

FOTOGRAFIA: MEDIAÇÃO DA TRAJETÓRIA DO PROFESSOR DO CAMPO

Andréia Weiss - UFES

Gerda Margit Schütz Foerste - UFES

Resumo

A problemática “Como construir a trajetória do professor do campo de Alegre, tendo a fotografia como mediadora das marcas histórico-sociais, contadas pelos próprios professores?” é o balizador da presente pesquisa. Para tanto a mesma ampara-se na pesquisa dialética, aportado pela visão crítica, ainda na pesquisa histórica, bibliográfica, documental, na história oral, de análise qualitativa-quantitativa, descritiva e interpretativa. Os sujeitos da pesquisa serão um professor que esteja atuando em uma escola do campo do Município de Alegre-ES e um professor que atuou neste espaço. As técnicas e instrumentos que auxiliarão no decorrer do levantamento de dados serão a entrevista semi-estruturada aliada à História Oral, amparadas nas fotografias que os sujeitos possuem que retratam a sua trajetória.

Palavras-chave: Fotografia. Mediação. Professor do campo.

Abstract

The problem "How to construct the trajectory of the professor's field of Alegre and the photograph as a mediator of brands and social history, told by the teachers themselves?" is the marker of this research. For both it sustains the research dialectic, contributed by the critical eye, even in historical research, literature, documentary, oral history, analysis of qualitative and quantitative, descriptive and interpretive. The research subjects are a teacher who is working in a field school of the municipality of Alegre-ES and a teacher who was in this space. The techniques and tools that will help during the data collection will be a semi-structured interview together with the Oral History, supported by the photographs that the subjects are portraying her career.

Key words: Photography. Mediation. Professor Field.

INTRODUÇÃO

A formação do professor do campo instiga e possibilita novos olhares quanto a este sujeito que se forma no decorrer de sua atuação, e a partir da mediação fotográfica esta fica visível, pois através da fotografia é que a memória e a história desses sujeitos se constroem no decorrer do tempo, num tempo que não é marcado rigidamente, mas sim, pelo tempo que o sujeito descreve, narra, tornando-se passado, presente e futuro enquanto a visualiza, enquanto estes sujeitos enxergam através dela (CIAVATTA, 2002; 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

Relevando-se mediação entre os sujeitos e suas relações, de suas histórias e memórias que falam deste passado-presente a medida que ela constrói e reconstrói as vivências que articulam o contexto social, histórico e cultural de uma educação do campo.

A partir disto, a presente pesquisa ganha *corpus* na medida que pretendemos refletir sobre a trajetória do professor (a) do campo a partir da fotografia como mediadora das marcas histórico-sociais, contadas pelos próprios professores que buscaremos pesquisar.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: INICIANDO A REFLEXÃO

A trajetória da formação do professor do campo esteve por muito tempo relegada a 2º plano no Brasil, perceptível na vinda dos jesuítas em 1549 para a colônia brasileira, que não se preocuparam em formar professores, somente reproduzir uma forma de ensino. Ainda, foram os únicos professores no Brasil até 1759, como ressaltam Saviani (2007) e Tobias (1972). Uma das questões que é importante destacar, é que como colônia, a educação não possuía estrutura e/ou professores, assim, qualquer espaço poderia virar escola¹ (SAVIANI, 2007, TOBIAS, 1972). E este ensino era custeado pela Coroa, assim “[...] os professôres *oficiais*, isto é, o magistério *oficial* (e o particular também) da educação brasileira estava nas mãos dos padres da Companhia de Jesus [...]” (TOBIAS, 1972, p. 51).

Com a expulsão dos jesuítas em Portugal e na colônia brasileira em 1759, iniciaram-se às reformas propostas pelo Marques de Pombal, em tornar o ensino público, tornando a educação responsabilidade do Estado (educação leiga) através das Aulas Régias (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2007), e para se tornar professor destas Aulas Régias, era necessário submeter-se a uma prova de aptidão didática, que por sua vez eram realizados por ex-alunos dos colégios e seminários jesuítas e o Brasil colônia não possuía nenhum curso de formação de professores (CUNHA, 2007; RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006; SAVIANI, 2007).

Este quadro perdura até a criação das Escolas Normais (a partir de 1835), evidenciando o início da preocupação com a formação dos professores, de forma que estas ficaram incumbidas de formar os professores que atuariam nas escolas de

primeiras letras. Mas estas escolas de formação possuíam vários problemas, como estrutura física, horário, programação, enfim, se criou uma escola preparatória que não “sabia” como formar o professor, e o mais preocupante foi em relação ao formador dos professores (RODRIGUES; MENDES SOBRINHO, 2006).

Somente em 1939 que será criado o primeiro curso superior voltado a formação do professor para atuar nas primeiras séries do ensino fundamental, através da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP). E um dos pontos altos desta foi a contratação de professores estrangeiros (entre 1934 a 1942) para lecionar, pois estes formariam os professores que atuariam na escola, evidenciando uma experiência com o ensino superior, por quê as Escolas Normais formavam o professor nível médio e não tínhamos experiência de como formar os professores que atuariam nesta formação (CUNHA, 2007; SAVIANI, 2007).

Com o advento do Regime Militar, a formação de professores tornou-se mais descontextualizada, pois as Escolas Normais se tornaram mais técnicas e os cursos superiores tiveram sua formação descontextualizada e despolitizada; pois a educação deveria atender as necessidades do mercado e a não da formação de uma sociedade que privilegia a educação para tornar-se uma nação.

Através dos acordos MEC/USAID reformulou-se a educação primária, secundária e superior (Lei nº 5.540/1968), neste último, explicitava a necessidade de formar os professores em nível superior, de forma a organizar as disciplinas em um único setor ou departamento, onde:

Art. 30. A formação de professôres para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas ou sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, acessado em 19 abr. 2010)

Priorizava uma formação técnica dos especialistas², e em 1969, o Curso de Pedagogia é novamente reformulado pelo Parecer nº 252/69, regulamentando o artigo 30 da Lei nº 5.540/1968, ou seja, a formação do técnico (administração, inspetor, supervisor) e reforçando o seu papel na formação do professor para atuar no Ensino Normal, ou seja, dois pela formação de um(SILVA, 1999),.

Silva (1999) alerta que a partir deste parecer os licenciados em Pedagogia também atuariam no ensino primário, pois para o relator “[...] quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (BRASIL, 1971, p. 261-262). Para isso, acrescentaram as disciplinas de Metodologia e Prática, como se somente estas fossem suficientes para formá-los professores primários.

E este período compreendido como a transição para a democracia e a Promulgação da Constituição Federal de 1988, foi marcada por muitas discussões quanto ao professor e sua formação, tendo de um lado a Habilitação Magistério e do outro o Curso de Pedagogia³, levando a discussão “[...] se este poderia formar professores que atuariam nas séries iniciais, também poderia (e mesmo deveria) formar professores para o magistério nessa séries [...]” (PIMENTA, 2005, p. 31), no caso o professor que atuaria na habilitação magistério.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n 9394/96 vem atender a Constituição Federal e também a uma reivindicação dos educadores por compreenderem que a LDB 4024/61 já havia sido aprovada com defasagem e o contexto educacional carecia de “respostas” a muitas dúvidas; principalmente a formação superior dos professores primários (PIMENTA, 2005). E neste quesito houve algumas insatisfações, pois a LDB 9394/96 prorrogou a formação na habilitação Magistério e a exigência da formação superior para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais teriam 10 anos para se formarem (PIMENTA, 2005). Para isso, o governo almejava que todos os professores que estavam na ativa e os que viriam ser professores primários cursassem o Ensino Superior.

Muitos outros debates vieram e em meio a um novo debate quanto a formação de professores, mais especificamente a partir de 2002, começa a ganhar força as discussões quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN – Pedagogia), principalmente quanto a atuação deste profissional da educação, assim, é promulgada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, acessado 29. abr. 2010), que na visão de Freitas (acessado 29 abr. 2010) reconhece o Curso de Pedagogia como o espaço de formação do professor dos anos iniciais.

Aguiar et al (acessado 29 abr. 2010) são favoráveis a supressão da formação do administrador, supervisor, inspeção e orientação do curso de graduação de Pedagogia passando estas para formação nos cursos de pós-graduação, de forma que “[...] a formação no curso de pedagogia deverá assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação [...]” (AGUIAR et al, acessado 29 abr. 2010, p. 829), assim, os autores compreendem que o pedagogo não se restringirá a docência, que no caso não se resumiria ao ministrar aulas, mas também ao trabalho pedagógico. O Parecer CNE/CP nº 5/2005 (BRASIL, acessado 3 maio 2010) esclarece que tanto os espaços escolares os como não-escolares tem sua base na docência e no trabalho docente, e que estes se articulam com a realidade amparados pelas relações socioculturais, econômicos e políticos.⁴

Enfim, a discussão quanto a formação do professor que irá atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda não terminou, pois devemos sempre instigar e reivindicar uma formação que priorize e destaque este profissional.

A FOTOGRAFIA COMO PROCESSO HISTÓRICO

No decorrer da trama em que a pesquisa se desvela e se estrutura, a fotografia torna-se personagem. Personagem de uma importância e complexidade que auxilia e instiga a memória e a estruturação da trajetória do ser professor. A fotografia é o momento em que a memória, a narrativa, as lembranças, os gostos e sentimentos transparecem e permitem um rememorar de um momento que já ocorreu, claro que em tempo marcado, mas este “já” ocorreu⁵ revela-se atemporal por tratarmos do ser humano, de suas especificidades, trajetórias e lembranças (BARTHES, 1984; CIAVATTA, 2009).

Assim, poderiam questionar: mas a memória é amparada pelo registro fotográfico? E eu questionaria ainda, não é ao contrário? Por ora destaco que a fotografia possui uma história e uma trajetória que auxilia quem viveu ou ouviu de alguém que vivenciou o fato que está a narrá-lo e neste processo o presente interfere no

passado e o passado fala a partir das lembranças licenciadas a partir da memória (CIAVATTA, 2005; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

Neste momento me remeto a fala de Barthes (1984), que defende que a fotografia não é um objeto frio, destituída de “vida”, ela consegue tocar quem a vê, pois fala de algo ou alguém, tanto que

[...] A foto é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que vêm me atingir, a mim, que estou aqui; pouco importa a duração da transmissão; a foto do ser desaparecido vem me tocar como os raios retardados de uma estrela [...] (BARTHES, 1984, p. 121)

Na medida em que a foto toca quem a vê ela logo se desvela e permite trocas e recriação do que já aconteceu, dando *corpus* ao que Barthes (1984, p. 89) definiu como *punctum*⁶, de forma que este é “[...] uma espécie de extracampo sutil, como se a imagem lançasse o desejo para além daquilo que ela dá a ver [...]”. Em outras palavras, o *punctum* é o que inquieta, incomoda, permitindo ver o que está além; é o que imana das imagens e me toca. Dessa maneira, Barthes (1984, p. 123) esclarece que podemos tocar o passado através da fotografia, mas que “[...] o efeito que ela produz em mim não é o de restituir o que é abolido (pelo tempo, pela distancia) mas o de atestar que o que vejo de fato existiu [...]”.

Prosseguindo, Ciavatta (2004) continua enfatizando que nem sempre o que observamos em uma fotografia é o que aparenta ser/ pois existe um lado/versão que não é mostrada ou desvelada (quem são estas pessoas, por que estão ali; o que elas dizem ou o que não dizem,...), enfim,

As fotografias são mundos de relações silenciosas, densas, congeladas no tempo mínimo do obturados. Mundos de seres calados e imóveis que devem ser decifrados a partir do contexto onde se encontram na história de sua relação com os demais seres, tanto pessoas quanto objetos. É o conhecimento dessas relações ocultas, expressões complexas do mundo da cultura, que permitem aproximarmo-nos das fotografias além do prazer estético, de sua imediaticidade encantadora [...] (CIAVATTA, 2004, p. 45)

Nesta linha de pensamento, a fotografia é memória e também “transmissão” de informações e costumes sobre os sujeitos, sua família e até mesmo como referência para se situar como integrante de um determinado grupo do passado; tornando a fotografia monumento que perpassam identidades e tradições (CIAVATTA, 2002; 2004).

Mauad (2004) compartilha da percepção de Ciavatta (2002) quando destaca que a fotografia é histórica porque registra um dado momento que era presente, mas aí cabe ao pesquisador analisar e questionar este presente que agora é passado, de forma a ouvir ou buscar as respostas (BURKE, 2004). Até mesmo porque a fotografia é um código e como tal possui significados pertinentes a estes momentos histórico e social, juntamente a este existe toda uma construção de sentido, visto que a fotografia não “fala” ela utiliza-se de signos e mensagens para se comunicar com o observador/pesquisador (MAUAD, 2004).

Andrade (1990) reporta-se a necessidade de analisar e considerar o contexto de qual a foto fala, pois a percepção de mundo, daquele momento, foi levado em consideração, pois a fotografia é uma “[...] marca cultural de uma época não só pelo passado ao qual ela nos remete, mas também, e principalmente, pelo passado que ela traz a tona [...]” (ANDRADE, 1990, s/p) vislumbrando sua particularidade atemporal por dialogar e suscitar a percepção de algo que o hoje vê no passado.

Nesta mesma linha de raciocínio, “A fotografia deve ser considerada produto cultural, fruto de trabalho social de produção signíca. Nesse sentido, toda a produção da mensagem fotográfica está associada aos meios técnicos de produção cultural [...]” (MAUAD, 2004, p. 27). Em outras palavras a fotografia nos leva a analisar e a imaginar como e o por quê daquele momento; quais relações e situações estão presentes, mas não devemos analisar a fotografia de forma passiva e também nunca observá-la como uma ilustração.

Ainda a fotografia é considerada como fonte histórica, um monumento e um documento que na medida em que se relaciona com outros documentos ela se constitui e abre possibilidades de análise e permissão do diálogo com ela (LE GOFF, 2003; CIAVATTA, 2002; MAUAD, 2004).

E como fonte histórica também é um produto cultural, e dessa forma ela é mediação entre um determinado tempo e espaço sendo reflexo da realidade presente num determinado processo social verbalizado por alguém neste aqui e agora (ANDRADE, 1990). Evidenciando ainda os movimentos que permeiam a fotografia e os sujeitos, além disso, o impacto desta sobre o homem, que é um ser social e histórico que

está em permanente mudança, vislumbrando a fotografia como produto da cultura (ANDRADE, 1990; CIAVATTA, 2004).

Nesta perspectiva, a fotografia torna-se mediação, mediação porque ela envolve as relações entre os homens e destes para com ela, pois falamos de uma história, de um momento de um sujeito e destas situações com a atualidade com o contexto que vivemos, e neste ponto os sentidos e significados adquirem uma nova forma e percepção, pois somos seres humanos e como tais nós construímos e reconstruímos a cada momento (KOSIK, 2010; CIAVATTA, 2002; 2009).

Ainda, a mediação, na percepção de Ciavatta (2009) é movimento que envolve o processo histórico da fotografia e dos sujeitos que falam dela e sobre ela, tanto que no desvaler daquela imagem ocorrem várias mediações. Estas mediações decorrem deste objeto que está situado num tempo e espaço, impregnado por um contexto histórico, social e cultural que num determinado momento não é perceptível, mas por narrar e se apoiar na memória estes “surgem” e tornam-se parte do sujeito que a narra/vê/lê, se apropriando deste conhecimento e desta história como um ressignificar de sua própria trajetória (KOSIK, 2010; CIAVATTA, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

FOTOGRAFIA COMO FONTE DE PESQUISA

O uso de imagens e fotografias vem conquistando um espaço cada vez maior nas pesquisas, tornando-se uma peça-chave para compreender e analisar determinadas situações, compreender o que está implícito na sua composição e o por quê da presença ou ausência de certos elementos. É uma possibilidade relativamente nova, visto que por um bom período, imagens e fotografias foram utilizadas como simples “adereços” ou “ilustrações⁷” de fatos ou eventos, como destacado por Paiva (2004), Burke (2004), Ciavatta (2002; 2004; 2009), Oliveira; Oliveira; Fabrício (2004).

Isso porque as pesquisas em diversas áreas ampliaram suas possibilidades de pesquisa e de análise, realizando parcerias com outras áreas do conhecimento, expandindo e revendo suas “fronteiras”, que como Canclini (1998) já havia esclarecido, se ampliaram, invadiram ou aos poucos foram desaparecendo.

Paiva (2004) evidencia que estas transposições de fronteiras permitiram que certos métodos e instrumentos de pesquisa fossem trocados, ocasionando uma interdisciplinariedade. E neste espaço a fotografia e a imagem ganharam território como fonte de pesquisa, visto que “[...] A iconografia⁸ é tomada agora como registro histórico realizado por meio de ícones, de imagens pintadas, desenhadas, impressas ou imaginadas e, ainda, esculpidas, modeladas, talhadas, gravadas em material fotográfico e cinematográfico [...]” (PAIVA, 2004, p. 17).

Ainda para Ciavatta (2004; 2007; 2009), a fotografia como instrumento de pesquisa permite um olhar e uma percepção de diferentes sujeitos sobre a “cena” o instante congelado, tanto de quem pesquisa, como de quem relata. Também se configura como um instrumento que fala de um momento, podendo-se “[...] reconhecer a fotografia como resultado da atividade social, o visível revelado e o invisível oculto, a história sob a aparente simplicidade de uma representação, a imagem [...]” (CIAVATTA, 2007, p. 35) convida a “decifrar” e compreender sua relação naquele contexto e as relações com quem está presente nela também. Não esquecendo que esta imagem possui uma história, uma memória que se articula com as relações sociais que constituem um tempo e espaço por mediar esta com o contexto atual (CIAVATTA, 2007; 2009).

Mas como utilizar esta nova fonte? Burke (2004) chama a atenção para o fato de que não sabemos “ler” uma imagem e/ou fotografia, pois fomos ensinados a ler textos⁹ e não suas “ilustrações”. E neste ponto que o pesquisador deve ver sua fonte com um olhar crítico e de dúvida, buscando visualizar se a mesma foi “montada”¹⁰ para um determinado fim ou não, lembrando que “[...] ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado” (PAIVA, 2004, p. 17).

Mas o mais importante é que esta fonte possui um texto, possui um discurso, e o pesquisador deve estar atento para ler estes, visto que

[...] os testemunhos sobre o passado oferecido pelas imagens são de valor real, suplementado, bem como apoiando, as evidências dos documentos escritos. [...] Seu testemunho é particularmente valioso em casos em que os textos disponíveis são poucos ou ralos [...] (BURKE, 2004, p. 233)

A fotografia é uma fonte que tem muito a dizer, desde que as perguntas certas sejam realizadas. Por que se fala em perguntas certas? Porque cada pesquisador possui um olhar e uma intenção com ela, e muitas vezes não estamos atentos ao fato registrado, estamos olhando, pesquisando a partir de um outro olhar (PAIVA, 2004; BURKE, 2004). Ao realizar um diálogo com a fotografia, devemos sempre lembrar que ela possui muitas versões e que a do pesquisador será mais uma e não a única.

Dessa forma, as fotografias devem ser pensadas e analisadas a partir do contexto social em que foram produzidas e também do contexto em que o pesquisador se encontra para não realizar análises que contradizem o que a fotografia representa (BURKER, 2004).

Esta percepção incide sobre o contexto histórico que necessita ser compreendido e considerado no decorrer da pesquisa por ser um processo que é construído e reconstruído para que determinada realidade seja percebida e respeitada com todas suas particularidades (CIAVATTA, 2007). Ciavatta (2007) chama atenção para o fato de que mesmo que tenhamos várias informações ou fatos isolados a cerca dos sujeitos, estes nunca serão “todos” os fatos/informações, visto que suas relações e inter-relações são importantes neste processo, buscando compreender as particularidades, pois

[...] Imagens-documento, elas são traços, vestígios de luz, resto que sobrou do corte executado no campo da natureza. Resultando no congelamento de um acontecimento enquadrado e sendo um fragmento do real, essa imagem funciona como registro do confronto entre um sujeito e o mundo [...] (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 171)

FOTOGRAFIA: MEDIAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO

Neste momento, ganha *corpus* as discussões quanto a mediação pela fotografia no processo de construção da trajetória do ser professor do campo. Com isto, identificamos a importância da fotografia que realiza a ponte entre passado e futuro no qual a memória se reconstrói a partir da fala das expressões e sentimentos, pois “[...] A imagem fotográfica atua como ponto de partida da memória sintetizando o

sentido de pertencimento à família, a um grupo, a um determinado passado” (CIAVATTA, 2002, p.32).

No momento em que se instiga a partir da fotografia a memória da trajetória profissional, tanto este como o pessoal se entrecruzam e este sujeito se (re) descobre como um sujeito histórico e social do processo educacional, fala e é ouvido, oportunizando a percepção de que ele é sujeito de um processo único e ao mesmo tempo social, a construção da trajetória do ser professor, sua identidade, e da significação de suas experiências e vivências (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

O sujeito dialoga com a fotografia, e a partir deste diálogo, a mediação com o passado, com experiências, vivências que estavam adormecidas, permite o visualizar e o reconstruir de suas impressões e concepções do ser professor (OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004). Porque

[...] A fotografia é parte importante da ampliação da capacidade humana de se representar, construindo a história e conferindo significado a essas representações. É uma forma de educar o olhar e a consciência, de dar a ler o mundo em torno e de pensar sobre a realidade (CIAVATTA, 2009, p. 114).

Este professor que vem se constituindo ao longo dos anos vislumbra sua trajetória histórica e profissional que nada mais é do que o movimento destas, e a medida que elas se movimentam e se entrecruzam o professor realiza as mediações que o representam no aqui/agora amparado pelo passado-presente (CIAVATTA, 2009).

O uso da mediação nesta pesquisa visa a compreensão que os sujeitos possuem da sua trajetória de ser professor, embasados na fotografia que auxilia na compreensão do espaço e tempo e quem o aqui/agora mesclasse com o que “já foi”. Este momento pode suscitar a dúvida de que a mediação seria intuição; mas ao contrário, como escreveu Ciavatta (2001), ela foi erroneamente percebida como tal por não compreendermos que a fotografia, como mediação, fala de um sujeito histórico, cultural, social que se encontra em constante transformação e contradição entre pensamento e ação e estas não estão isoladas, paradas num momento ou num tempo. Assim, a mediação envolve este sujeito e toda sua trajetória, de forma que

[...] a mediação não é um instrumento analítico de mediação quantitativa do comportamento de um fenômeno, nem a busca da relação de causa e

efeito, mas, sim, é a especificidade histórica do fenômeno. A mediação situa-se no campo dos objetos problematizados nas suas múltiplas relações no tempo e no espaço, sob a ação de sujeitos sociais (CIAVATTA, 2001, p. 132).

Com isso, a mediação é histórica com seu movimento e contradições, visto que as relações entre os sujeitos são mediações e como tais, estão em constante modificação. E Ciavatta (2009, p. 133-134) continua explicando que

A mediação é, assim, a visão historicizada do objeto singular cujo conhecimento deve ser buscado em suas determinações mais gerais, em suas determinações mais gerais, em seus universais, assim como ser situado no tempo e no espaço, isto é, em sua contextualização histórica [...]

DELIMITANDO A METODOLOGIA....

Esta pesquisa está amparada na pesquisa dialética, aportada pela visão crítica, ainda na pesquisa histórica, bibliográfica, documental, na história oral, de análise qualitativa-quantitativa, descritiva e interpretativa (CERVO; BERVIAN, 2005; MONTENEGRO; 2001). A opção por estas abordagens ocorrem pelo fato de investigar e buscar compreender como a mediação a partir da fotografia auxilia no rememorar da construção da trajetória do ser professora da educação do campo.

O contexto investigativo em que será realizada esta pesquisa é no município de Alegre – ES, com a participação de dois sujeitos: um (1) professor que esteja em atuação em uma escola do campo do Município de Alegre-ES e um (1) professor que atuou neste espaço.

As técnicas e instrumentos que auxiliarão no decorrer do levantamento de dados serão a entrevista semi-estruturada aliada à História Oral, realizada com o auxílio de gravador e das fotografias que os sujeitos possuem que retratam a sua trajetória, sendo posteriormente transcritas e anotadas no diário de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MAUAD, 2004, BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A escolha das fotografias como mediação da trajetória se deve por esta ser uma fonte histórica (LE GOFF, 2003; CIAVATTA, 2002). E como fonte histórica também é um produto cultural, e dessa forma ela é mediação entre um determinado tempo e espaço sendo reflexo da realidade presente num determinado processo social

verbalizado por alguém neste aqui e agora (ANDRADE, 1990). Evidenciando ainda os movimentos que permeiam a fotografia e os sujeitos, além disso, o impacto desta sobre o homem, que é um ser social e histórico que está em permanente mudança, vislumbrando a fotografia como produto da cultura (ANDRADE, 1990; CIAVATTA, 2004).

Ainda, a mediação, na percepção de Ciavatta (2009) é movimento que envolve o processo histórico da fotografia e dos sujeitos que falam dela e sobre ela, tanto que no desvaler daquela imagem ocorrem várias mediações. Estas mediações decorrem deste objeto que está situado num tempo e espaço, impregnado por um contexto histórico, social e cultural que num determinado momento não é perceptível, mas por narrar e se apoiar na memória estes “surgem” e tornam-se parte do sujeito que a narra/vê/lê, se apropriando deste conhecimento e desta história como um ressignificar de sua própria trajetória (KOSIK, 2010; CIAVATTA, 2009; OLIVEIRA; OLIVEIRA; FABRÍCIO, 2004).

CONCLUSÕES

Este trabalho em condição de pesquisa em andamento, ainda não possui respostas delineadas.

¹ Tobias (1972) descreve um trecho de uma carta do Padre Anchieta para Santo Inácio, que as aulas dividiam o espaço com a cozinha, com a enfermaria, com a dispensa, enfim, onde tivessem um local para estudar este se tornava a escola, e quando isto não fosse possível, se estudava ao ar livre.

² Posteriormente, esta ação, levou a muitos Cursos de Pedagogia a formarem somente os especialistas, esquecendo de formar o professor que atuaria no ensino primário (SILVA, 1999).

³ Libâneo e Pimenta (1999) rememoram que a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo em 1980, abriu as discussões quanto a formação do professor, mesmo que num primeiro momento este encontro foi tímido, ele propiciou novas discussões e apontamentos sobre o mesmo.

⁴ “[...] Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais [...]” (BRASIL, acessado 3 maio 2010, s.p.).

⁵ Barthes (1984, p. 14 e p. 127) escreveu que “[...] O que a Fotografia reproduz ao infinito, só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se essencialmente” e “A Fotografia não fala (forçosamente) *daquilo que não é mais*, mas apenas e com certeza *daquilo que foi*: Essa sutileza é decisiva.”

⁶ Barthes (1984) utiliza dois conceitos no decorrer do seu livro: o *Studium* e o *Punctum*. O *Studium* compreenderia a metodologia que é utilizada para a leitura da imagem, embasado em objetivos e critérios bem definidos.

⁷ A intenção da utilização dos termos adereço (enfeite) e ilustração (no sentido de conjunto de imagens (que acompanham um texto ou livro) foi de evidenciar que sua utilização era somente para estes fins, e não para uma análise aprofundada e inquietante de seu uso.

⁸ Tanto Burke (2004) como Paiva (2004) utilizam o termo iconografia no sentido de analisar, estudar uma imagem e/ou fotografia a um determinado tema, época, obra, etc.

⁹ Burke (2004) ainda destaca que justamente por esta percepção que a fotografia como fonte de documento (lembrando que Le Goff (2003) destaca que é o pesquisador que defini o que é documento) permaneceu muito tempo renegada na pesquisa.

¹⁰ Paiva (2004) e Burke (2004) lembram que na Idade Média, a Igreja utilizou as imagens como forma de doutrinação, onde representações do certo e do errado eram encomendados e expostos aos fiéis de forma que estes se lembrassem de quem eram e que os protegia. Fato que foi incorporado e ainda passa de geração em geração, fazendo parte de nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela Da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. p. 819-842. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_marcia/DIRETRIZES%20CURRICULARES%20DO%20CURSO.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2010.

ANDRADE, Ana Maria Mauad de Souza. **Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação da classe dominante, no Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX.** 1990, 340 p. Dissertação (Mestrado em História UFF). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <<http://www.historia.uff.br/labhoi/files/dssam.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2010.

BARTHES, Roland. **A camera clara: notas sobre a fotografia.** Tradução Júlio Castaõn Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 4. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968.** Reforma Universitária. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 abr. 2010.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº: 5/2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 03 maio 2010.

BRASIL. **Parecer n.º: CNE/CP 009/2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2010

BRASIL. Parecer nº 252/1969. Fixa os mínimos de conteúdos e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. In: CARVALHO, Guido Ivan de. **Ensino superior. Legislação e jurisprudência.** 3. ed. Brasília: Gráfica Alvorada Ltda, 1971. p.265-268.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem.** Trad. Vera Maria Xavier dos Santos; rev. téc. Daniel Aarão Reis Filho. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CIAVATTA, Maria. Do espaço da fábrica para o espaço da escola (I): introdução a uma história fotográfica. In.:_____ (coord.). **Memória e temporalidade do trabalho e educação.** Rio de Janeiro: Lamparina; Faperj, 2007. p. 19-40.

CIAVATTA, Maria. Educando o trabalhador da grande "família" da fábrica – a fotografia como fonte histórica. In.: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cotez, 2004. p. 37-59.

- ClAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro 1930-1960)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.
- ClAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico – metodológicos das mediações. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-144.
- ClAVATTA, Maria. **O mundo do trabalho em imagens: a fotografia como fonte histórica (Rio de Janeiro 1900-1930)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ClAVATTA, Maria. O trabalho como fonte de pesquisa. Memória, história e fotografia. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (org.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2005. p. 29-43.
- CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia à era Vargas**. 3. ed. rer. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, Oct. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 abr. 2010.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves. 8. Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Ricardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239-277.
- LÜDKE, Marli; ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história – possibilidades de análise. In.: ClAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 19-36.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA; Valeska Fortes de; OLIVEIRA; Vânia Fortes de; FABRÍCIO, Laura Elise de Oliveria. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educação**. Revista do Centro de Educação, v. 29, n. 1. Santa Maria, 2004, p. 65-79.
- PAIVA, Eduardo França. **História & imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo construindo uma crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.
- RODRIGUES, Dinah Barroso; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação de professores no Brasil: aspectos históricos. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho; CARVALHO, Marlene Araújo (orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 87-108.
- SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **A imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados, 2007.
- TOBIAS, José Antonio. **História da educação brasileira**. São Paulo: Juriscredi, 1972.

Andréia Weiss

Doutoranda em Educação - UFES/ES. Mestre em Educação - UFSM/RS. Graduação em Pedagogia - UFSM/RS. Professora responsável pelas disciplinas pedagógicas do DMVET–

CCA/UFES. Integrante dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa em Artes Visuais, Educação e Cultura; Parceria e Educação do Campo e Imagens, Tecnologias e Infâncias.

Gerda Margit Schütz Foerste

Licenciada em Educação Artística, Mestre em Educação (UFG), Doutora em Educação (UFF). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Integra o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Cursos de Artes Visuais e do Curso de Pedagogia desta universidade. Compõe o Grupo de Pesquisa Educação e Linguagens e GEPEL.