedade em que vive e se relaciona com os outros homens. Entendemos que os professores carregam essa visão que concebe a socialização como integração por serem constituídos por uma sociedade, bem como por uma educação que se organiza sob a égide dos princípios liberais que, por sua vez, proclamam os direitos sociais como privilégios individuais.

Podemos afirmar que a pesquisa revelou que a socialização, majoritariamente, é entendida pelos professores investigados como sinônimo de integração. Diante do sobredito, como podemos construir uma socialização sem integração? Acreditamos que a escola, num sentido mais restrito, e a sociedade, num sentido mais amplo, são instâncias socializadoras constituídas por essa concepção, visto que se organizam dentro de uma sociedade eminentemente capitalista. No entanto, é possível empreender-se reflexões que nos extraiam do lugar teórico em que nos encontramos, para que se possa visualizar novos caminhos e essas reflexões podem propiciar a nossa emancipação.

A pesquisa empírica também revelou, por meio das respostas à questão que indagava sobre a função da escola no processo de socialização, que a concepção preponderante acerca da finalidade da escola no processo de socialização diz respeito à integração da criança à sociedade. Nas respostas a esta questão, por exemplo, podemos destacar que alguns sujeitos afirmaram que a escola tem como finalidade inserir/integrar a criança no seu meio social ou introduzir o convívio pacífico e respeitador entre os membros que formam a sociedade. Também destacaram que a educação deve mostrar que a socialização impõe direitos e deveres

Nas respostas apresentadas acima, percebe-se que a finalidade da escola, para os investigados, tem uma estreita relação com a concepção que concebe indivíduo e sociedade de forma dicotômica e que, por isso, reafirmam tanto a concepção de natureza humana presentes na Pedagogia Nova e na Pedagogia Tradicional (MIRANDA, 1984), quanto a de um sujeito abstrato e, sobremaneira, mascara as determinações sociais e históricas. Nessa visão, a educação carrega a finalidade de inculcar “[...] certo número de idéias, de sentimentos e de práticas [...] a todas as crianças (DURKHEIM, 1967, p. 41)”, para que as mesmas se adaptem dentro da sociedade em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que as concepções de socialização escolar descritas enfatizam que o indivíduo tem uma capacidade própria ou natural para a socialização, em oposição à relação das determinações sociais concretas que marcam esse processo. Percebe-se, portanto, que a escola tem exercido um papel que consolida a concepção de natureza infantil, atuando para a reprodução e manutenção social.

Pensando sobre a problemática apresentada Miranda (1984, p. 130) afirma que:

Na atualidade, a escola continua propondo a integração social – a socialização – como uma de suas principais finalidades. Tal finalidade atua como dissimuladora da realidade social, pois, ainda que marginalizada na estrutura social moderna, a criança sofre continuamente um processo de socialização [...].

Dessa forma, preserva a sociedade e as instituições, responsabilizando o indivíduo e suas condições pelo fracasso nos processos de adaptação social.

A marginalidade social seria, então, facilmente explicada pela incapacidade de adaptação do indivíduo às normas sociais. Fica, assim, plenamente justificada a finalidade ideológica da escola promover a adaptação do indivíduo à sociedade. A escola é uma agência socializadora de uma sociedade que se afirma democrática. Se o processo de socialização-integração não é possível, preserva-se a escola e a ordem democrática, pois a responsabilidade será sempre do indivíduo inadaptado (MIRANDA, 1984, p. 131).

A escola, apesar de seu caráter ideológico e adaptativo, também se constitui, ao mesmo tempo, como um espaço de resistência contra os processos mencionados. Portanto, a escola que atende às finalidades que orientam a separação entre indivíduo e sociedade, justificando as desigualdades sociais, pode também representar um espaço vivo e dinâmico de reflexão para desobscurecer a consciência do homem e fazê-lo refletir sobre “[...] a dialética das relações entre a criança e a sociedade, numa perspectiva de totalidade e historicidade (MIRANDA, 1984, p. 131)”.

Assim sendo, educação e socialização são processos diferentes que se inter-relacionam. Podemos afirmar que há um movimento dialético entre educação e socialização, pois, ao mesmo tempo em que o indivíduo se educa durante o seu período de formação, ele também se socializa e, do mesmo modo, ao mesmo tempo em que o indivíduo se socializa durante o seu desenvolvimento social, ele também se educa. E isso não é um jogo de palavras, é um movimento social e histórico que constitui a vida do homem no bojo da relação indivíduo e sociedade. E na relação socialização e educação “a socialização constitui parte essencial do processo de humanização integral [...] do indivíduo (BERGER e BERGER, 1977, p. 205)”.

Dessa forma, é indispensável que estudos sobre temas que envolvam a educação e a socialização da criança tenham continuidade, pois a constante reflexão sobre a escola, dentre outras instâncias socializadoras, é o que pode possibilitar novos rumos para se pensar a relação da criança com a educação e a sua socialização dentro desse processo.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed.Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*.11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BERGER, Peter L. e BERGER, Brigitte. Socialização: como ser membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e MARTINS, José de Souza (orgs). *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*.Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1977, p. 200-214.

BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. 21.ed.Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 173-241.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. 2.ed.Tradução de Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In: FORACCHI, Marialice Mencarini e PEREIRA, Luiz (orgs). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 3.ed.São Paulo: Editora Nacional, 1967, p. 34-48.

GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002, v. 1.

HOBBSAWM, Eric J. *A era das revoluções 1789-1848*. 18.ed. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2004.

IANNI, Octavio. *A sociologia e o mundo moderno*. São Paulo: EDUC, 1988.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____ e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução de Sílvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2005.

MENDES, Marta Lúcia. *Brinquedos e brincadeiras no recreio escolar: significados e possibilidades*. Goiânia: FE/UFG, 2004. (dissertação de mestrado).

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M. (org.). *Psicologia social: O homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 125-135.

PINTO, Suely Lima de Assis. *As mediações no processo de conhecimento: o caso do seu Neco*. Goiânia: FE/UFG, 2003. (dissertação de mestrado)

QUINTANEIRO, Tânia; BARBOSA, Maria Ligia de O. e OLIVEIRA, Márcia Gardênia de. *Um toque de clássicos – Durkheim, Marx e Weber*. Belo Horizonte: UFMG, 1995, p. 63-100.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. 11. ed. Rio, São Paulo: Record, Martins, 1976.

RESENDE, Anita C. Azevedo. Indivíduo e sociedade. In: *O tempo do tempo: objetividade e subjetividade no tempo quantificado*. São Paulo: PUC, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para coleta de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisa: A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de Goiânia- GO

Mestranda: Sílvia do Socorro Mendanha

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mona Bittar

QUESTIONÁRIO

1. Idade: _____ Sexo: _____

2. Nível de Escolaridade: Curso/local do curso/ano de conclusão:

() Superior completo: _____/_____/_____

() Especialização: _____/_____/_____

() Mestrado: _____/_____/_____

() Doutorado: _____/_____/_____

3. Nome da escola em que trabalha?

4. Quantos anos possui de experiência em sala de aula? _____

Cite o ano em que começou: _____

5. Atua em que grupamento, série e turma:

CMEI

() 6 meses a 1 ano – Grupamento A

() 1 a 2 anos – Grupamento B

() 2 a 3 anos – Grupamento C

Ciclo I

() 1º Ano – Turma A

CMEI

() 3 a 4 anos – Grupamento D

() 4 a 5 anos – Grupamento E

() 5 a 6 anos – Grupamento F

Ciclo II

() 4º Ano – Turma D

() 2º Ano – Turma B

() 5º Ano – Turma E

() 3º Ano – Turma C

() 6º Ano – Turma F

6. O que é educação para você?

7. O que é socialização para você?

8. Você acredita que a escola contribui para os processos mencionados acima? De que forma?

9. Qual é a função da escola no processo de socialização?

APÊNDICE B - Termo de consentimento para participação da pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Res. CNS n. 196/96-IV):

Senhor(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine, ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelos telefones 3521-1215 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Pesquisa: “A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de Goiânia-Go”

Pesquisadora responsável: Sílvia do Socorro Mendanha

E-mail: mendanhasilvia@yahoo.com.br

Telefones para contato: (62) 4141-8124 ou (62) 9646-8825

Orientadora: Prof^a. Dr^a.Mona Bittar

E-mail: monab@bol.com.br

Telefones para contato: (62) 3223-7017 ou (62) 81167880

Descrição da pesquisa:

A presente pesquisa investiga a relação entre a socialização e a educação escolar e, objetiva identificar as diferentes concepções que os professores do Ensino Fundamental e do CMEI têm sobre a socialização e a sua relação com a educação escolar. Pretende-se apreender e analisar as concepções de socialização escolar dos professores que se encontram subjacentes à relação entre criança e educação escolar. Trata-se de uma pesquisa empírica, e os procedimentos metodológicos serão os seguintes: 1) Agendamento com as diretoras e dirigentes para os dias e os horários propícios para a realização do questionário, de acordo com a disponibilidade das instituições investigadas e dos professores participantes; 2) Conversa com os professores sobre a temática da pesquisa, seus objetivos e a coleta de dados; 3) Os professores participantes responderão a um questionário estruturado com questões fechadas e abertas, dentre as quais algumas são para identificação e outras sobre a temática investigada e que envolvem, de certo modo, aspectos cotidianos da sua profissão.

Portanto, se concordar em participar, você terá que responder um questionário que requer tão somente conhecimentos que fazem parte de sua experiência pessoal, não sendo preciso recorrer a nenhuma outra referência. Em decorrência disso, responder não tomará muito do seu tempo. Porém, solicitamos que o faça de uma só vez, sem interrupções, sem comentários ou comunicação com os colegas de trabalho. Se alguma questão o deixar em dúvida, você pode optar por não respondê-la e, se assim o desejar, pode também explicitar o motivo dessa recusa.

As respostas ao questionário poderão incorrer em desconforto na medida em que suas concepções sobre a temática investigada serão lidas e analisadas pela pesquisadora. Contudo, esse possível desconforto será atenuado pelo fato de que a pesquisadora não tem em vista a sua resposta de maneira individualizada, mas preocupa-se com a relação dessas concepções de socialização com a escola. Além disso, serão tomados todos os cuidados para que a tabulação dos dados respondidos no questionário seja realizada com total discrição, bem como daremos abertura para que você possa expressar suas dúvidas e possíveis temores. Como forma de atenuar os riscos e desconfortos decorrentes de sua participação na pesquisa,

o nome da instituição educacional, bem como o seu nome não serão identificados, tampouco serão reveladas informações que propiciem tal identificação. Após o término da aplicação dos questionários o material coletado será destinado à análise; o acesso aos dados é restrito à pesquisadora responsável, que garante a proteção dos mesmos. Ao final do processo de investigação, o material será guardado sob sigilo por um período de cinco anos, após este período será incinerado.

Sua participação tem o benefício de propiciar a reflexão e a discussão sobre a relação entre socialização e educação escolar e esse movimento incide sobre a sua prática pedagógica, sobre a relação que você desenvolve com os alunos e sobre sua atuação em uma escola ou CMEI que faz parte de um novo projeto na SME. Acreditamos que os dados fornecidos por você serão imprescindíveis para ajudar a compreender as concepções de socialização escolar. A aplicação do questionário compõe a primeira etapa da pesquisa; respondendo-o, você contribuirá de forma decisiva para a realização desse trabalho.

Mestranda Sílvia do Socorro Mendanha

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO:

Eu, _____,
RG: _____ CPF: _____,

concordo em participar, como sujeito, da Pesquisa “*A socialização escolar na concepção de professores da Rede Municipal de Goiânia-Go*”. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora responsável sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Assinatura do sujeito responsável: _____