



## **Educação e Pesquisa**

Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

### ***Education and Research***

*Journal of the School of Education, University of São Paulo*

### **Universidade de São Paulo / University of São Paulo**

Reitor/Rector: João Grandino Rodas

Vice-Reitor/Vice-Rector: Hélio Nogueira da Cruz

### **Faculdade de Educação / School of Education**

Diretora/Dean: Lisete Regina Gomes Arelaro

Vice-Diretora/Vice-Dean: Marília Pontes Sposito

### **Editoras / Editors**

Denise Trento Rebello de Souza - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Teresa Cristina Rego - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Editores Assistentes / Assistant Editors**

Cláudia Pereira Vianna - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Émerson de Pietri - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Ângela Borges Salvadori - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Marília Pinto Carvalho - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Rosângela Gavioli Prieto - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Vinício de Macedo Santos - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

### **Gerente Editorial / Editorial Manager**

Wilson Roberto Gambeta

### **Secretaria de Edições / Editions Office**

Anna Cecília de Paula Cruz

José Aguinaldo da Silva

### **Conselho Editorial / Editorial Board**

Antônio Nóvoa

Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Belmira A. de Barros O. Bueno

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Elsie Rockwell

Instituto Politécnico Nacional, Zacatenco, Distrito Federal, México

Frederick Erickson

University of California, Berkeley, California, EUA

Gilles Brougère

Université Paris-Nord, Villeteneuse, Paris, França

Josep Maria Puig Rovira

Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanha

Jürgen Schriewer

Humboldt Universität, Berlin, Alemanha

Lucia Emília Nuevo Barreto Bruno

Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Luiz Antônio Cunha

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Magda Becker Soares

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil

Maria Isabel da Cunha

Unisinos, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, RS, Brasil

Maria Machado Malta Campos

Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, Brasil

Marie-Christine Josso

Université de Genève, Genève, Suíça

Marília Fonseca

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

Martin Carnoy

Stanford University, Stanford, EUA

Nelly Stromquist

University of Southern California, Los Angeles, CA, EUA

Olgária Matos

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Silvina Gvirtz

Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina

Yves de La Taille

Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil

Zaia Brandão

Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Zeila de Brito Fabri Demartini

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

Revista financiada com recursos de



Ministério  
da Educação

Ministério da  
Ciência e Tecnologia



FEUSP  
Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo



PROGRAMA DE APOIO ÀS  
PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS  
PERIÓDICAS DA USP  
COMISSÃO DE CREDENCIAMENTO

# Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

Educação e Pesquisa

São Paulo

v. 39

n. 4

284 p.

out./dez. 2013

**Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 4, 284 p., out./dez. 2013.

EDUCAÇÃO E PESQUISA publica artigos inéditos na área de educação, em especial resultados de pesquisa de caráter teórico ou empírico, bem como revisões da literatura de pesquisa educacional.

---

Educação e Pesquisa. São Paulo, FE/USP, 1975.

Trimestral

Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Continuação da Revista da Faculdade de Educação da USP

ISSN 1517-9702

1. Educação.

---

Indexada em / *Indexed in*:

AERA SIG - Communication of Research (EUA, [www.aera-cr.asu.edu](http://www.aera-cr.asu.edu))

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, INEP)

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México, UNAM)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)

EDUBASE (Brasil, FE/Unicamp)

ERA - Educational Research Abstracts (Inglaterra, [www.tandf.co.uk/era/](http://www.tandf.co.uk/era/))

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior y Investigación Educativa (México, UNAM)

LATINDEX - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)

PSICODOC - Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid (Espanha)

SCIELO - Scientific Electronic Library Oline (Brazil)

SCIMAGO - SCImago Journal and Country Rank (Elsevier)

SCOPUS - Scopus citation database of peer-reviewed literature.

SIBI- Portal de Revistas da USP ([www.revistas.usp.br](http://www.revistas.usp.br))

SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (EUA, [www.csa.com/factsheets/supplements/sociossl.php](http://www.csa.com/factsheets/supplements/sociossl.php))

Versões on-line / *Online versions*:

<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>

<http://dialnet.unirioja.es>

<http://educa.fcc.org.br>

<http://www.redalyc.com>

<http://www.scimagojr.com>

<http://www.scielo.org>

<http://www.scopus.com>

Copidesque e revisão / *Copy desk and proofreading*: Elisa Vieira e Emari de Jesus

Editoração eletrônica / *Desktop publishing*: Anna Cecília de Paula Cruz

Versão para o inglês / *English version*: Ana Paula C. Renesto e Luiz Ramires Neto

Projeto gráfico e ilustrações / *Graphic design and illustrations*: Daniel Bueno e Fernando de Almeida

E-mail: [revedu@usp.br](mailto:revedu@usp.br)

Solicita-se permuta / *Exchange is requested*

Tiragem: 800 exemplares

### 835 Editorial

#### Artigos

- 843** Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração  
*Marco Túlio de Urzêda-Freitas*
- 859** Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática  
*Ana Paula Gestoso de Souza; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira*
- 875** Formação às avessas: problematizando a *simetria invertida* na educação continuada de professores  
*Adolfo Samuel de Oliveira; Belmira Oliveira Bueno*
- 891** O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes  
*Carolina Guzmán-Valenzuela; Ronald Barnett*
- 907** Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental  
*Amanda Oliveira Rabelo*
- 927** Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais  
*Jonathas de Paula Chaguri; Neiva Maria Jung*
- 943** Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional  
*Eloísa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão*
- 955** A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)  
*Carolina Bessa Ferreira de Oliveira*
- 969** A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade  
*Andréa Sandoval Padovani; Marilena Ristum*
- 985** A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil  
*Ana Waleska P. C. Mendonça; Ivone Goulart Lopes; Jefferson da C. Soares; Luciana B. Patroclo*
- 1001** Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha  
*Rogério de Almeida*
- 1017** La religión como *currículo social*: educación, valores e Islam en Europa  
*Vicente Javier Llorent García; Carolina Ivanescu*
- 1029** Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças  
*Juliana Maddalena Trifilio Dias*
- 1049** Governamentalidade e a genealogia da política  
*Colin Gordon*

#### Entrevista

- 1067** Breve genealogia dos estudos da governamentalidade: o *efeito Foucault* e seus desenvolvimentos. Uma entrevista com Colin Gordon  
*Entrevistadora: Fabiana Jardim*
- 1089** Instruções aos colaboradores
- 1103** Leia também

**Articles**

- 843** *From abyssal thinking to the ecology of knowledge in school: reflections on an experience of collaboration*  
Marco Túlio de Urzêda-Freitas
- 859** *Learning of teaching in a collaborative group: children's stories and mathematics*  
Ana Paula Gestoso de Souza; Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira
- 875** *Education in reverse: problematizing inverted symmetry in continuing education for teachers*  
Adolfo Samuel de Oliveira; Belmira Oliveira Bueno
- 891** *Developing self-understanding in pedagogical stances: making explicit the implicit among new lecturers*  
Carolina Guzmán-Valenzuela; Ronald Barnett
- 907** *Discriminated teachers: a study of male teachers in the early grades of primary school*  
Amanda Oliveira Rabelo
- 927** *Nine-year elementary school in Brazil: legal and pedagogical actions in official documents*  
Jonathas de Paula Chaguri; Neiva Maria Jung
- 943** *Childhood and education: new studies and old dilemmas of educational research*  
Eloísa Acires Candal Rocha; Márcia Buss-Simão
- 955** *Incarcerated schooling: an analysis based on the representations of prisoners from the prison of Uberlândia (MG)*  
Carolina Bessa Ferreira de Oliveira
- 969** *School as both a social and educational path for incarcerated adolescents*  
Andréa Sandoval Padovani; Marilena Ristum
- 985** *The establishment of Colégio Pedro II and its impact on the formation of secondary public teaching in Brazil*  
Ana Waleska P. C. Mendonça; Ivone Goulart Lopes; Jefferson da C. Soares; Luciana B. Patroclo
- 1001** *Learning to unlearn: Machado de Assis and the pedagogy of choice*  
Rogério de Almeida
- 1017** *Religion as social curriculum: education, values and Islam in Europe*  
Vicente Javier Llorent García; Carolina Ivanescu
- 1029** *Drawings and voices in the teaching of geography: the plurality of favelas through the eyes of children*  
Juliana Maddalena Trifilio Dias
- 1049** *Governmentality and the genealogy of politics*  
Colin Gordon
- Interview**
- 1067** *A brief genealogy of governmentality studies: the Foucault effect and its developments. An interview with Colin Gordon*  
Interviewer: Fabiana Jardim
- 1089** **Instructions to authors**
- 1103** **See also**

Dentre os artigos aprovados para publicação em *Educação e Pesquisa*, chama a atenção o número de trabalhos sobre formação de professores, temática que acaba por constituir-se quase que numa regularidade na revista. Para este volume, selecionamos cinco diferentes e interessantes estudos que abordam a formação, sob variados pontos de vista.

O artigo *Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração*, de Marco Túlio de Urzêda Freitas, da Universidade Federal de Goiás, apresenta reflexão sobre a colaboração entre o pesquisador e uma professora de inglês da rede estadual de ensino, com vistas a investigar os aspectos e desafios que permeiam essa colaboração. Trazer à tona questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira, área com características peculiares que demanda constante atualização, e, ao mesmo tempo, discutir a já conhecida distância entre universidade e escola, por um lado, e focalizar a pesquisa colaborativa em relação à construção de saberes e à formação de professores, por outro, acaba por indicar que esse tipo de pesquisa pode aproximar pesquisadores e professores, articulando teorias e práticas e promovendo um trabalho conjunto que possa dar mais qualidade à educação.

Ainda sobre colaboração, o texto *Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática*, de Ana Paula Gestoso de Souza e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, da Universidade Federal de São Carlos, focaliza a formação inicial no curso de pedagogia. Trata-se de pesquisa cujo objetivo era compreender como um material educativo, desenvolvido em um grupo colaborativo, pode se configurar em fonte de aprendizagem da docência. Para tanto, foi escolhida uma atividade de integração entre ensino, pesquisa e extensão, utilizada para o desenvolvimento do processo de aprender a ensinar matemática, que permitia que os participantes compartilhassem experiências e saberes durante a produção de livros infantis com conteúdos matemáticos. A análise dos depoimentos das estudantes de pedagogia constitui interessante referência para uma melhor compreensão de seus processos de aprendizagem.

Focalizando a formação oferecida pelo Programa de Educação Continuada (PEC) Formação Universitária Municípios, realizado no Estado de São Paulo, o terceiro artigo, *Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores*, de Adolfo Samuel de Oliveira e Belmira Oliveira Bueno, da Universidade de São Paulo, investiga os processos formativos das professoras da rede pública colocadas em situação de alunas por meio de observações e da coleta de diferentes materiais utilizados no programa, inclusive de trabalhos produzidos pelo grupo acompanhado. O artigo apresenta a proposta, a estrutura e a logística do PEC Formação Universitária Municípios como contexto para a análise tanto de situações de aprendizagem ocorridas ao longo do programa, quanto de como essas situações foram apreendidas pelas docentes-estudantes. Os autores discutem o princípio da *simetria invertida*, orientador do programa, e apontam processos de aprendizagem não previstos, que denominam formação às avessas.

O texto *O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes*, de Carolina Guzmán-Valenzuela, da Universidade de Valparaíso, no Chile, e Ronald Barnett, da Universidade de Londres, investiga a prática docente inicial de professores universitários e suas dificuldades para promover a aprendizagem dos alunos. Trata-se de abordagem qualitativa que, por um lado, evidencia dificuldades explícitas, reconhecidas pelos docentes em relação ao seu trabalho, e, por outro, apresenta dados que apontam para as dificuldades implícitas no desempenho profissional. Os autores destacam que entre os componentes explícitos e implícitos pode ser reconhecida uma variedade de relações que vão interferir no processo de autocompreensão desenvolvido pelos professores.

As relações entre trabalho docente e gênero, que constituem o artigo *Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental*, de Amanda Oliveira Rabelo, da Universidade Federal Fluminense, são o objeto da pesquisa que, por meio de entrevistas e questionários com professores do ensino fundamental, vai discutir a docência nas séries iniciais, no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal). Como são reconhecidos os homens numa atividade considerada feminina? Como a presença de professores do sexo masculino nas séries iniciais pode contribuir para a discussão sobre gênero? Essas são algumas questões que o texto busca tratar.

A esse primeiro conjunto seguem outras duas produções, centradas na educação da infância. *Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais*, de Jonathas de Paula Chaguri e Neiva Maria Jung, da Universidade Estadual do Paraná, propõe discutir a política de ampliação do ensino fundamental de nove anos e verificar as ações educacionais previstas nesse cenário educacional em termos de leitura e escrita. Trata-se de reflexão que contribui para a problematização da política educacional, levantando elementos que questionam as relações entre o maior tempo de permanência na escola, as expectativas e ações relativas ao processo de letramento e as características infantis no que se refere às práticas culturais de contato com a língua escrita. Dessa maneira, pretende reconhecer se há uma preocupação efetiva em assegurar a aprendizagem das crianças por meio da garantia de acesso à escolaridade um ano mais cedo.

O artigo de Eloísa Acires Candal Rocha e Marcia Buss-Simão, da Universidade Federal de Santa Catarina, *Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional*, analisa a produção acadêmica relacionada ao tema educação e infância no âmbito dos programas de pós-graduação em educação da Região Sul do Brasil, entre 2007 e 2011. A análise recupera questões sobre as relações entre teoria e prática na interlocução entre o ensino superior e a educação básica, visto que “uma perspectiva avaliativa da contribuição da pós-graduação para a educação básica brasileira exige um olhar sobre as relações da pesquisa com as práticas pedagógicas nos sistemas educativos”. Segundo as autoras, não se trata de realizar um estado da arte, mas de evidenciar as relações entre a pesquisa, a infância e as dimensões que envolvem a educação de crianças.

Em seguida, apresentamos dois textos que abordam a temática da educação escolar de pessoas em situação de privação de liberdade. Marcados pela preocupação em ouvir os principais sujeitos envolvidos, tais artigos investigam as visões e os desafios da educação escolar na prisão a partir do ponto de vista de seus alunos e professores. Em *A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)*, Carolina Bessa Ferreira de Oliveira busca conhecer o entendimento dos presos da penitenciária Prof. João Pimenta da Veiga, situada na cidade mineira, a respeito dos programas de educação escolar ali existentes. Além da discussão de aspectos mais jurídicos, a autora entrevistou um conjunto de presos, interrogando-os sobre as repercussões da escola em suas vidas. Pôde perceber, desse modo, o sentido dado pelos próprios detentos à educação, frequentemente secundarizada diante do trabalho, opção primeira da maioria deles, definida pela possibilidade de profissionalização e de ganhos financeiros, além da diminuição da pena. O artigo constata a grande distância entre as prescrições legais para esse tipo de educação e a realidade, resultante do emaranhado de instituições e instâncias envolvidas – Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação, de Defesa Social e/ou de Administração Prisional –, que certamente dificulta a articulação de todos na direção de uma educação adequada e pertinente às expectativas dos presos. Estes, por sua vez, têm sobre a educação uma visão mais pragmática, reconhecendo nela um potencial transformador, mas principalmente a possibilidade de obtenção de trabalho e diminuição dos estigmas sociais dos quais são vítimas. Raramente esses homens em situação prisional pensam a educação como direito. Entrecruzando os documentos normativos legais com as experiências dos detentos, o texto adverte sobre a urgência de novas práticas que são, simultaneamente, do direito e da escola.

Já no artigo escrito por Andréa Sandoval Padovani e Marilena Ristum, intitulado *A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade*, investiga-se a posição dos educadores envolvidos com esses jovens e suas reflexões sobre a influência do conhecimento e da experiência escolar na prevenção e/ou diminuição da reincidência. As autoras também usaram entrevistas como ferramenta de pesquisa e, a partir dos depoimentos, levantaram quatro questões mais frequentemente apresentadas pelos professores: semelhanças e diferenças entre a escola da instituição de *internação* e a escola *normal*; papel social da escola na educação dos adolescentes infratores; sugestão de medidas preventivas e causas da reincidência. Analisando as falas de nove professores – quatro mulheres e cinco homens –, o trabalho mostra uma preocupação maior, por parte dos docentes, com conteúdos ligados à formação moral e à instrução profissional, considerados fundamentais para a reinserção dos jovens na sociedade, e assinala a falta de orientações coletivamente planejadas para esse fim. Trata-se de discussão bastante contemporânea, principalmente quando se consideram os debates sobre redução da maioridade penal.

Os dois trabalhos seguintes privilegiam fontes documentais – textos oficiais, jornalísticos e literários – do século XIX. Em *A criação do Colégio Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil*, Ana Waleska P. C. Mendonça, Ivone Goulart Lopes, Jefferson da Costa Soares e Luciana Borges Patrollo – todos ligados

ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – estudam os primeiros anos dessa instituição tão longeva, fundada em 1837. A proposta do artigo, apresentada em duas partes, envolve uma revisão dos modos pelos quais o processo de criação do colégio é tradicionalmente descrito e uma análise de sua primeira geração de professores, inserindo-se, portanto, em duas temáticas mais amplas: história das instituições escolares e história da profissão docente. Os autores procuram, inicialmente, rever o caráter monumental e laudatório com o qual, em geral, a história desse estabelecimento de ensino tem sido contada, atentando para sua contextualização nos quadros da criação do Estado-Nação brasileiro. Na segunda parte, trabalham com os primeiros professores do Colégio Pedro II, no período que se estende da criação da instituição até o ano de 1847, quando se iniciam os concursos para ingresso de docentes. Essa primeira geração, composta via nomeação pelo Ministro do Império, é perseguida em necrológios publicados na *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, anúncios veiculados pelo *Almanak Laemmert* e outras fontes impressas que permitem algumas caracterizações: em geral, gozavam de prestígio entre as elites intelectuais, vinculavam-se por nascimento ou formação ao mundo europeu e, não raras vezes, trabalhavam em outras instituições e/ou ofícios por conta dos baixos salários. O artigo traz, portanto, significativa contribuição para a reflexão sobre a história do ensino e do magistério secundário brasileiros.

Outro tipo de fonte – a literatura de Machado de Assis – é mobilizado pelo professor Rogério de Almeida que, em perspectiva filosófica, discute uma faceta ainda pouco explorada do escritor em pauta, tomado como educador. Trabalhando com um conjunto de contos machadianos e movimentando contribuições teóricas ligadas tanto à literatura quanto à filosofia, Rogério de Almeida discute o que denomina *desaprendizagem e pedagogia da escolha*, processo capaz de promover uma desnaturalização do mundo. Considerado um *educador terrorista*, Machado de Assis aponta em sua obra, segundo o autor do artigo, para o caráter trágico da existência e, desse modo, questiona os sentidos de verdade – científica, moral ou de crença – com os quais, na tradição escolar, é pensada a educação. Intitulado *Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha*, o artigo sugere outros caminhos, mais significativos, para a produção de conhecimento.

Os dois textos seguintes se articulam pelo valor que concedem ao reconhecimento da diversidade cultural e às práticas de plena cidadania nele implicadas. No primeiro caso, o cenário é a Holanda contemporânea e a difícil convivência entre holandeses e imigrantes muçulmanos; no segundo, as visões do outro – os moradores das favelas – aos olhos de crianças.

Em *La religión como currículo social: educación, valores e Islam en Europa*, os pesquisadores Vicente Javier Llorent García – professor do Departamento de Educação da Universidade de Córdoba, Espanha – e Carolina Ivanescu – ligada à Universidade de Erasmus, Rotterdam, Holanda – discutem as repercussões, no âmbito da educação, da presença de grande número de imigrantes muçulmanos na Europa, em geral, e na Holanda, em particular. A hipótese central do artigo é a de que existe, atualmente, o que

denominam *religionalização* (em tradução livre) da política com consequências que se estendem a diferentes esferas sociais e, especialmente, à educação; identificam, ainda, uma mudança na ação do Estado holandês no tratamento da questão dos imigrantes centrada em discursos e práticas que pensam a *integração* do estrangeiro como abandono das culturas de origem e aderência aos valores do Ocidente. O texto apresenta um panorama dos conflitos ligados à presença do imigrante, resultado de uma visão que o vincula, pelo preconceito religioso, à negação das máximas do racionalismo, do Iluminismo e da ciência com que os europeus constroem um imaginário positivo de si. A seguir, aponta uma mudança recente na relação entre *nativos* e *estrangeiros* caracterizada por um processo de individualização: se antes a integração dos imigrantes era entendida, inclusive em termos de políticas públicas, como empregabilidade – com maior tolerância e mesmo defesa da permanência de traços culturais identitários, apoiada na ideia do retorno dos imigrantes aos seus locais de origem –, hoje ela é encarada como adesão plena à sociedade holandesa numa atitude individual de cada imigrante. Daí a hipótese da *religionalização*, com a decorrente sacralização da cultura holandesa apresentada como laica, moderna e progressista. Nesse processo, a escola, enquanto lugar de produção e difusão da nacionalidade – língua, valores e práticas tipicamente holandesas –, torna-se espaço de moralização do imigrante muçulmano. O resultado, como se pode entrever, é o recrudescimento de posturas mais conservadoras que tendem à segregação e à intolerância, dentro e fora da escola.

As percepções dos alunos sobre o espaço e suas consequências para a produção de conhecimento geográfico são os eixos do artigo *Desenho e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças*, escrito por Juliana Maddalena Trifilio Dias. A autora perseguiu a produção de sentidos e significados sobre o espaço urbano por parte de estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental de uma escola particular, usando para isso 140 desenhos feitos por eles sobre o tema *favela*. Também entrevistou as crianças procurando identificar outras experiências, não escolares, atuantes em suas percepções do/sobre o espaço. Com base no conceito de *topofilia*, Juliana Maddalena Trifilio Dias investiga os modos pelos quais as crianças constroem uma representação de favela muito intermediada pelos meios de comunicação de massa, ressaltando as dimensões mais subjetivas, afetivas e não escolares aí envolvidas.

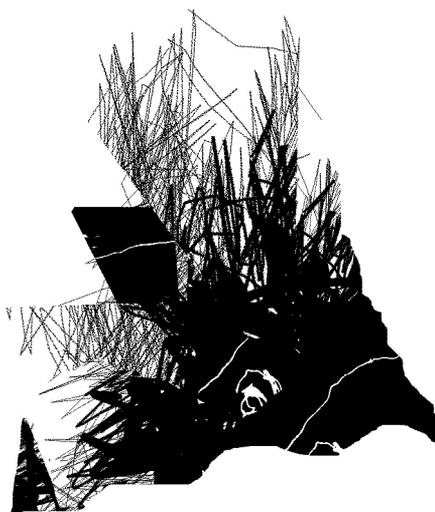
Encerramos este número com a publicação de texto inédito escrito por Colin Gordon, seguido de entrevista com o mesmo autor. No artigo intitulado *Governamentalidade e a genealogia da política*, o pesquisador analisa as repercussões, duas décadas à frente, da publicação do livro *The Foucault effect: studies in governmentality* (sem tradução em português), bem como as amplas possibilidades abertas pelo trabalho de Michel Foucault e sua contemporaneidade. Trata-se de contribuição fundamental quando considerada a influência do pensamento do filósofo francês no Brasil em todos os campos das ciências humanas e particularmente na educação. A entrevista foi realizada pela professora Fabiana Jardim, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, quando da presença de Gordon em São Paulo, em maio de 2013, por ocasião do *Seminário Internacional Max Weber e*

*Michel Foucault: possíveis convergências*, organizado pelo Grupo de Pesquisadores sobre Governo, Ética e Subjetividade (GES) e realizado com apoio da FAPESP e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Acreditamos que a diversidade de temas, tempos e espaços presente nos artigos que compõem este número de *Educação e Pesquisa* segue a proposta de valorização da pluralidade de olhares e abordagens teóricas sobre o campo da educação, oferecendo aportes importantes para o alargamento de seus horizontes.

Maria Angela Borges Salvadori  
Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

**Artigos / Articles**





# **Do pensamento abissal à ecologia de saberes na escola: reflexões sobre uma experiência de colaboração<sup>1</sup>**

Marco Túlio de Urzêda-Freitas<sup>II</sup>

## **Resumo**

Neste trabalho, compartilho algumas reflexões a respeito da minha experiência de colaboração com uma professora de inglês da rede estadual de ensino em Goiânia (GO). A pesquisa teve por objetivo investigar os aspectos e desafios que permeiam a colaboração entre pesquisadores e professores. Para fundamentar as reflexões, busco respaldo em teorias que exploram: os aspectos e desafios da educação regular pública no Brasil; as condições de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial, inglês, em escolas públicas; as políticas da formação de professores de línguas estrangeiras; a relação entre pesquisa/reflexão colaborativa e formação de professores; e, por fim, a disparidade que separa a universidade e a escola na produção de conhecimentos pedagógicos. O estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa e emancipatória, uma vez que encoraja a produção colaborativa de saberes entre um pesquisador e uma professora. Por meio de um questionário, três sessões reflexivas e um diário de campo, foram selecionados dois aspectos principais para serem analisados: os entraves iniciais da colaboração entre os participantes e as reflexões que os participantes produziram na e por meio da ação colaborativa. A análise desses aspectos mostrou que a pesquisa colaborativa pode reduzir as linhas abissais que separam pesquisadores, enquanto articuladores da teoria, e professores em sua prática, abrindo espaço para uma ecologia de saberes na escola.

## **Palavras-chave**

Escolas regulares públicas – Ensino de línguas estrangeiras/inglês – Colaboração – Ecologia de saberes.

**I-** Agradeço às professoras Camila Leopoldina Batista dos Santos, Marcela Ferreira Marques, Nivânia Damas Silva Lima e Viviane Pires Viana Silvestre a leitura deste texto, e à professora Vera, a abertura, confiança e, sobretudo, as experiências e reflexões compartilhadas.

**II-** Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.  
Contato: marcotulioufcultura@gmail.com

# ***From abyssal thinking to the ecology of knowledge in school: reflections on an experience of collaboration<sup>1</sup>***

Marco Túlio de Urzêda-Freitas<sup>II</sup>

## **Abstract**

*In this work, I share some reflections about my experience of collaboration with an English teacher in the state education system in Goiânia city, Goiás state, Brazil. The research aimed to investigate the issues and challenges that permeate the collaboration between researchers and teachers. To substantiate the discussion, I seek support in theories that explore: aspects and challenges of regular public education in Brazil; the conditions of teaching and learning foreign languages, especially English, in public schools; policies of foreign language teacher education; the relationship between collaborative research / reflection and teacher education; and, finally, the disparity between universities and schools in the production of pedagogical knowledge. This is a collaborative and emancipatory study as it encourages the collaborative production of knowledge between a researcher and a teacher. Through a questionnaire, three reflection sessions and a field diary, two main aspects were selected for analysis: the initial barriers to collaboration between the participants; and the reflections that participants produced in and through collaborative action. The analysis of these aspects showed that collaborative research can reduce the abyssal lines that separate researchers, as articulators of the theory, and teachers in their practice, making room for an ecology of knowledge in school.*

## **Keywords**

*Regular public schools – Foreign languages/English teaching – Collaboration – Ecology of knowledge.*

**I-** *I would like to thank Professors Camila Leopoldina Batista dos Santos, Marcela Ferreira Marques, Nilvânia Damas Silva Lima and Viviane Pires Viana Silvestre for reading this text, and teacher Vera, for the openness, trust, and above all, the experiences and reflections shared.*

**II-** *Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.  
Contact: marcotuliofucultura@gmail.com*

*Envisioning a future of global peace and justice, we must all realize that collaboration is the practice that will most effectively enable everyone to dialogue together, to create a new language of community and mutual partnership.*  
(bell hooks)

Neste texto, compartilho algumas reflexões que são fruto da minha experiência de colaboração com uma professora de língua estrangeira – inglês – da rede estadual de ensino em Goiânia (GO). Para refletir a respeito dessa experiência, busco respaldo em dois conceitos: *pensamento abissal* e *ecologia de saberes*. Conforme Santos (2010), o pensamento abissal consiste em um sistema de distinções visíveis e invisíveis. As distinções invisíveis

[...] são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo *deste lado da linha* e o universo *do outro lado da linha*. A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2010, p. 32, grifos do autor)

Segundo o autor, uma das principais características do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença entre os dois lados da linha que divide a realidade social. No que se refere ao conhecimento, o pensamento abissal consiste na autoridade que a ciência moderna tem para determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que é válido e o que é descartável, o que é visível e o que é invisível. Consequentemente, vários saberes são colocados à margem da realidade social e, por conseguinte, levados à condição de epistemologias marginais.

Todavia, Santos (2010) acredita que esse *apartheid* epistemológico pode ser desconstruído através do que ele denomina *ecologia de saberes*. Trata-se de uma epistemologia pós-abissal

que requer a valorização da pluralidade interna da ciência, bem como “a interação e a interdependência entre os saberes científicos e outros saberes, não-científicos” (SANTOS, 2010, p. 57).

Tal discussão nos leva a refletir a respeito das divisões invisíveis que permeiam a relação entre a universidade e a escola. Afinal, como as linhas do pensamento abissal manifestam-se nessa relação? Que saberes estão desse lado da linha e quais estão do outro lado da linha da realidade social? Como desestabilizar as linhas invisíveis que separam teoria e prática? Como estabelecer uma ecologia de saberes entre pesquisadores<sup>1</sup> e professores?

No decorrer do texto, procuro focalizar esses e outros questionamentos tendo como referência os aspectos e desafios da colaboração entre pesquisadores e professores, os quais, ao entrecruzarem suas vozes, podem abrir espaço para uma ecologia de saberes na escola, diminuindo o abismo que separa os conhecimentos visíveis – os acadêmicos – dos conhecimentos invisíveis – os não acadêmicos.

O estudo foi desenvolvido em uma escola da rede estadual em Goiânia (GO), contando com a participação de um pesquisador (o autor deste artigo) e de uma professora de inglês (Vera, codinome utilizado para preservar a sua identidade). Embora um dos objetivos tenha sido promover mudanças no cotidiano da escola e na prática da referida professora, enfatizarei, neste texto, as reflexões colaborativas que os participantes fizeram a respeito dos temas levantados pela professora no decorrer da investigação. Desse modo, as perguntas que orientam a discussão do presente artigo são: como os saberes e as experiências do pesquisador e da professora se entrecruzam no processo de reflexão colaborativa sobre questões e problemas pedagógicos diversos? Como ambos conseguem, a partir de seus

<sup>1</sup> - Este texto foi originalmente escrito evidenciando-se as formas masculina e feminina em todas as palavras que requerem a marcação de gênero. Isso porque, a meu ver, o dito genérico masculino funciona como uma estratégia de apagamento linguístico das mulheres.

respectivos saberes e experiências, abrir espaço para uma ecologia de saberes na escola?

A seguir, apresento os pressupostos teóricos do estudo. Na primeira seção, exploro algumas questões relacionadas ao ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) em escolas regulares públicas e à formação de professores de LE no Brasil. Na segunda, enfatizo a relação entre a universidade e a escola na produção de conhecimentos pedagógicos, tendo como base os princípios da pesquisa colaborativa.

### **Educação pública, ensino de línguas estrangeiras e trabalho docente**

Algebaile (2009) acredita que os problemas da educação pública no Brasil decorrem de uma ampliação para menos: os pobres chegam à escola e a escola deixa de cumprir o seu papel, passando de um lugar de aprendizagem a um lugar de problemas. No entanto, a autora alega que a escola que chega aos pobres não pode ser entendida como um mero malogro de projetos, mas como resultado do processo de formação do Estado brasileiro. Em outras palavras, o insucesso de projetos, a carência de investimentos, o descompasso entre quantidade e qualidade, entre outros problemas, devem ser vistos como:

[...] *expressões* do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira, tendo em vista o papel que ela passa gradualmente a assumir na gestão da pobreza. (ALGEBAILLE, 2009, p. 28, grifo da autora)

Na mesma linha de raciocínio, Zagury (2009) afirma que os problemas da educação devem ser analisados com base no sistema e não na suposta incompetência ou má vontade dos professores. De acordo com a autora, se queremos evitar novos fracassos, devemos ouvir aqueles que ensinam nas salas de aula antes de sugerirmos outros projetos. Entretanto, a autora adverte:

[...] quando falo em ouvir, é ouvir, em *escala representativa*, buscando primeiro esclarecer a proposta, em seguida, discutir, analisar, saber o que pensam e como encaram, em termos concretos, aqueles que irão executar. (ZAGURY, 2009, p. 19, grifos da autora)

O que está implícito nessa fala é a ideia de que os pesquisadores conhecem mais as teorias, os métodos e as técnicas de ensino, enquanto os professores conhecem mais a prática, visto que lidam diariamente com as complexidades do processo educativo.

Já Celani (2001) parte da seguinte pergunta para refletir a respeito da relevância social dos professores de LE no Brasil: afinal, o que é o ensino de LE, uma ocupação ou uma profissão? Embora acredite que o fato de os professores de LE atuarem em uma área com características próprias remete ao exercício de uma profissão, a autora lembra que, para serem reconhecidos como profissionais da educação, esses professores devem manter um compromisso de qualidade com seus alunos, com a sociedade e consigo mesmos. No que se refere ao processo formativo, Celani (2001) argumenta que a carreira dos professores de LE começa a partir do momento em que saem da universidade, pois é quando terão a oportunidade de se engajar em uma prática reflexiva, podendo “alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade, que é o que [encontrarão] no mundo, na escola, na sala de aula” (CELANI, 2001, p. 39).

Também Leffa (2001, p. 361) acredita que a formação docente “é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade”. Essa ideia nos leva a considerar as várias críticas que têm sido feitas à formação de professores de LE nas universidades brasileiras. Muitos profissionais da área alegam, por exemplo, que o que se aprende no contexto acadêmico não se aplica ao contexto escolar. Já outros afirmam que as teorias acadêmicas podem e/ou devem ser ressignificadas à luz

da experiência cotidiana. O fato, no entanto, é que os professores da educação regular não devem “apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas”, mas também “trazer suas ideias e trocar experiências com os colegas de sua profissão” (LEFFA, 2001, p. 363). O autor conclui que a formação de professores de LE competentes, críticos e comprometidos com a educação é uma tarefa complexa e muito difícil de ser realizada por completo em um curso de graduação, por envolver aspectos linguísticos e políticos da natureza humana.

A formação de professores de LE politicamente situados requer uma compreensão de que a *língua*, seja ela qual for, está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas. No caso do inglês, mais especificamente, Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam que não podemos deixar de avaliar criticamente as implicações do nosso trabalho na produção e reprodução das desigualdades sociais. Essa postura reflete as promessas de uma pedagogia crítica no ensino de LE, em especial, de inglês, o que parece distante da realidade de muitos professores no Brasil.

As autoras realizaram uma pesquisa com 20 professores de inglês que atuam na cidade de Cuiabá (MT), tendo por objetivo investigar o grau de familiaridade que esses profissionais tinham com a pedagogia crítica. Em linhas gerais, o estudo mostra que a pedagogia crítica parece estar sendo foco de especulações apenas no mundo acadêmico, reforçando o abismo que separa pesquisadores e professores. Dito de outra forma, a pedagogia crítica no ensino de inglês parece ser

[...] vítima da grande divisão que, no mundo capitalista, separa a pesquisa do ensino, a teoria da prática, aqueles que pensam daqueles que ensinam, aqueles que propõem daqueles que aplicam. Esse descompasso é o calcanhar de Aquiles da educação, instância em que os dois pólos deveriam interagir ininterruptamente. (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 32)

A partir dessa constatação, as autoras recomendam a pesquisa colaborativa como instrumento de diálogo entre pesquisadores e professores. Afinal, conforme salientam, chegamos a um ponto em que ou “investimos na construção de uma narrativa polifônica *com* os professores de inglês, ou nos calamos” (p. 33, grifo das autoras).

Em outra oportunidade, Cox e Assis-Peterson (2008) fazem uma discussão sobre os fatores que emperram o ensino de inglês nas escolas regulares públicas do Brasil. Entre esses fatores, destacam: a total desvalorização da profissão; a falta de tempo para estudar; a carência de programas de formação continuada; o baixo *status* das LE na grade curricular; a incompatibilidade entre teoria e prática; e a distância entre universidade e escola. Apoiando-se na ideia de que o mundo global fala inglês, as autoras ressaltam a importância da disciplina de inglês na formação básica dos alunos no mundo contemporâneo. Além disso, defendem a elevação dos professores à posição de protagonistas dos projetos e propostas de mudança, já que são eles que terão de colocá-los em prática nas escolas.

### **Pesquisa colaborativa e formação de professores**

Segundo Telles (2002), há várias razões que levam à perpetuação do abismo que separa universidade e escola, entre as quais: pouca quantidade de alunos iniciados à pesquisa na graduação; falta de uma disciplina que oriente os alunos na prática da pesquisa; e falta de ênfase na dimensão ética da pesquisa em educação. Consequentemente, a grande maioria dos pesquisadores formados em cursos de licenciatura chega às salas de aula com os seus equipamentos para unicamente estudar a prática dos professores. O autor acredita que investigações dessa natureza têm pouco a contribuir com a formação continuada dos docentes e com o desenvolvimento da escola, pois continuam a reproduzir a ideia de que a universidade detém as respostas para todos os problemas da educação.

Para Telles (2002), a pesquisa educacional deve ser emancipatória, o que significa evitar a relação de dependência que normalmente se estabelece entre pesquisadores e professores. Esse tipo de pesquisa requer a produção de contextos nos quais “o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula” (TELLES, 2002, p. 97). Em outras palavras, as pesquisas de natureza emancipatória

[...] promovem uma relação de parceria com o pesquisador – uma posição do professor enquanto “agente” da investigação, em oposição à posição de “sujeito”. Também tratam o professor como um ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão... (TELLES, 2002, p. 98)

Nesse tipo de pesquisa, pesquisadores e professores trabalham em parceria, tentando produzir sentidos sobre e para o fazer pedagógico. O desenvolvimento de pesquisas emancipatórias corrobora a ideia de que pesquisa e ensino não podem ser concebidos como dois mundos distintos. Embasada pelas reflexões de Stetsenko e Arievitch (2002), Mateus (2009) afirma que o exercício da ciência e o exercício pedagógico representam diferentes lados da mesma realidade. A autora sugere um modelo materialista-dialético de pesquisa, o qual visa à transformação das realidades socioeducacionais. Tal modelo vai de encontro às tensões entre teoria e prática, as quais, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, aumentaram a distância entre pesquisadores e professores. Uma das razões apontadas por Mateus (2009) para justificar esse distanciamento está no fato de que vários trabalhos, inclusive aqueles de viés colaborativo, acabam sendo realizados sobre ou para o outro, e não com o outro. Essa percepção, que dialoga com as discussões de Cameron et al., (1992), leva-nos a considerar que

[...] as representações culturais-sociais que a academia produz dos professores que investiga contribuem para fortalecer o *status* do pesquisador sobre o professor e para reproduzir as desigualdades entre ambos. (MATEUS, 2009, p. 311, grifo da autora)

Tendo isso em vista, a autora apresenta uma concepção de pesquisa baseada na perspectiva crítico-praxiológica, que se refere, basicamente, “à teoria que nasce da práxis e que retorna à práxis a fim de transformá-la” (MATEUS, 2009, p. 316).

É nesse sentido que a perspectiva crítico-praxiológica se aproxima dos paradigmas da pesquisa colaborativa, a qual, segundo Magalhães e Fidalgo (2010), permite que todas as vozes da educação sejam ouvidas e tomem parte na construção de novos significados pedagógicos. A ideia de colaboração no campo da formação docente parte da imagem dos professores como pesquisadores de suas próprias práticas (STENHOUSE, 1984), imagem esta que, por sua vez, encontra respaldo na metáfora dos professores como artistas, isto é, como profissionais que melhoram a sua arte por meio da experimentação e do exame crítico diário (STENHOUSE, 1975). Ao compreender o ensino como prática situada, Stenhouse entende que o desenvolvimento profissional docente não se realiza mediante a transmissão de teorias acadêmicas, mas, como ressalta Contreras (2002, p.118), mediante o questionamento das

[...] habilidades e recursos que refletem as capacidades pessoais com respeito à prática de ensino, ao conhecimento ministrado ou às pretensões educativas.

Na mesma linha de raciocínio, porém focalizando o contexto brasileiro, Lüdke (LÜKE, 2001; 2012; LÜKE; CRUZ, 2005) destaca a importância da pesquisa no cotidiano dos professores e, ao mesmo tempo, denuncia os obstáculos e as limitações impostas à prática da pesquisa nas escolas. Em um de seus estudos mais recentes, revela

[...] o estado de tensão que existe entre o claro reconhecimento da exigência de integração da pesquisa na formação e no trabalho do professor e a falta de clareza sobre os caminhos para cumpri-la. (LÜDKE, 2012, p. 641-642)

Tendo como base as reflexões da autora, entendo que a pesquisa colaborativa pode ser um caminho para amenizar o referido estado de tensão. De acordo com Ibiapina (2008, p. 19), a colaboração pressupõe a participação ativa de pesquisadores e professores na reflexão acerca de problemas educacionais, levando-os a construir teorias sobre as suas práticas, a negociar crenças e valores e a interpretar “reflexiva e dialeticamente com os pares [as] suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta”.

Essa característica possibilita a inferência de que a pesquisa colaborativa concilia duas dimensões no contexto pedagógico: a construção de saberes e a formação contínua de professores. Trata-se de uma “atividade de co-produção de conhecimento e de formação em que os pares colaboram entre si [para] resolver conjuntamente problemas que afligem a educação” (IBIAPINA, 2008, p. 25). Nas palavras de Magalhães (2002, p. 48), a pesquisa colaborativa cria um espaço em que teorias e práticas “possam ser repensadas à luz de novas compreensões e reconstruídas [...] através de negociações”.

### **Uma breve descrição do estudo**

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), tendo por objetivo refletir acerca dos aspectos e desafios da colaboração entre um pesquisador e uma professora. Configura-se, ainda, como uma pesquisa de natureza emancipatória (TELLES, 2002), abrindo espaço para a produção colaborativa de saberes no contexto investigado.

Os participantes do estudo foram um pesquisador (o autor deste artigo) da Universidade

Federal de Goiás (UFG) e uma professora da rede estadual de ensino de Goiânia (Vera). Na época da pesquisa, eu trabalhava como professor substituto na Faculdade de Letras da UFG, ministrando aulas de inglês intercultural e português intercultural no curso de licenciatura intercultural do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena. Além disso, desenvolvia minha pesquisa de mestrado em Letras e Linguística, cujo tema versava a respeito da formação crítica de professores de inglês na mesma universidade.

Já a professora Vera, formada em Letras, com habilitação em inglês, especialista em ensino de língua inglesa e participante assídua de cursos oferecidos por universidades, escolas de idiomas e secretarias de educação, estava completando 15 anos de docência na rede estadual em Goiânia. No período em que o estudo foi realizado, ela cumpria mais de 40 horas semanais: de manhã, ministrava aulas de inglês para 15 turmas; à noite, era responsável pela biblioteca da escola.

O contexto em que foi realizada a pesquisa foi o colégio no qual a referida professora trabalhava. Apesar de lecionar em uma das escolas estaduais mais antigas e de maior prestígio da capital goiana, a professora Vera enfrentava problemas como falta de material e recursos para as aulas de inglês e falta de disciplina e interesse por parte dos alunos.

As informações foram geradas de agosto de 2010 a agosto de 2011. Nesse período, a professora Vera e eu procuramos, em colaboração: 1) refletir sobre o papel dos professores de inglês na escola; 2) identificar aspectos e desafios do ensino de inglês na rede estadual de ensino; 3) mapear a motivação dos alunos para aprender inglês; 4) elaborar estratégias humanísticas de combate à indisciplina; 5) planejar atividades que despertassem o interesse e a consciência crítica dos alunos; e 6) refletir sobre as possibilidades de transformação social a partir das aulas de inglês.

Discutimos, ainda, textos teóricos sobre ensino de inglês na educação regular pública e sobre formação de professores no Brasil. Os textos discutidos foram *O drama do ensino de*

*inglês na escola pública brasileira e O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*, ambos de Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson. Todas as sessões reflexivas foram realizadas nas dependências do colégio em que a professora trabalhava, antes ou depois das aulas ministradas por ela e por mim, já que resolvemos intercalar as práticas para que tivéssemos a oportunidade de observar e problematizar as ações de cada um em sala de aula. As sessões foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na forma *não-verbatim*, pois o objetivo era observar o conteúdo das reflexões compartilhadas e não as suas formas linguísticas.

Neste texto, utilizo informações de apenas três fontes: um questionário de pesquisa (QP), que permitiu gerar reflexões iniciais sobre o ensino de inglês na rede estadual em Goiânia; três sessões reflexivas (SR1, SR2 e SR3), que possibilitaram entrecruzar os saberes e as experiências dos participantes; e um diário de campo (DC), que permitiu registrar as minhas percepções dos encontros com a professora Vera.

A seguir, apresento e analiso as informações geradas por meio dessas três fontes de pesquisa. Tais informações apontam para dois temas de análise: no primeiro, enfatizo os aspectos iniciais da colaboração entre a professora Vera e eu; no segundo, focalizo o conteúdo das nossas sessões de reflexão colaborativa. A partir da proposta metodológica de Richardson (2000), apresento as minhas análises mesclando as linguagens de um artigo científico e de um relato de experiências.

### **Desestabilizando hierarquias: o início da colaboração**

Um dos aspectos que mais me chamou a atenção no início da pesquisa foi a abertura da professora Vera para o diálogo. Desde o primeiro encontro, percebi que se tratava de uma profissional disposta a refletir acerca das questões educacionais e, sobretudo, interessada em melhorar sua prática. Ao corroborar as

reflexões de Celani (2001) sobre o compromisso que os professores de LE devem firmar consigo mesmos, tal postura contribuiu para desestabilizar a ideia de que os professores do ensino regular não querem se desenvolver profissionalmente (ZAGURY, 2009).

No entanto, as expectativas da referida professora no que diz respeito à minha presença na escola se configuraram, em princípio, como um entrave à nossa experiência de colaboração. Durante as primeiras vezes em que nos reunimos para discutir as etapas do trabalho, ela parecia acreditar que eu estava ali simplesmente para ensiná-la, isto é, para dizer o que era bom e correto no ensino de inglês:

[...] eu cheguei com uma postura bem humilde, de quem queria aprender mesmo. Só que essa postura acabou gerando outro entrave: eu senti que ela, a professora, está esperando muito de mim. Então, quer dizer, aconteceu exatamente o oposto [do que alguns pesquisadores relatam]: ao invés de “rejeitar” a [resistir à] “universidade”, ela acha que eu estou ali [...] pra dizer o que é certo e o que é errado. (DC – pesquisador)

Acredito que as expectativas da professora Vera em relação à minha presença na escola estão, de alguma forma, relacionadas à crença de que a universidade detém as respostas e explicações para tudo o que acontece no contexto educacional. A meu ver, tal crença pode representar um forte impedimento à consolidação do trabalho colaborativo nas escolas, já que ela tende a conferir maior legitimidade ao saber acadêmico, reforçando, assim, o abismo que separa pesquisadores e professores (TELLES, 2002; MATEUS, 2009).

Inicialmente, a professora Vera parecia não acreditar em sua própria capacidade de teorizar sobre a educação, bem como na importância de suas reflexões para a formação de futuros professores de inglês, postura esta que parece decorrer de suas experiências docentes na rede estadual em Goiânia. No QP,

ela afirma que ser professora de inglês na rede pública de ensino é “um desafio muito grande”, pois se trata de uma profissão que envolve problemas como baixa remuneração salarial, despreparo profissional e desinteresse dos alunos em aprender uma língua estrangeira. São problemas como esses, também apontados por Cox e Assis-Peterson (2008), que, em meu ponto de vista, levam muitos professores, entre os quais Vera, a desacreditar sua própria capacidade de teorizar sobre a educação e de transformar a realidade na qual estão inseridos (TELLES, 2002).

Entre os problemas mencionados, o que mais parece incomodar a professora Vera é o desinteresse dos alunos em aprender inglês:

Durante muitos anos, eu venho buscando um caminho para que a maioria deles [dos alunos] aprenda um pouco que seja. Quantas e quantas vezes já saí chorando da sala de aula, frustrada com os alunos, decepcionada com o trabalho feito?! Precisamos descobrir uma forma de fazer o trabalho que nos é pedido para ser cumprido de uma maneira que vai cativar os alunos. (QP – professora Vera)

Essa fala nos permite observar não apenas o interesse, mas o comprometimento da referida professora com a formação de seus alunos (CELANI, 2001). Todavia, embora acredite que é possível ensinar e aprender inglês na escola regular pública, ela destaca a falta de colaboração entre os colegas como um dos grandes obstáculos à implementação de práticas mais efetivas em seu contexto de trabalho:

Aquí no colégio, há certos tipos de trabalho que faço sozinha, pois a religião da colega não permite, ela não se sente bem, não gosta de se envolver nesses trabalhos, e com isso os alunos dela também não participam. E isso é ruim! Precisamos nos unir para fazer um bom trabalho, de modo que o inglês possa

fazer a diferença na vida dos alunos. (QP – professora Vera)

Essa visão contrasta com as minhas experiências de colaboração na universidade:

[Eu] sempre tive a oportunidade de me reunir com os colegas para discutir as minhas ações em sala de aula. Por isso, não sinto muita falta [da colaboração]. No Centro de Línguas [um projeto de ensino, pesquisa e extensão da UFG], a gente sempre costumava comentar, contar para os colegas o que a gente estava fazendo e também o que acontecia nas nossas aulas. E muitas vezes a gente também elaborava atividades em conjunto, compartilhava atividades e depois discutia sobre as aulas. (DC – pesquisador)

A necessidade do trabalho em conjunto parece ser um dos aspectos que mais contribuíram para a realização dessa experiência, já que a professora Vera alegava não ter muitas oportunidades de reflexão colaborativa na escola. E, de acordo com Magalhães e Fidalgo (2010), a colaboração é uma ferramenta essencial na formação contínua de professores, visto que abre espaço para a produção de novos significados e realidades para a educação.

Também no QP, Vera menciona um de seus maiores conflitos como professora de inglês no ensino regular público: o que fazer, como fazer e por que fazer em aulas de inglês. Todavia, em nossa primeira sessão reflexiva, ela afirma ter chegado a uma conclusão importante:

Eu tenho percebido, depois desses 15 anos, que não há uma receita pronta. Cada sala é diferente, é uma forma que você tem de chegar e explicar. E aí eu venho observando que a minha angústia, que o meu sofrimento de muitos anos, se esse método é melhor, outro não é... Mas, na verdade, eu estou chegando à conclusão de que a gente deve passar por um pouquinho

de cada um deles. E, às vezes, a estratégia que você usa numa sala não dá certo na outra. (QP – professora Vera)

Nesse momento, pensei que seria interessante considerar as dificuldades em agir após a constatação de que cada sala é diferente:

[...] essa questão de analisar o contexto, Vera, eu acho muito complicado, porque, ao mesmo tempo que é uma certeza que a gente tem, que é diferente cada sala, mas... Como que a gente vai dar conta? Quantas turmas você tem? São 15?! Olha só, são 15 turmas, são 15 microculturas, você concorda? [...] [E] como que você atende a 15 microculturas diferentes? Não é fácil! (SR1 – pesquisador)

Resolvi propor essa reflexão porque, desde o início da pesquisa, notei que a professora Vera se cobrava muito, chegando, em alguns momentos, a se culpar pelas falhas de todo um sistema (tal como apontam autores como ALGEBAILLE, 2009, e ZAGURY, 2009). Desse modo, pensei que, ao refletirmos a respeito das limitações de um ensino mais contextualizado, ela poderia se sentir mais aliviada, podendo agir a partir da complexidade que caracteriza a escola e a sala de aula de LE/inglês (CELANI, 2001).

Essa reflexão motivou a professora Vera a retomar o seu conflito, porém questionando a abordagem que deve ser priorizada em sala de aula:

É aquela angústia que eu te falei, que há vários anos eu venho pensando, *o que fazer, como fazer e por que fazer...* É aquela angústia, o que é certo e o que é errado? O que eu devo fazer? Eu devo caminhar pra conversação, eu devo trabalhar com a leitura, com um pouco de tudo, ou vai que eu quero fazer um pouco de tudo e acabo não fazendo nada?! (SR1- professora Vera)

Ao ouvir a professora, percebi que os seus questionamentos acerca do ensino de inglês dialogavam com os que eu vinha fazendo, em outro contexto:

[...] eu dou aula na Licenciatura Indígena da UFG e tem as aulas de Inglês Intercultural lá, e a gente tem muitos entraves em questão de prática, metodologia, porque a gente está descobrindo agora como fazer. Os povos indígenas representam um contexto diferente... E como que você ensina inglês, levando em consideração [essas diferenças]? Então, a gente fica: o que ensinar? É leitura? É escrita? É oralidade? Aí, eu até queria te convidar pra ir lá, um ou dois dias, nas férias, pra observar, anotar as suas dúvidas, pra ver o que você acha que é parecido, entre o que a gente faz lá e o que você faz aqui. (SR1 – pesquisador)

Acredito que a colaboração entre a professora Vera e eu se fortaleceu nesse convite, o qual partiu do reconhecimento de que, embora atuando em contextos pedagógicos distintos, compartilhávamos questionamentos bastante semelhantes em relação ao ensino de inglês. Essa postura do pesquisador abriu espaço para um intercâmbio mais efetivo de saberes, além de desestabilizar as linhas abissais que separam a universidade e a escola. O pesquisador e a professora estavam ali compartilhando experiências, conflitos e dúvidas, ambos aprendendo no e por meio do diálogo, atuando de forma colaborativa (TELLES, 2002; IBIAPINA, 2008; MATEUS, 2009).

### **Entrecruzando vozes: a reflexão colaborativa**

No decorrer de nossos encontros, percebi que uma das maiores crenças da professora Vera em relação ao trabalho docente era a de que os professores não podem cometer erros e que devem saber tudo. Na SR2, por exemplo, mesmo reconhecendo que precisava mudar a sua

prática, tentando explorar mais o conhecimento dos alunos, ela declarou:

Mas [eu] tenho aquele medo de errar, parece que eu vou puxar as coisas dos alunos e eu tenho que escrever [em inglês] no quadro o que eles pensam, o vocabulário que eles querem usar. [...] O conteúdo poderia fluir na sala, mas a gente fica com vergonha de errar ou de dizer que não sabe. (SR2 – professora Vera)

Tendo por objetivo problematizar a declaração da professora, compartilhei com ela uma experiência pessoal:

Lembra de eu te contar da minha professora, do que eu aprendi com ela? Porque, na universidade, a gente tem a visão de que os professores sabem tudo. E não sabem! Ninguém sabe ou tem que saber tudo. E aí a gente chega lá com essa visão e ela [a referida professora], de repente, fala: “*I don’t know*”. Então, isso, pra mim, foi libertador, e eu aprendi que a gente não tem que saber tudo, se cobrar pra saber tudo, porque ninguém sabe. (SR2 – pesquisador)

Ao reconhecer que o medo de cometer erros e de não saber tudo poderia limitar a implementação de ações pedagógicas mais efetivas na escola, Vera passou a refletir a respeito de como ela poderia melhorar a sua prática:

[...] eu tenho que pensar, me organizar em casa, pensar que eu vou fazer isso com os meninos, e isso ali que surgiu e eu não souber, se tiver como a gente pesquisar na hora, a gente olha na hora e coloca o vocabulário no quadro. E, se não tivermos na hora, a gente fala que não tem a resposta nos nossos livros de apoio, mas que vamos verificar em casa, vamos consultar outros livros, consultar a internet, e dizer que eles também podem procurar e trazer a resposta na próxima aula. (SR2 – professora Vera)

Para reforçar a ideia de que os próprios alunos podem buscar respostas para suas dúvidas, resolvi compartilhar outra experiência:

Os alunos, eu lembro que eles me perguntavam assim: “*Teacher, how do I say ‘tal coisa’ in English?*”, como se a gente fosse um dicionário andante. E eu falava assim: “Olha, eu não sei”. E, muitas vezes, também, eu sabia, mas eu via que o aluno estava me testando. E, quando eu percebia esse teste, eu falava: “Olha, você vai pesquisar e contar pra turma na próxima aula”. Então, assim, é bom jogar na mão deles também, porque isso ajuda a gente a lidar com essa limitação do conhecimento e promove a autonomia dos alunos. (SR2 – pesquisador)

Durante as sessões de reflexão colaborativa, pude observar que a cobrança da professora Vera em relação a si mesma, bem como a sua dificuldade em lidar com as limitações do conhecimento em sala de aula, refletiam as cobranças que são diariamente feitas aos professores do ensino regular público no Brasil. O sistema não lhes deixa outra saída: além de enfrentarem problemas e conflitos de toda ordem, ainda precisam realizar o seu trabalho com perfeição. Tal fato nos remete às reflexões de Zagury (2009) segundo as quais os professores estão de mãos atadas perante os alunos e a sociedade, muitas vezes impossibilitados de trabalhar pela transformação de suas próprias realidades socioeducacionais.

Toda essa discussão nos leva a considerar os entraves do ensino de inglês na escola regular pública. Ao discutir o texto de Cox e Assis-Peterson (2008), a professora Vera compartilhou uma reflexão importante:

Aconteceram as mudanças, mas ainda não teve o sucesso esperado. Eu até participei da última reforma do Ensino Médio, e a gente, quando se depara com aquela situação, a gente pensa: agora, sim, o

carro anda, vai mudar, o carro anda, vai ter sucesso agora. Só que depois, quando você vai pra prática mesmo, você vê que a esperança foi muito maior do que o resultado. (SR2 – professora Vera)

Mais adiante, ela atribuiu a culpa desse insucesso a um conjunto:

Eu acho que o erro não é só dos professores, não é só dos alunos. O erro é do conjunto, o erro é do sistema. Eu acho que poderia ter mais aulas de inglês, porque duas aulas é pouco; e teria também que ter interesse por parte dos alunos. Eu acho que o maior erro está aí, dos professores não terem o apoio de uma equipe pedagógica no colégio, do governo e de ter mais aulas. (SR2 – professora Vera)

Nesses excertos, a professora demonstra ter consciência das limitações impostas pelo sistema ao trabalho docente. Além disso, denuncia o abismo que separa teoria e prática, alegando que muitas vezes é essa distância que leva ao fracasso de novos projetos nas escolas. Poderíamos, então, inferir que esses projetos devem contar com a participação ativa dos professores, que terão a incumbência de colocá-los em prática. Em outras palavras, é preciso ouvir os professores em escala representativa (ZAGURY, 2009), de modo a propiciar a construção de uma *narrativa polifônica* no contexto educacional (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 33).

Nesse ponto, passamos a focalizar as linhas abissais (SANTOS, 2010) que separam a universidade, enquanto produtora de teoria, e a escola, enquanto lugar de prática, na produção de saberes pedagógicos. No trecho a seguir, a professora Vera destacou a importância do intercâmbio entre essas duas realidades:

[...] o que é visto na universidade não é realidade dentro das escolas. Parece que tem uma separação muito grande,

está muito distante, as universidades estão muito distantes das escolas. E está precisando desse apoio [pedagógico] nas escolas mesmo. Está precisando desse apoio pra melhorar a qualidade do ensino. Essa distância precisa acabar. Eu acho que é [preciso] levar as escolas pra dentro da universidade ou trazer a universidade pra dentro das escolas. (SR2 – professora Vera)

A professora relatou, ainda, que vários professores da escola comentavam a respeito da distância que há entre o que se aprende na universidade e o que acontece nas escolas. Todavia, embora defenda que as universidades devem se inteirar melhor do que acontece nas escolas, ela não acredita que cabe àquelas ensinar tudo aos futuros professores:

Acho que a universidade não pode ensinar tudo, mas pode ensinar muita coisa, por exemplo, dizer que a gente pode se deparar com determinados tipos de aluno. Não é receita, nunca é uma receita, mas isso pode pelo menos orientar, pelo menos abrir os olhos da gente pra realidade que a gente vai enfrentar. (SR3 – professora Vera)

Na mesma linha de raciocínio, problematizei a minha experiência de formação no curso de letras, habilitação inglês, em uma universidade pública:

Eu acho que a universidade não tem que dar conta de tudo, mas eu concordo com você, que deve haver mesmo essa orientação. Nas aulas de estágio mesmo, eles aceitam a gente fazer estágio em escolas particulares, e hoje eu acho que não deveriam aceitar. Se é uma universidade pública, tem que ir pro ensino público! Eu, por exemplo, fiz o meu estágio no *Centro de Línguas*, porque eu dava aula lá. A minha experiência com o ensino de inglês na educação regular pública começa agora, com você. (SR3 – pesquisador)

Além de reforçar a ideia da professora Vera, essa fala contribuiu para estabelecer um nível de colaboração ainda mais intenso entre o pesquisador e a professora. Ao afirmar que eu estava tendo a minha primeira experiência como professor-pesquisador no ensino regular público com a professora, eu disse, com outras palavras, que eu estava ali para aprender com ela, e não para ensiná-la ou para dizer o que era bom e correto no ensino de inglês, como inicialmente ela parece ter pensado. Foi essa postura que, a meu ver, possibilitou-nos desenvolver um trabalho mais colaborativo na escola e, por conseguinte, caminhar juntos na análise de problemas educacionais diversos e na implementação de possíveis mudanças (MAGALHÃES, 2002; IBIAPINA, 2008; MATEUS, 2009).

### **Discussão e reflexões finais**

As percepções e análises apresentadas anteriormente permitem concluir que a colaboração entre a professora Vera e este pesquisador, apesar de ainda refletir certo grau de dependência do saber acadêmico para compreender e resolver problemas educacionais, foi uma experiência bastante produtiva para ambas as partes.

No primeiro tema, vimos alguns dos aspectos que marcaram o início da pesquisa, tais como a abertura da professora para o diálogo e as suas expectativas em relação à minha presença na escola. Foi muito difícil convencê-la de que os seus saberes e experiências também eram importantes para mim. Foi ainda um desafio fazê-la acreditar que eu estava ali não para dizer o que era certo ou errado, mas para compartilhar experiências e, sobretudo, para ouvi-la e aprender com ela. A desestabilização das linhas abissais que nos separam foi possível a partir das reflexões compartilhadas em nosso primeiro encontro, as quais englobaram questões como o papel dos professores de inglês na escola e as possibilidades de ensino dessa língua na rede pública. Ao refletirmos a respeito dessas questões, começamos a nos posicionar

não a partir de uma hierarquia, mas de nossos respectivos saberes e experiências.

Já no segundo tema, vimos a consolidação da parceria entre a professora Vera e eu, motivada pelas reflexões compartilhadas acerca do ensino de inglês na escola e em outros contextos educacionais. Tendo em vista as cobranças que a professora fazia de si mesma, tentamos refletir, com base em nossas respectivas experiências, a respeito das limitações do conhecimento docente e das possibilidades de aprendizagem a partir dessas limitações. Nossa parceria se deu basicamente no compartilhamento de reflexões acerca de temas como as dificuldades do ensino de inglês na educação básica e o abismo que separa universidade e escola. O resultado foi o estabelecimento de uma aliança colaborativa, por meio do entrecruzamento de nossas vozes e reflexões acerca de questões diversas. Essas reflexões, ancoradas nos princípios dialógicos da colaboração, possibilitaram a interação e a interdependência entre os saberes, colocados em diferentes lados pelas classificações hegemônicas da ciência moderna (SANTOS, 2010).

Ambos os temas de análise mostram que a pesquisa colaborativa pode reduzir o abismo que separa pesquisadores e professores, na medida em que abre espaço para uma ecologia de saberes (SANTOS, 2010) na escola. As principais características dessa ecologia ou entrecruzamento de saberes são, a meu ver, a humildade e a confiança: a primeira refere-se à postura que os participantes, especialmente os pesquisadores, devem adotar mediante o trabalho colaborativo; a segunda refere-se ao nível de colaboração entre os participantes.

No caso deste estudo, por exemplo, o nível de colaboração chegou a tal ponto que nos sentimos à vontade para compartilhar angústias muito particulares, as quais estão intimamente relacionadas a quem somos e às nossas posturas pedagógicas. Esse nível de colaboração fez com que a professora Vera compartilhasse comigo as suas três maiores frustrações como docente-aprendiz. A primeira delas ocorreu quando uma professora de leitura e redação, após corrigir

um texto de Vera, perguntou-lhe como havia conseguido ser aprovada no processo seletivo daquela universidade. Já a segunda aconteceu quando uma professora de estágio apontou-lhe como exemplo a não ser seguido pelos demais colegas. E, por fim, a terceira frustração ocorreu quando uma pesquisadora de pós-graduação, depois de acompanhá-la durante um semestre letivo, enviou-lhe um texto no qual evidenciava somente os aspectos negativos da escola, dos alunos e do seu trabalho. Vera confessou-me que a terceira frustração foi a que mais pesou, tanto que, após ler o texto escrito pela pesquisadora, chegou a pensar em desistir da profissão que tanto ama e da qual tanto se orgulha.

Assim sendo, cabe-nos refletir: como explicar o efeito do trabalho dessa pesquisadora na vida da professora Vera? Que papel a universidade tem cumprido na escola? Com que postura os estagiários e os pesquisadores têm se aproximado dos professores? Será que há algum tipo de colaboração ou postura colaborativa nessas pesquisas que têm sido realizadas nas escolas? Penso que devemos começar a refletir a respeito desses questionamentos o mais rápido possível, antes que os professores comecem a desistir do seu trabalho por não se considerarem dignos e capazes de executá-lo.

Certa vez, uma professora de linguística disse mais ou menos o seguinte, remetendo-se ao papel da universidade na escola: “Eu acho que a universidade tem que dar conta de tudo!” Lembro-me que, na época, não concordei com ela, até porque não considero que a universidade tenha todo esse poder. No entanto, hoje penso que a universidade deve pelo menos tentar dar conta do máximo que ela pode ou consegue. Em outras palavras, a universidade tem voz e poder para falar e fazer. É ela que forma, todos os anos, dezenas de professores que logo irão se deparar com os problemas e as complexidades da educação regular pública. Como é possível, então, isentar-se da luta? Como é possível dizer que cada um deve cuidar do seu contexto? Não há dúvidas de que isentar-se da luta e fechar-se no seu contexto, diga-se de passagem, privilegiado,

não são posturas que a universidade, como centro de formação intelectual, deve tomar em relação aos problemas da educação no Brasil. A luta é, sim, dos professores, mais do que de quaisquer outras pessoas. Mas é também dos pesquisadores, que formam professores para atuar, muitas vezes entregues à própria sorte, nessa complexa realidade.

Em relação à professora Vera, que tenta, há mais de 15 anos, driblar as limitações impostas pelo sistema (ZAGURY, 2009), não tenho dúvidas de que seus saberes e experiências são muito importantes para refletirmos sobre os desafios do ensino de inglês na educação regular pública. Atendo-nos às reflexões de Spivak (2010), que discute a impossibilidade de voz para o sujeito subalterno no centro das prioridades globais, poderíamos inferir que o grande problema é que a voz da professora, assim como todas as vozes localizadas do lado de lá da linha do pensamento abissal, não está prevista na estrutura do pensamento hegemônico ocidental.

Todavia, como já mencionado, acredito que a pesquisa colaborativa pode reduzir o abismo que separa esses dois universos, visto que possibilita uma ecologia de saberes na escola. Não se trata de uma pesquisa colaborativa na qual os pesquisadores chegam à escola, sentam-se em boas carteiras e começam a fazer as suas anotações, explorando as *gafes pedagógicas* dos professores e/ou as limitações estruturais da escola. Trata-se, ao contrário, de uma pesquisa colaborativa na qual pesquisadores e professores trabalham juntos, compartilhando saberes, experiências, ideias, angústias e conquistas. É uma pesquisa na qual ambos formam-se e fortalecem-se juntos, de modo a transgredir as hierarquias que os separam. Nela, as funções dos pesquisadores e professores confundem-se, desestabilizando as barreiras fronteiriças que separam os conhecimentos visíveis, acadêmicos, dos conhecimentos invisíveis, não acadêmicos.

Faz-se necessário, portanto, repensar os lugares da universidade e da escola na luta por uma educação mais digna de ser vivida. No entanto, é preciso cuidar para que não haja uma

mera inversão de papéis, forças ou hierarquias na produção de conhecimentos pedagógicos, já que o mais interessante na proposta de colaboração é o fato de pesquisadores e professores trabalharem juntos para compreender e melhorar a educação.

Não se trata de dar voz aos professores e silenciar os pesquisadores, como tenho visto alguns colegas sugerirem. Ao fazê-lo, estamos simplesmente invertendo a matriz que tem excluído a voz dos professores da produção de conhecimentos. Além disso, como já dito, há um fato do qual não podemos escapar: universidade e escola estão intimamente relacionadas nas tessituras do sistema educacional – pois é a universidade que forma professores para atuar na complexa realidade da educação regular pública. É inútil, portanto, afirmar que os professores têm mais autoridade para falar

sobre questões educacionais, deslegitimando, assim, a voz dos pesquisadores.

Aliás, penso que a palavra *autoridade* não tem muito a contribuir para essa discussão, visto que ela aponta diretamente para a construção e/ou reafirmação de uma hierarquia, o que, a meu ver, não deve, sob nenhuma hipótese, integrar os objetivos da pesquisa colaborativa nas escolas. Ainda que a voz dos pesquisadores e a dos professores estejam, independentemente da nossa vontade e dos nossos esforços, inscritas em diferentes matrizes de poder e saber – como pudemos observar em alguns pontos da experiência analisada neste texto. É precisamente no sentido de conversão de forças e entrecruzamento de saberes que aponto a colaboração como alternativa para desestabilizar as linhas do pensamento abissal na educação.

## Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- CAMERON, Deborah et al. **Researching language**: issues of power and method. Londres: Routledge, 1992.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 23-44.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.
- \_\_\_\_\_. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia (Org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber, 2008.
- LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_(Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001. p. 353-376.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 77-96, 2001.
- \_\_\_\_\_; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- \_\_\_\_\_. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Diálogo Educacional**, v. 12, n. 37, p. 629-646, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

\_\_\_\_\_; FIDALGO, Sueli Salles. Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 3, p. 773-797, 2010.

MATEUS, Elaine. Torres de babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

RICHARDSON, Laurel. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 2000. p. 923-948.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: \_\_\_\_\_.; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STENHOUSE, Lawrence. **An introduction to curriculum research and development**. Londres: Heinemann, 1975.

\_\_\_\_\_. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madri: Morata, 1984.

STETSENKO, Anna; ARIEVITCH, Igor M. Vygotskian collaborative project of social transformation: history, politics, and practice in knowledge construction. **International Journal of Critical Psychology**, v. 12, n. 4, p. 58-80, 2002.

TELLES, João. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!: sobre a pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

ZAGURY, Tania. **O professor refém: para pais e educadores entenderem por que fracassa a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

*Recebido em: 22.06.2012*

*Aprovado em: 04.02.2013*

**Marco Túlio de Urzêda-Freitas** é mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Atua como professor de inglês no Centro de Línguas da mesma universidade.

# Aprendizagem da docência em grupo colaborativo: histórias infantis e matemática

Ana Paula Gestoso de Souza<sup>1</sup>  
Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira<sup>1</sup>

## Resumo

Investiga-se de que maneiras o processo de elaboração, análise e utilização de um material educativo desenvolvido em um grupo com características colaborativas pode se configurar como fonte de aprendizagem da docência na formação inicial no curso de Pedagogia, analisando-se o processo de aprendizagem da docência das participantes, os conhecimentos mobilizados e as dificuldades enfrentadas. Para tanto, optou-se pelo estudo de caso da Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe) intitulada *Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* e tomaram-se como dados os depoimentos de cinco egressas do curso de Pedagogia sobre o processo vivido ao estudarem referenciais que abordavam a língua materna, a linguagem matemática, o ensino de matemática e a conexão entre literatura infantil e matemática, bem como ao construir e implementarem livros infantis com conteúdos matemáticos. Foram utilizadas múltiplas fontes de dados, tais como: diversos registros escritos elaborados ao longo da atividade de pesquisa, ensino e extensão (relatórios, planos de aula, diários de campo, livros produzidos etc.), entrevistas e questionários respondidos após o término da Aciepe. Os resultados, cuja análise possibilitou discutir as potencialidades de materialização de um espaço para elaboração, análise e utilização de materiais educativos, permeado pela discussão coletiva entre graduandos, professores em exercício e formadores de diferentes áreas, apresentam as aprendizagens da docência referentes às dimensões pessoal e profissional das participantes.

## Palavras-chave

Formação de professores – Formação inicial – Grupo colaborativo – Material educativo – Curso de Pedagogia.

**1** - Universidade Federal de São Carlos,  
São Carlos, SP, Brasil.  
Contatos: ana\_gestoso@yahoo.com.br;  
rosa.ufscar@gmail.com

## ***Learning of teaching in a collaborative group: children's stories and mathematics***

Ana Paula Gestoso de Souza<sup>1</sup>

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira<sup>1</sup>

### **Abstract**

*This study examines the ways in which the process of preparation, analysis and use of educational material developed in a group with collaboration features can be a source of learning of teaching in initial training in the Education course, analyzing the participants' process of learning how to teach, the knowledge mobilized and the difficulties faced. To this end, we chose the case study of Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe – Curricular Activity for the Integration of Teaching, Research and Extension) titled Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Children's Stories and Mathematics in the early grades of Primary Education) and collected data from the reports of five recent grads of the Education course on the process experienced when studying references that addressed the mother tongue, the language of mathematics, teaching mathematics and the connection between children's literature and mathematics, as well as when building and using children's books with mathematical content. We used multiple data sources, such as various written records developed during the research, teaching and extension activities (reports, lesson plans, field journals, books produced etc.), interviews and questionnaires answered after completion of Aciepe. Research results present the learning of teaching related to the participants' personal and professional dimensions. The analysis of those results allowed discussing the potential establishment of a space for the preparation, analysis and use of educational materials. Such space should be permeated by collective discussion among students, practicing teachers and trainers from different areas.*

### **Keywords**

*Teacher education – Initial training – Collaborative group – Educational material – Education course.*

<sup>1</sup>- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.  
Contact: ana\_gestoso@yahoo.com.br;  
rosa.ufscar@gmail.com

Como parte de uma pesquisa de doutorado, buscou-se investigar, sob a perspectiva de egressas do curso de Pedagogia, as contribuições da Atividade Curricular de Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe) intitulada *Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, voltada para o desenvolvimento do processo de aprender a ensinar matemática. A Aciepe, ofertada entre os anos de 2004 e 2010, teve como público-alvo os estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e de Licenciatura em Matemática, além de professores da Educação Básica, e propunha as seguintes atividades: o estudo de referenciais que abordavam a língua materna, a linguagem matemática, o ensino de matemática e a conexão entre literatura infantil e matemática, bem como a análise, a construção e a implementação de livros infantis com conteúdos matemáticos.

Neste artigo, investiga-se de que maneiras o processo de analisar, construir e utilizar um material educativo desenvolvido em um grupo com características colaborativas pode se configurar como fonte de aprendizagem da docência de futuras pedagogas, analisando-se o processo de aprendizagem da docência das participantes, os conhecimentos mobilizados e as dificuldades enfrentadas. Para tanto, foram utilizados como dados os depoimentos de cinco participantes sobre o processo percorrido ao cursarem a Aciepe.

### **Formação inicial e aprendizagem da docência**

Este trabalho se embasa na perspectiva da formação docente como um contínuo, isto é, algo que começa nas experiências de vida escolar e compreende toda a trajetória do docente, perpassando por diversas fases até o final de sua carreira.

Nessa trajetória, a formação inicial possui um papel fundamental, pois é o começo da socialização profissional docente e não deve ofertar apenas uma formação de um técnico acrítico que desenvolve situações de ensino

e aprendizagem sem responsabilidade social e política. No tipo de formação defendida por Imbernón (2004), o professor, dotado de um arcabouço de conhecimentos científicos, culturais, contextuais, psicopedagógicos e pessoais, será capaz de analisar e investigar as situações educativas, tendo ciência das funções educativas, das consequências de suas decisões e do contexto social, histórico e político em que a prática escolar se insere. Sendo assim, esse docente conseguirá compreender as mudanças que ocorrem no espaço escolar e adequar o processo de ensino e aprendizagem às necessidades formativas dos estudantes.

Na perspectiva de Gatti (2009), duas dimensões devem ser consideradas na formação docente: uma formação cultural que possibilite a compreensão da educação e do ensino; e uma formação que verse sobre os conhecimentos e o entendimento do sistema escolar e da escola como um sistema sociocultural com especificidades. Assim, os professores “precisam ser instrumentalizados para lidar com o ensino, que é o foco de sua profissão, e o elemento definidor de sua profissionalização” (GATTI, 2009, p. 100). Para a autora, considerar esses elementos pode possibilitar a formação de um docente com espírito investigativo, que domine conhecimentos teóricos e práticos da didática e das práticas de ensino conectados aos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

Nesse sentido, destaca-se a importância de o futuro professor estabelecer um contato com a prática pedagógica. Tal contato exige planejamento e orientação, pois a qualidade da experiência vivida depende de como o docente em formação pensa sobre ela. Trata-se de um *pensar sobre* que, segundo Zeichner (1993), não envolve apenas técnicas e estratégias de ensino e nem ocorre apenas na esfera individual. O autor também alerta para a importância de o graduando aprender com as experiências de mais de um professor e vivenciar os domínios escolares e comunitários do trabalho docente, afirmando ser fundamental que os professores se assumam como formadores do futuro professor

e superem a frágil relação entre o supervisor universitário e o professor da escola.

Diante do exposto, observa-se a relevância da formação inicial. Na formação almejada, as disciplinas acadêmicas possuem valor na medida em que podem possibilitar a aquisição de conhecimentos para a análise da prática escolar, além de permitir certo contato com a prática pedagógica, bem como sua investigação e sua compreensão, reelaborando e aprofundando as teorias e os saberes da experiência. Pretende-se uma formação inicial que forneça condições para que o futuro professor conecte sua análise sobre a prática com outros aspectos da educação, como as dimensões éticas e morais, para que reflita sobre os estudantes e seu ensino, considerando o contexto social e institucional que influencia a prática escolar, e para que valorize os espaços para discussões coletivas.

No presente trabalho, considera-se que esse tipo de formação provê elementos para a construção do que Shulman (2004) e colaboradores denominam *base de conhecimento para ensinar*. Ela envolve conhecimentos de diferentes tipos e origens, compreensões, habilidades e disposições que possibilitam que o docente desenvolva situações de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais, níveis e modalidades de ensino e áreas de conhecimento.

Diante das ideias de Shulman (2004) e seus colaboradores, Mizukami (2004) enfatiza que a base de conhecimento pode ser agrupada em: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo específico e conhecimento pedagógico do conteúdo.

A categoria *conhecimento pedagógico geral* envolve conhecer os alunos; as teorias sobre os processos de ensino e aprendizagem; os contextos e fins educacionais; as políticas públicas e os programas educacionais; os fundamentos históricos e filosóficos da educação; o currículo; as diferentes metodologias de ensino; as formas como as matérias podem ser abordadas pelo uso de livros didáticos, das propostas curriculares, dos *softwares* etc.

Por outro lado, o *conhecimento do conteúdo específico* abrange as compreensões de fatos, conceitos, processos e procedimentos de uma área específica. De acordo com Shulman (2004), o professor precisa compreender *o que e o porquê* dos conhecimentos, fenômenos e saberes. Ou seja, não é suficiente que o docente saiba definir conceitos, mas ele deve conhecer a estrutura de determinada área de conhecimento, saber as formas de organização dos conteúdos dentro dessa área, conhecer a importância e as relações que eles podem estabelecer entre si e com outras áreas do conhecimento.

A conexão entre essas duas categorias resulta no *conhecimento pedagógico do conteúdo*. Para Shulman (2004), é fundamental que o professor, além de conhecer o conteúdo específico, saiba utilizar os diferentes modos de representação de um conceito e/ou de uma ideia, como analogias, exemplos, explicações, ilustrações etc. Além disso, ele deve ter conhecimentos sobre como os alunos aprendem determinados conteúdos, as dificuldades que enfrentam nesse processo e seus conhecimentos prévios acerca dos assuntos e tópicos ensinados. Também se inclui nessa categoria conhecer os aspectos que facilitam e/ou dificultam a compreensão de determinado conteúdo.

Segundo Mizukami (2004), o docente pode estabelecer uma relação de protagonismo com o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois ele constrói e reconstrói esse conhecimento ao ensinar. Assim, “este conhecimento é a categoria que diferencia o especialista em conteúdo do educador” (MIZUKAMI, 2004, p. 10). De acordo com a autora, tal conhecimento é aprendido no decorrer do exercício profissional, mas não está desconectado do que o professor aprende nos cursos, nos programas e no estudo das teorias. Além disso, a autora afirma que o conhecimento pedagógico do conteúdo deve estar presente nos cursos de formação inicial como objeto de estudo.

## **A Aciepe *Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais***

A Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão (Aciepe) é uma proposta da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que envolve professores, técnicos e alunos da universidade, bem como outros sujeitos da sociedade, visando articular ensino, pesquisa e extensão, e que pode ser oferecida por qualquer departamento da universidade, sob a coordenação de um ou mais professores responsáveis. Além disso, conta com apoio financeiro da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar na compra de material de consumo e permanente, no pagamento de pessoa jurídica, na compra de passagens para palestrantes externos e na concessão de bolsas de monitoria para os graduandos da instituição no âmbito de projeto aprovado pelo Conselho de Extensão da universidade.<sup>1</sup>

A Aciepe *Histórias Infantis e Matemática nas Séries Iniciais* foi ofertada entre 2004 e 2010, sob a coordenação das professoras Carmen Lúcia Brancaglioni Passos e Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira. Tinha como público-alvo estudantes dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Matemática, além de professores da Educação Básica, e desenvolveu as seguintes atividades: estudo teórico e discussão com o grupo de referenciais que abordavam a língua materna, a linguagem matemática, as potencialidades da leitura, o ensino de matemática e a conexão entre literatura infantil e matemática; análise, construção e posterior aplicação de livros infantis com conteúdos matemáticos. É importante ressaltar que o processo de criação era socializado com o grupo, fato que permitiu que os participantes (graduandos, professores e acadêmicos) compartilhassem experiências e saberes, traçassem objetivos para mudanças e tecessem sugestões. Além disso, o livro produzido era analisado pelo colega por meio de um parecer escrito.

**1-** Mais informações sobre a Aciepe estão disponíveis em: <[http://www2.ufscar.br/interface\\_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br](http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.proex.ufscar.br)>. Acesso em: 26 jul. 2013.

Nesse cenário, as características do trabalho colaborativo da Aciepe e a proposta aos participantes de produzirem um livro infantil, isto é, um material educativo, são aspectos que merecem ser analisados mais atentamente. Faz-se necessário, então, conceituar o termo *colaboração*. Para tanto, retoma-se Hargreaves (1998), que apresenta os seguintes aspectos do trabalho colaborativo: voluntariedade, identidade, espontaneidade, liderança compartilhada ou corresponsabilidade, apoio e respeito mútuo. Fiorentini (2004) aponta outros aspectos do grupo colaborativo, os quais, de certa forma, são envolvidos pelas características assinaladas por Hargreaves (1998): ação e reflexão compartilhadas, diálogo, negociação, confiança mútua, entre outros.

As relações do grupo colaborativo não são reguladas por agentes exteriores; as responsabilidades são negociadas e o grupo define quem irá coordenar as atividades, bem como acorda as tarefas a serem realizadas e as finalidades das ações de cada um. Assim sendo, os participantes se identificam porque podem compartilhar problemas, vivências e objetivos de interesse comum. Tal interesse comum, porém, não significa que não haja perspectivas e compreensões diferentes entre os participantes do grupo diante de uma mesma situação. A concretização de um grupo colaborativo não é um processo simples e fácil de ser percorrido, por isso é fundamental o apoio – intelectual, técnico ou afetivo – mútuo entre os participantes. Estudos como o de Ferreira (2006) e o de Nacarato et al. (2006), entre outros, mostram que os grupos colaborativos facilitam e estimulam o desenvolvimento profissional, propiciando a aprendizagem dos professores.

No caso da Aciepe, além de possuir algumas das características elencadas anteriormente sobre a colaboração, a atividade também tem como aspecto positivo a parceria entre professores da educação básica, alunos da graduação e da pós-graduação, pesquisadores e professores da universidade. De acordo com Ferreira (2006) e Nacarato et al. (2006), a parceria beneficia todos

os participantes, em razão de esses sujeitos se unirem para estudar e compartilhar saberes e experiências, e a união provavelmente acontece por suas diferenças de perspectivas em relação à prática pedagógica. Ressalta-se que tais diferenças não significam supervalorização de uma perspectiva em detrimento de outra.

Outro elemento importante considerado nesta investigação é o fato de os participantes da Acipe produzirem um material educativo. Davis e Krajcik (2005) afirmam que os materiais educativos curriculares são capazes de ajudar o educador tanto a aprender, como também a antecipar e a interpretar o que os alunos podem pensar sobre determinado conteúdo ou fazer em resposta às atividades de ensino propostas.

Os materiais educativos ainda se configuram como um apoio adicional para que o professor desenvolva o conhecimento pedagógico do conteúdo, pois são um suporte para o conhecimento sobre as representações de um conteúdo específico, tais como as analogias, os modelos, os diagramas, entre outros. Tais materiais também podem proporcionar a compreensão dos fatos e conceitos sobre os conteúdos específicos e conectar as temáticas que envolvem essas matérias e que são abordadas ao longo de determinado período do ano letivo.

Davis e Krajcik (2005) ainda ressaltam que os materiais curriculares possibilitam que os professores atentem para as ideias subjacentes que orientam suas ações, promovendo certa autonomia docente e auxiliando-os a tomarem decisões sobre como adaptar as matérias do currículo às determinadas características dos alunos e aos contextos de ensino. De acordo com os autores, entretanto, a eficácia dos materiais educativos curriculares na promoção da aprendizagem docente pode ser limitada por pelo menos três fatores que devem ser superados: 1) a falta de qualidade em termos de conteúdo e de conhecimento pedagógico presente nos materiais; 2) a limitação da eficácia dos materiais em razão das características dos próprios professores, de seus conhecimentos, de suas crenças e disposições para reflexão e

melhoria de sua própria prática; 3) a utilização sozinha, muitas vezes, desses materiais educativos curriculares.

Tendo por base as perspectivas de tais autores, Oliveira e Passos (2008, p. 318) afirmam que “a construção de materiais que auxiliem nesse desenvolvimento profissional parece um promissor campo de investigação e de formação” e alertam que tanto a construção quanto a utilização de materiais pedagógicos não devem ser consideradas como uma solução milagrosa.

## **O processo de pesquisa**

A presente investigação aproximou-se da estratégia de estudo de caso, pois considera alguns dos elementos dessa vertente e referencia as ideias de André (1984, 2005), para quem o objetivo do estudo de caso é compreender a situação como ela é realmente. Trata-se de uma pesquisa sobre uma unidade específica, situada em determinado contexto. Por isso, uma das vantagens desse tipo de estudo é que ele propicia uma visão aprofundada, ampla e integrada da unidade investigada, que é composta por múltiplas variáveis, permitindo considerar sua complexidade e sua dinâmica natural. Em razão disso, essa abordagem metodológica exige o uso de duas ou mais fontes de evidência para a coleta de dados.

O interesse pelo particular, uma das características mais distintivas do estudo de caso, não implica perder a noção do todo e desvincular o caso do contexto, pois “uma apreensão mais completa do objeto só é possível se for levado em conta o contexto no qual este se insere” (ANDRÉ, 1984, p. 52). Portanto, devem ser considerados todos os aspectos que envolvem o caso estudado.

Além disso, o estudo de caso possibilita que seja feita uma generalização naturalística, a qual se “desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial” (ANDRÉ, 1984, p. 52). A partir da leitura, da descrição densa do caso, do contexto, dos sujeitos e das relações que esses elementos estabelecem, o leitor indagará e decidirá se as interpretações,

ideias e hipóteses apresentadas no estudo podem ser aplicadas à sua situação de interesse.

Considerando-se as características e os pressupostos apresentados sobre o estudo de caso, optou-se por utilizar essa abordagem metodológica para investigar de que maneiras o processo de analisar, construir e utilizar um material educativo, permeado por características de um grupo colaborativo, pode se configurar como fonte de aprendizagem da docência de futuras pedagogas, analisando-se o processo de aprendizagem das participantes, os conhecimentos mobilizados e as dificuldades enfrentadas. Assim sendo, a Aciepe foi o caso analisado e as histórias das participantes configuram-no.

As especificidades do processo investigado referem-se ao fato de que as aprendizagens proporcionadas pela Aciepe ocorreram em um contexto de formação com uma dinâmica e características específicas, concretizado pelo suporte da instituição formativa. Além disso, as aprendizagens não são iguais para todas as participantes, pois possivelmente cada uma se apropriou e mobilizou os conhecimentos de forma particular.

Foram contatadas nove das 18 egressas do curso de Pedagogia que participaram da Aciepe entre 2004 e 2010, em razão de elas terem utilizado o livro elaborado na atividade curricular em situações de ensino e aprendizagem na graduação. Dentre elas, cinco aceitaram participar da pesquisa.

Como fontes de coleta de dados, utilizaram-se os registros existentes, elaborados pelos estudantes do curso de Pedagogia que participaram da Aciepe no período indicado, tais como: diário da elaboração do livro, esboços dos livros, os livros produzidos, plano de ensino para a utilização dos livros em sala de aula, diário reflexivo e relatório das aulas, entre outros registros produzidos pelos participantes. Além disso, realizou-se uma entrevista estruturada e foram aplicados questionários abertos às participantes da pesquisa após o término da Aciepe. Outra fonte de coleta de dados foi o trabalho de conclusão de curso de

uma das egressas, que buscou investigar suas aprendizagens ao cursar a atividade de extensão.

Após o retorno de um questionário, ele era analisado, privilegiando-se os acontecimentos mais significativos em relação aos objetivos da investigação, e elaborava-se um novo roteiro de questões com a finalidade de aprofundar e/ou esclarecer as respostas apresentadas. Cada participante respondeu de três a quatro questionários, gerando dados para compreender a aprendizagem da docência na atividade de ensino, pesquisa e extensão, identificando-se os saberes, as perspectivas e as motivações das participantes.

No período de coleta dos dados (entre 2010 e 2011), as participantes atuavam na área de educação e estavam em início de carreira. Ana, Thaís, Daiana e Marcela exerciam função docente nos anos iniciais do ensino fundamental e Maria Luiza atuava como assistente de coordenação e professora substituta. Os nomes dessas quatro participantes são fictícios e foram escolhidos por elas. Uma participante disse que gostaria que fosse utilizado seu nome verdadeiro.

## **As participantes e os livros elaborados**

Ana participou da Aciepe nos anos de 2008 e 2009, para buscar aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino de matemática, e elaborou dois livros: *Papai Noel existe! Mas já não se lembra mais* e *Herlock Sholmes – e o famoso caso do Papai Noel*. Em ambos os enredos, o Papai Noel sofre um atentado que gera uma série de dúvidas em relação ao criminoso e o leitor é convidado a descobrir quem é o autor do crime. O primeiro livro apresentava três desfechos e, ao final de cada um deles, havia vários problemas matemáticos para o leitor resolver. Os conteúdos dos problemas propostos foram: proporção, adição, subtração, multiplicação, dobro, metade e porcentagem. No segundo livro, o detetive *Herlock Sholmes* precisava resolver alguns problemas matemáticos apresentados ao longo da história, e o leitor é convidado para ajudá-lo a solucioná-los. Os conteúdos dos problemas

foram: leitura de gráficos, proporção, adição, subtração, multiplicação, dobro, metade, porcentagem, fração e lógica.

Thais, em 2005, escolheu cursar a Aciepe pelo fato de gostar de matemática e elaborou o livro *Por que aprender matemática?*, no qual Pedrinho, o personagem principal – que considerava matemática uma disciplina difícil –, precisou resolver dois problemas matemáticos que abordavam os conceitos de dúzia, dezena e adição. Um dos problemas foi solucionado em uma feira livre e o outro, no sítio de sua avó. No final da narrativa, Pedrinho mostrou para a professora que conseguiu concluir a tarefa e aprender os conteúdos.

Daiana, em 2006, buscou participar da Aciepe para aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino de matemática e elaborou o livro *A cara quadrada*. No início do enredo, o quadrado estava triste, pois não conhecia outros quadrados. O cubo tentou animá-lo explicando que ele é formado por quadrados e, no decorrer da história, apresentou-lhe outras formas geométricas. O conteúdo matemático abordado no livro envolve as características e propriedades das seguintes formas geométricas planas e espaciais: quadrado, triângulo, retângulo, círculo, cubo, pirâmide, esfera e bloco retangular. Ao final do livro, foram apresentadas atividades para o leitor resolver.

Maria Luzia, em 2006, escolheu participar da Aciepe pois se sentiu motivada a escrever um livro e elaborou a história *Uma tarde na marcenaria*, que tem Paulo como personagem principal. No enredo, a professora de Paulo propôs aos alunos que observassem objetos e figuras e atentassem para situações que envolvessem a geometria. A partir disso, Paulo e seu amigo desenvolveram um olhar observador aos objetos e, ao observarem o pai de Paulo construir uma cadeira, aprenderam algumas propriedades das formas geométricas. Os conteúdos matemáticos abordados na narrativa envolveram as propriedades das seguintes formas geométricas: círculo, retângulo, quadrado, cilindro e triângulo isósceles. As

ilustrações são um auxílio na compreensão da história e do conceito matemático abordado.

Marcela, no ano de 2005, decidiu participar da Aciepe por considerar interessante a metodologia de ensino proposta. Elaborou e aplicou o livro *Uma casa nem tão mal assombrada*, que narra a história de um grupo de amigos que entrou em uma casa aparentemente mal assombrada e lá descobriu que a dona era uma simpática senhora, que lhes serviu um lanche com bolos e tortas. O conteúdo abordado no livro foi a noção de fração como subconstruto parte-todo e a soma de frações que possuem o mesmo denominador.

### **Elaborando e utilizando histórias infantis com conteúdos matemáticos: aprendizagens da docência em um grupo colaborativo**

A análise dos dados indica que a Aciepe contribuiu para o desenvolvimento das dimensões pessoal e profissional das participantes da pesquisa. Diante disso, retoma-se a perspectiva de Mizukami (2006), para quem o desenvolvimento profissional docente engloba três processos: o desenvolvimento pessoal, o da profissionalização e o da socialização profissional.

O *desenvolvimento pessoal*, para Mizukami (2006), refere-se ao crescimento individual que incorpora capacidades, personalidade, habilidades e interação com o ambiente. Com relação a esse desenvolvimento, podem-se destacar as seguintes aprendizagens na Aciepe: saber ouvir, pedir ajuda, ter humildade ao errar, buscar superar o erro e ser paciente. No processo de aprendizagem das participantes na Aciepe, o erro não foi considerado como uma punição ou algo a ser ignorado, mas foi problematizado e se tornou uma situação de aprendizagem. Os trechos dos depoimentos apresentados a seguir, reproduzidos na íntegra, ilustram essas aprendizagens:

Aprendi a pedir ajuda. Aprendi a errar e a tentar acertar de novo. Aprendi a ouvir opiniões. Aprendi que não é fácil ser professor.

Aprendi que nem tudo sai como o planejado, e que no planejamento até os imprevistos são pensados. [...] [Aprendi a] revisar o que foi feito com o intuito de fazer melhor para a próxima vez. (Entrevista de Ana)

Aprendi a pedir ajuda sem vergonha de dizer que não sei algo [...] a ler, escrever, ler, reescrever, ler, reescrever, até perder as contas! [...] Aprendi a ter paciência e a falar a mesma coisa de diversas maneiras. A lidar com as dificuldades que sempre aparecem. (Questionário de Maria Luzia)

Também é importante destacar que a experiência de entrar em contato direto com a prática pedagógica possibilitou que Ana aprendesse um dos elementos de satisfação da profissão docente: a aprendizagem do aluno. Isso foi descrito por ela como um fato marcante em sua trajetória, o que é possível observar no relato a seguir.

Poder produzir uma aula pensando única e exclusivamente nos alunos que irão trabalhar com este material foi uma experiência a qual me permitiu decidir de fato que é exatamente isso que eu quero fazer para o resto da minha vida. (Entrevista de Ana)

Ao analisar o *desenvolvimento profissional* das participantes, constatam-se aprendizagens relacionadas aos elementos da base de conhecimento para a docência.

No que concerne ao *conhecimento pedagógico geral*, podem ser verificadas, nos depoimentos de Ana, Thaís e Marcela, aprendizagens sobre elementos que fazem parte do planejamento docente. São aprendizagens que se conectam com a ideia de que os objetivos de ensino e as expectativas de aprendizagem devem estar claros para o professor, portanto a ausência do planejamento acarreta a improvisação, prejudica a aprendizagem dos alunos e o trabalho docente. Como exemplo, apresentam-se trechos dos relatos de Ana e de Thaís:

[Ao utilizar o livro] pude experimentar um pouco do que é ser professor de fato. Pude ter contato com todo o processo de preparar uma aula pensando nos vários fatores que envolvem preparar uma aula: pensar na idade dos alunos, em atividades apropriadas, no tempo gasto, pensar inclusive em possíveis imprevistos e se preparar para eles. Quanto ao tempo, percebi que por mais que se estipule um tempo “x” este depende única e exclusivamente da turma na qual a aula será ministrada. (Entrevista de Ana)

Para ministrar uma aula não devemos nos atentar somente nas horas em que esta está se concretizando. [...] o(a) professor(a) precisa elaborar um plano. Na elaboração deste [plano] percebi a importância de relacioná-lo aos textos estudados, para que não ficasse incoerente; com base nestes destaquei os objetivos, os conteúdos matemáticos, a metodologia de ensino, as atividades a serem desenvolvidas referentes à narrativa, os recursos materiais e a avaliação. (Plano de ensino elaborado por Thaís)

Essas aprendizagens mostram importantes contribuições da Aciepe, pois, segundo Veenman (1988), uma das dimensões para a qual a formação inicial precisa se voltar é a aprendizagem de planejar, que envolve: aprender a elencar os objetivos das aulas, saber quais atividades devem ser realizadas e quais flexibilizações podem ser feitas; atentar para as características específicas do aluno, para as formas de gerenciamento das aulas e para as práticas avaliativas.

Especificamente sobre o processo percorrido, ao implementar situações de ensino a partir dos livros que elaboraram na Aciepe, verificou-se que as participantes vivenciaram alguns percalços, tais como: dificuldades em controlar a ansiedade de ministrar uma aula; gerenciar a sala de aula e, principalmente, controlar o comportamento do aluno; adequar corretamente o tempo da aula; e lidar com acontecimentos

inesperados. Os relatos apresentados a seguir ilustram essas considerações:

Foi muito difícil fazer um plano de aula que tivesse apenas algumas horas de duração. Primeiro porque as questões propostas no livro possibilitam uma infinidade de respostas, todas corretas e eu poderia passar dias explicando porque estão todas certas; E depois porque eu consigo visualizar, durante a história, muitos assuntos, questões e temas referentes a outras disciplinas que também poderiam ser trabalhados em aulas interdisciplinares. (Trabalho de Conclusão de Curso de Ana)

A dificuldade inicial que encontrei foi em como dar atenção a todos os alunos, pois nessa idade todos querem falar e acabam falando ao mesmo tempo. [...] É por isso, que quando fazia alguma pergunta esperava a resposta de todos ou ia de grupo em grupo. Assim tinha certeza de que todos estavam acompanhando a aula. (Relatório de Marcela sobre a utilização do livro)

No desenvolvimento da história os alunos se mostraram interessados e houve silêncio, com exceção de um grupo, o qual se dispersava e a todo momento perdia a sequência da história e não conseguia acompanhar pelo livro. (Relatório de Thais sobre a utilização do livro)

Diante do cenário que baliza os anos iniciais do exercício docente, Veenman (1988) aponta alguns elementos que precisam ser enfocados nos cursos de formação inicial e que permitem ao futuro professor desenvolver uma gama de saberes e competências necessárias para lidar com as dificuldades que são características dessa fase, objetivando diminuir o choque com a realidade: a gestão da classe, o saber escutar, o compreender, o conhecer as diferentes formas de respostas que os alunos podem dar tendo em vista a abordagem de determinado conteúdo e o saber avaliar.

Continuando a análise das trajetórias das participantes, também foi possível verificar que elas se mobilizaram para aprender o *conteúdo matemático* abordado em seus livros. Para isso, estudaram e buscaram ajuda dos participantes e formadores da Aciepe e também de outros colegas. Os excertos seguintes ilustram tal afirmação:

O estudo do conteúdo foi ótimo pra mim, pois descobri conceitos novos que antes não conhecia. (Questionário respondido por Daiana)

Estudei por vários livros o conteúdo matemático, descobri muitos erros, questionei alguns amigos que faziam o curso de matemática na engenharia, eles me ajudaram muito e deram ótimas ideias. (Questionário respondido por Maria Luiza)

Procurei ajuda de alguns amigos da ACIEPE e amigos de outros cursos [...] [Eles] me ajudaram ouvindo minhas angústias sobre as dificuldades que encontrava e sempre davam palpites para melhorar o enredo, a forma como iria expor o conteúdo e palavras de motivações dizendo que era capaz. (Questionário respondido por Marcela)

As participantes relataram ter aprendido também conteúdos matemáticos abordados nos livros dos colegas. Ana, por exemplo, afirmou que as discussões foram importantes para a aprendizagem dos conteúdos matemáticos não apenas de seu livro, pois, ao tomar contato com um livro elaborado por um colega, percebeu que aprendera “o teorema de Pitágoras de forma diferente” (Ficha de avaliação da Aciepe, 1 jul. 2008). Em razão dessa aprendizagem, ela destaca a importância de os alunos do curso de matemática também participarem da Aciepe.

Outra contribuição da Aciepe se refere à aprendizagem do *conhecimento pedagógico do conteúdo*. As participantes declararam que a Aciepe possibilitou que elas entrassem em contato

com estratégias de ensino que efetivamente motivam o aluno e são interessantes para ele. Ou seja, parece que a literatura foi considerada por elas como um elemento motivador que proporciona que o aluno tenha vontade de realizar as atividades.

Uma maneira interessante de ensinar matemática é através da literatura, pois incentiva, motiva e envolve os alunos, levando a uma constante busca de soluções para problemas que tenham real significado para eles, deixando de lado toda atividade que vise à memorização sem compreensão. (Plano de aula elaborado por Thaís)

A aula se torna mais divertida, eles prestam bastante atenção na leitura e o diálogo fica enriquecido. (Questionário respondido por Marcela)

Observei que os estudantes, no geral, aprendem uma matemática dura e estática, ausente de significações para o sujeito enquanto construtor do conhecimento, no entanto, percebi que alguns recursos, como a literatura, podem ajudá-los e tornar esse aprendizado mais efetivo e duradouro. (Trabalho de Conclusão de Curso de Ana)

É necessário enfatizar que esse elemento motivador é importante e faz parte da narrativa, porém, ele não é a única característica da potencialidade da proposta metodológica.

Para Daiana, Thaís, Maria Luzia e Marcela, o elemento da imaginação, presente na história, pode ser um impulsionador da aprendizagem do estudante. Segue um exemplo:

Acredito que o livro infantil proporciona à criança uma viagem pelo mundo da imaginação, incentivando a criatividade e conseqüentemente o aprendizado. O conteúdo matemático deve ser abordado de forma que as crianças sintam prazer em ler aquele livro. (Questionário respondido por Daiana)

Esse aspecto imaginário é importante, pois, segundo Dalcin (2002, p. 61-62), “no ensino e aprendizagem da Matemática, particularmente, a imaginação exerce papel fundamental nos processos de compreensão, reflexão e abstração”. A mesma autora assinala que colocar os conceitos e as ideias matemáticas em um contexto, mesmo que seja uma realidade imaginária, valoriza a “observação, intuição e capacidade de análise e síntese” (DALCIN, 2002, p. 65).

Além de destacar a imaginação como um aspecto importante referente à literatura, Maria Luzia e Marcela apontaram as ilustrações como coadjuvantes para propiciar a aprendizagem dos alunos.

Esse aspecto assinalado pelas participantes também é importante, pois as ilustrações enriquecem a imaginação do leitor e, no caso da conexão literatura-matemática, podem auxiliá-lo a compreender um conceito ou uma ideia matemática, principalmente se o livro apresentar a articulação entre simbologia matemática, texto escrito e imagem. De acordo com Dalcin (2002), a articulação entre esses três elementos possibilita grande interação do leitor com o livro, proporcionando-lhe maior compreensão do que se lê, inclusive dos conceitos matemáticos abordados na história. Contudo, as ilustrações por si só não geram a aprendizagem, pois elas são representações dos conceitos e o aluno precisa saber transpor o que compreendeu por meio das imagens para o conceito matemático abstrato.

Além de apontarem o aspecto imaginário e as ilustrações como elementos positivos e que potencializam um ensino que articule histórias infantis e matemática, Thaís e Ana também aprenderam que essa proposta de ensino possibilita trabalhar com a resolução de problemas matemáticos.

A resolução destes [problemas] é fundamental para propor situações que requeiram uma solução matemática e que permitam o levantamento de questões, pesquisa, discussão, exploração e especulação, além da contextualização

das operações. Cabe ao professor criar problemas significativos, situações que desafiem o aluno e que possui várias estratégias e métodos de resolução que levem o aluno a agir na construção do conteúdo, buscando os conhecimentos anteriores que auxiliam na resolução. (Plano de aula elaborado por Thaís)

Em seu artigo, Carey (1992) mostra que a literatura infantil pode ser um rico contexto para trabalhar com resolução de problemas, pois a história permite apontar aos alunos várias questões explícitas no livro ou criadas pelo professor. A autora também afirma que, pelo fato de os problemas advirem de um contexto diferente dos livros didáticos, os alunos acabam se sentindo mais dispostos a utilizar estratégias variadas que são construídas a partir de seus próprios conhecimentos. Esse mesmo aspecto é identificado por Souza e Oliveira (2010).

Outro ponto a ser destacado são as aprendizagens referentes ao conhecimento pedagógico do conteúdo, oriundas das dificuldades que as participantes vivenciaram ao elaborar o livro, especialmente em relação à representação do conteúdo matemático, conforme é possível constatar nos depoimentos a seguir:

Gosto muito do enredo, porém o livro não saiu exatamente como eu esperava. [...] Minha ideia inicial era que as questões [os problemas] fossem sendo colocadas durante a história e que elas servissem para dar continuidade a narrativa o que obrigaria o leitor a resolvê-las. Ao propor questões no final da história não consigo imaginar como um aluno, por ele mesmo, as resolveria. Como futura professora eu posso fazer atividades com os alunos, mas ao lerem sozinhos não acredito que vão se animar muito. (Registro de Ana em seu Trabalho de Conclusão de Curso)

As maiores dificuldade foram com relação aos conceitos matemáticos abordados

mesmo. Principalmente em como colocá-los de forma que as crianças entendessem. (Questionário respondido por Daiana)

Dificuldades em unir os problemas matemáticos com a narração, para que ocorra uma sequência de fatos pertinentes e que estes despertem interesse ao leitor. (Diário de campo de Thaís)

Sendo assim, pode-se inferir que, diante da dificuldade de conectar a matemática, a língua materna e o registro pictórico, as participantes se mobilizaram para perceber os diferentes modos de representar o conteúdo, para desenvolver o conhecimento de como os alunos aprendem uma matéria e para saber as dificuldades e as facilidades da aprendizagem diante de conceitos e ideias específicas, sendo que também tiveram que considerar as características dos alunos e o currículo escolar.

Enfim, os dados mostram o colocar-se em atividade dessas participantes nos momentos de estudos, discussões, elaboração e utilização dos livros. Percebe-se essa mobilização e o protagonismo das participantes no fato de elas experimentarem, questionarem, dialogarem e estudarem. O colocar-se em atividade é um dos elementos fundamentais para propiciar a aprendizagem docente (SHULMAN, 2004). É importante ressaltar que essa aprendizagem também depende de que o sujeito não se foque apenas no resultado, mas pense sobre o processo, pois a busca por resolver os problemas enfrentados na experiência produz novas aprendizagens. Observa-se que as participantes da Aciepe engajaram-se nessa procura.

Sendo assim, é possível inferir que *elaborar um material educativo* permite desenvolver no professor uma atitude de estudo dos conteúdos específicos e de seu ensino, ocasionando a compreensão dos assuntos e tópicos sobre as matérias e as formas de representar os conceitos e ideias para os alunos. Observou-se que elaborar o livro possibilitou que as participantes conectassem ideias gerais e específicas, conforme

preconizado por Davis e Krajcik (2005). Um exemplo de ideia geral poderia ser a justificativa da escolha de uma abordagem particular de ensino a ser utilizada no livro, e a ideia específica seria a abordagem instrucional de determinado conteúdo. Isso permitiu o desenvolvimento de um olhar mais atento para o planejamento das aulas e o estabelecimento de objetivos para a aprendizagem dos conteúdos ensinados.

Continuando as análises apresentadas neste artigo, faz-se necessário destacar um elemento importante que propicia o desenvolvimento profissional docente e que está presente nos depoimentos das participantes: *o dialogar e o compartilhar com o outro*.

Ana, Daiana, Maria Luzia, Thais e Marcela afirmaram que as discussões referentes aos estudos teóricos e o fato de haver professoras formadoras de duas áreas foram importantes para a aprendizagem de uma metodologia de ensino e para a compreensão de conteúdos específicos. Marcela, por exemplo, declarou que a “Aciepe abrange três focos: conteúdo matemático, língua portuguesa e didática”; para ela, abranger esses três focos é importante na formação do professor dos anos iniciais, pois eles “contemplam vertentes de aprendizagem fundamentais que um professor deve ter: conhecimentos matemáticos, metodologia para passar esses conhecimentos e uma boa escrita e fala da nossa língua”.

Isso não significa considerar cada professor como representante isolado de determinada área, mas ressaltar a importância da proposta da Aciepe, que, ao propiciar a articulação entre as áreas e envolver essas formadoras, enriquece o processo de aprendizagem do conhecimento pedagógico do conteúdo.

As participantes também assinalaram que o diálogo com estudantes da Pedagogia e da Licenciatura em Matemática possibilitou a aprendizagem de conteúdos específicos e a correção dos que foram abordados nos livros, bem como contribuiu para o enriquecimento do enredo da história criada. Além disso, esse compartilhar possibilitou que Daiana percebesse que não

era a única que encontrava dificuldades com a matemática. Para Marcela, trocar experiências com o outro também serviu como motivação para superar as dificuldades encontradas ao elaborar o livro, principalmente a conexão do enredo com o conteúdo matemático escolhido. Os trechos dos depoimentos apresentados a seguir mostram a contribuição do diálogo:

A experiência foi ótima, pois pudemos perceber o quanto as dificuldades em Matemática não existiam apenas na Pedagogia, mas em outros cursos, bem como com as colegas que já atuavam na Educação Básica. Essa troca é fundamental para a formação do professor. (Questionário respondido por Daiana)

Na verdade fiz uma pesquisa de campo para saber que rumo dar a história, o que seria pertinente abordar, linguagem, interesse do aluno e dos pais. [...] Questionei várias mães, crianças e depois comecei a esboçar a história, embasei a história em duas crianças na faixa dos 8 anos com que eu convivia. [...] Eu conversava muito com o Roberto [nome fictício de um participante da ACIEPE] sobre o trabalho. [...] Minha irmã ajudou na criação, meu namorado, na época, me ajudou na digitalização e confecção de cada exemplar, o pai dele fez todas as ilustrações e minha mãe ajudou a pintar, meu pai ajudou na moral da história e criticou bastante! (Questionário respondido por Maria Luzia)

Nos depoimentos destacados, ainda se verifica que, para Ana, Maria Luzia e Marcela, a interação com o outro foi além da Aciepe, pois elas envolveram familiares, amigos e colegas na elaboração do livro. Ana também relatou que gostaria de criar outros livros, mas considera difícil fazer isso sem o apoio de colegas.

As participantes mostraram que a dinâmica proposta pela atividade de extensão ocorreu em um ambiente no qual houve espontaneidade, apoio intelectual, técnico

e afetivo, respeito mútuo, ação e reflexão compartilhadas, diálogo e negociação – elementos característicos de um grupo colaborativo. Cada sujeito interagiu com esses elementos de forma singular, mas a crítica construtiva e a não imposição dos participantes estiveram presentes.

Essa dinâmica da Aciepe, que favorece o diálogo, pode contribuir para romper com o isolamento característico da profissão docente e propiciar o desenvolvimento de um profissional que compartilhe com o outro seus dilemas, suas ideias e práticas e que não estabeleça uma postura de resistência às novas propostas metodológicas e a outras mudanças relacionadas aos papéis do professor e do aluno, às finalidades da educação etc. Além disso, é importante considerar que o *olhar* para a prática do outro, proposto por Shulman (2004), também é fonte de aprendizagem.

Os dados mostram que a relação estabelecida entre os diferentes profissionais pode concretizar o excedente de visão destacado por Fiorentini (2004). Por exemplo, os acadêmicos podem propiciar determinadas análises, interpretações e compreensões das experiências e saberes dos professores das escolas e/ou dos alunos de graduação a partir de referenciais teórico-científicos; os professores escolares, por outro lado, podem levar para o grupo saberes específicos da experiência e mostrar o que é possível ou não de se concretizar na prática escolar; o futuro professor também pode apresentar ao grupo saberes específicos, sejam os baseados nas teorias aprendidas nos cursos, sejam os relativos às vivências dos estágios e à própria conexão entre ambos, assim como contribuir no uso das tecnologias de informação e comunicação. O depoimento de Ana mostra esse excedente de visão:

É muito bom ouvir tanto as pessoas já formadas como as iniciantes, já que das pessoas formadas podemos “retirar” respostas e muitas vezes resolução para nossos problemas, e dos iniciantes

podemos “tirar” perguntas que explicam melhor os nossos questionamentos que nem sabíamos que tínhamos. Os professores do ensino fundamental nos trazem situações reais sobre as quais podemos refletir. (Registro de Ana ao preencher a ficha de avaliação da Aciepe)

Enfim, pode-se afirmar que a dinâmica com características colaborativas propiciada pela atividade de pesquisa, ensino e extensão possibilitou que as participantes se envolvessem em um ambiente no qual puderam questionar e explorar seus saberes e suas práticas, bem como conhecer saberes e práticas de seus colegas. Elas também tiveram a possibilidade de fazer esse processo de análise a partir de referenciais teórico-científicos. Além disso, conforme foi exposto, a interlocução com o outro se colocou para além da Aciepe e se conectou com a vida pessoal das participantes.

### **Algumas considerações**

A discussão realizada ao longo deste artigo mostrou as potencialidades de materialização de um espaço formativo para elaboração, análise e utilização de materiais educativos, permeado pela discussão coletiva entre futuros professores, professores em exercício e formadores de diferentes áreas.

Analisou-se o processo de aprendizagem da docência das participantes em uma atividade de ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia. Com relação às aprendizagens no âmbito pessoal, na perspectiva das participantes, destacam-se as seguintes: ter humildade ao errar e saber que pode precisar de ajuda e apoio tanto intelectual quanto afetivo do outro; aprender a dialogar com e a ouvir os pares; aprender a ser paciente e ter satisfação com a aprendizagem dos alunos. Assim, a dinâmica da Aciepe possibilitou que as participantes superassem aspectos de individualismo e desenvolvessem atitudes que favorecem seu desenvolvimento no grupo colaborativo.

Quanto às aprendizagens da docência, foram destacadas aquelas referentes aos elementos que fazem parte do processo de planejamento do docente; ao conteúdo matemático; às estratégias de ensino, mais especificamente abordando determinadas características da história infantil; e à resolução de problemas matemáticos. Entre as dificuldades enfrentadas no processo, apareceram: a articulação entre o conteúdo matemático e o enredo da história, a representação do conteúdo matemático e o gerenciamento da sala de aula. As situações exigiram que as participantes, de alguma maneira, posicionassem-se diante delas e se mobilizassem para superar os obstáculos, em um movimento que possibilita ampliar saberes e habilidades do repertório de conhecimento da docência.

Sendo assim, as conclusões deste artigo permitem que sejam destacados alguns elementos a serem considerados nos cursos de formação inicial, tais como: eleger o diálogo e o trabalho com o outro como estratégias formativas, permeadas por momentos de trabalho individual; criar um espaço colaborativo permeado pelo respeito mútuo entre formadores, professores em exercício e colegas do mesmo curso ou de cursos correlacionados com as atividades a serem desenvolvidas; possibilitar momentos para análise e/ou construção de materiais educativos a serem implementados no estágio curricular, em processos de formação contínua ou outros espaços formativos; contar com apoio técnico, pessoal especializado e financiamento das agências formadoras de professores.

## Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livros, 2005.

CAREY, Deborah A. The patchwork quilt: a context for problem solving. **Arithmetic Teacher**, Reston, v. 39, n. 4, p. 199-203, dez. 1992.

DALCIN, Andreia. **Um olhar sobre o paradidático de matemática**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

DAVIS, Elizabeth A.; KRAJCIK, Joseph S. Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. **Educational Researcher**, Reston, v. 34, n. 3, p. 3-14, 2005.

FERREIRA, Ana Cristina. O trabalho colaborativo como ferramenta e contexto para o desenvolvimento profissional: compartilhando experiências. In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria Auxiliadora V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 149-166.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de C.; ARAUJO, Jussara de L. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 47-76.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Revista **Brasileira de Formação de Professores**, Cristalina, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempo de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Portugal: MacGraw-Hill, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 29, n. 2, 2004. Disponível em: <www.ufsm.br/ce/revista/>. Acesso em: 1 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria Auxiliadora V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 213-231.

NACARATO, Adair M. et al. Professores e futuros professores compartilhando aprendizagens: dimensões colaborativas em processo de formação. In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria Auxiliadora V. (Orgs.). **A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 197-212.

OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. de; PASSOS, Cármen Lúcia B. Promovendo o desenvolvimento profissional na formação de professores: a produção de histórias infantis com conteúdo matemático. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 14, n. 2, p. 315-330, 2008.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. In: \_\_\_\_\_. **The wisdom of practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. 1. ed. United States of America: Jossey-Bass, 2004. p. 189-215.

SOUZA, Ana Paula G. de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. A. de. Articulação entre literatura infantil e matemática: intervenções docentes. **BOLEMA: boletim de educação matemática**, Rio Claro, v. 23, n. 37, p. 955- 975, dez. 2010.

VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un analisis de la formacion inicial. In: VILLA, A. **Perspectivas y problemas de la funcion docente**. Madrid: [s.n.], 1988. p. 39-68.

ZEICHNER, Ken M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

*Recebido em: 31.08.2012*

*Aprovado em: 10.06.2013*

**Ana Paula Gestoso de Souza** possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestrado em Educação e doutorado pela mesma universidade. Tem experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente é supervisora de tutoria e professora temporária da UFSCar.

**Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira** é professora associada, nível 02, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Possui licenciatura em Letras e em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba, mestrado e doutorado em Educação pela UFSCar.

# Formação às avessas: problematizando a *simetria invertida* na educação continuada de professores<sup>1</sup>

Adolfo Samuel de Oliveira<sup>II</sup>  
Belmira Oliveira Bueno<sup>II</sup>

## Resumo

O trabalho busca problematizar a implementação do modelo de formação docente prescrito pela legislação educacional brasileira, por meio da análise de um Programa de Educação Continuada, o PEC Formação Universitária Municípios, realizado no Estado de São Paulo entre 2003 e 2004. A pesquisa é de natureza qualitativa. Contou com observações em contextos de ensino *on-line* e *off-line*, durante 18 meses, e coleta de materiais de natureza diversa: documentos oficiais, notas de campo, entrevistas, além de trabalhos produzidos pelas alunas-professoras, em especial uma modalidade de trabalho chamada *escritas de memórias*. O marco teórico fundamenta-se na teoria do *habitus* de Bourdieu e nas contribuições de seus críticos contemporâneos. Ao investigar os processos formativos inerentes à condição de aluna das docentes, intenta-se analisar as relações entre as situações de aprendizagem observadas ao longo do desenvolvimento do Programa e o modo como foram apropriadas pelas professoras. As análises desenvolvidas permitem afirmar que muitas das reflexões feitas pelas professoras, quando na situação de alunas, tiveram origem em um processo de aprendizagem não previsto e até mesmo ignorado pelo Programa. Esse processo, aqui denominado *formação às avessas*, colocou em causa o princípio da *simetria invertida* pelo qual o Programa de Educação Continuada de Formação de Professores (PEC) se orientou e, por conseguinte, alguns dos fundamentos pedagógicos do modelo em análise.

## Palavras-chave

I- Uma primeira versão deste texto foi apresentada na 32ª Reunião da ANPEd, no GT de Sociologia da Educação. A pesquisa contou com o suporte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de bolsas, e com o financiamento da FAPESP.

II- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Contatos: adolfoso@usp.br; bbueno@usp.br

Modelo de formação docente – *Simetria invertida* – Educação continuada.

# ***Education in reverse: problematizing inverted symmetry in continuing education for teachers<sup>I</sup>***

Adolfo Samuel de Oliveira<sup>II</sup>  
Belmira Oliveira Bueno<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This paper seeks to problematize the implementation of the model of teacher education prescribed by the Brazilian educational legislation, through the analysis of a Continuing Education Program, PEC Formação Universitária Municípios (PEC Higher Education Municipalities), held in São Paulo, from 2003 to 2004. The research is qualitative in nature. It included observations within online and offline teaching contexts over 18 months, and the collection of materials of different natures: official documents, field notes, interviews, and work produced by the student teachers, especially the written memories. The theoretical framework is based on Bourdieu's theory of the habitus and the contributions of his contemporary critics. By investigating the educational processes inherent to the student teachers, we intend to analyze the relations between the learning situations observed throughout the development of the program and how they were appropriated by teachers. The analyzes developed let us state that many of the reflections made by the teachers, in the position of students, originated from a learning process that was unexpected and even ignored by the program. In this work, this process was called educational work in reverse, and put into question the principle of inverted symmetry, which guided PEC, and therefore some of the educational fundamentals of the model under consideration.*

## **Keywords**

*Model of teacher education – Inverted symmetry – Continuing education.*

**I-** A first version of this paper was presented at the 32nd Meeting of ANPEd at Sociology of Education WG. The research was supported by CAPES and CNPq through grants and funding from FAPESP.

**II-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contact: [adolfo@usp.br](mailto:adolfo@usp.br); [bbueno@usp.br](mailto:bbueno@usp.br)

A preparação para o exercício profissional da docência, levada a efeito nos cursos de licenciatura do país, deve ser orientada, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP) (BRASIL, 2002), por três princípios: as competências como eixo organizador do curso, a pesquisa enquanto matriz de conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, cujo pressuposto basilar é a *simetria invertida*. Esta, pelo fato de o futuro professor ser preparado em um lugar similar àquele em que irá atuar, demanda que haja coerência entre o que é experienciado pelo aluno durante a formação e o que se espera de sua atuação como docente (MELLO, 2000). A partir dessa ótica, o formando deve adquirir no curso de licenciatura, entre outros recursos, tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica. Tendo em vista esse modelo de formação docente, o presente trabalho objetiva, a partir de um enfoque sociológico, problematizar como se deu a implementação de tais princípios, mais precisamente a relação entre as competências e a *simetria invertida*, no PEC Formação Universitária,<sup>1</sup> e examinar as implicações dessa concepção para a formação oferecida às alunas-professoras desse Programa.<sup>2</sup>

No decorrer do curso, notou-se que a condição de aluna suscitou nas professoras a reflexão a respeito do exercício dos ofícios discente e docente, facultando-lhes compreender vários aspectos das condutas e do processos de aprendizagem de seus alunos, bem como algumas de suas próprias práticas e

**1-** Programa especial desenvolvido em São Paulo, entre 2001 e 2008, com o objetivo de formar, em nível superior, os professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. A segunda edição, chamada PEC Municípios, constituiu-se no referente empírico da pesquisa e será detalhada adiante.

**2-** Considerando que a esmagadora maioria dos alunos do curso era formada por mulheres, optou-se por utilizar no texto o gênero feminino. No caso dos tutores, manter-se-á o masculino genérico, já que a composição entre homens e mulheres era mais equilibrada.

representações enquanto docentes, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação a seus alunos e a certas atividades propostas em aula. Como muitas dessas reflexões surgiram a partir de determinadas interações com o professor-tutor (cuja presença se dava diariamente com as professoras, ao modo de um professor polivalente) e de certas experiências formativas, notadamente as avaliações, as professoras observavam, e de alguma maneira aprendiam, o que não deveriam fazer em sala de aula, em virtude do baixo ou inadequado potencial formativo das situações de aprendizagem que vivenciavam no Programa. Esse processo formativo, não previsto na proposta do PEC, pautou-se pelo que aqui denominamos *simetria invertida às avessas* e despertou a atenção para alguns impasses que permeiam a coerência e a consistência demandadas entre o que se faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, mais precisamente um estudo de caso, que teve como objeto de estudo a condição de aluno do professor nos cursos de educação continuada (OLIVEIRA, 2009). Os dados constituíram-se de documentos oficiais, apostilas, notas de campo (confeccionadas em moldes etnográficos, durante 18 meses), entrevistas semiestruturadas feitas com alunas-professoras e agentes pedagógicos do Programa. Soma-se a esse material um conjunto de memórias, enquanto parte das atividades escritas e obrigatórias realizadas pelas professoras. As notas de campo foram produzidas em contextos de ensino *on-line* (no laboratório de informática) e *off-line* (na Semana Presencial), buscando focalizar, sobretudo, as atividades de quatro alunas-professoras que aceitaram participar da investigação (BUENO; OLIVEIRA, 2008). A perspectiva de análise adotada diz respeito aos processos de socialização escolar e se baseia na teoria do *habitus* de Bourdieu, problematizada por alguns de seus críticos contemporâneos.

O tratamento das questões ora discutidas requer, primeiramente, que sejam delineadas

as principais características do PEC Formação Universitária e a maneira como esse programa se apropriou do modelo de formação em voga, em especial das noções de competência e de *simetria invertida*. Em seguida, analisar-se-á a materialização desses princípios em algumas situações de aprendizagem, a fim de mostrar e compreender a complexidade envolvida em tais processos formativos, bem como as dificuldades inerentes ao planejamento e à execução de cursos de licenciatura nesse formato.

### **O PEC Formação Universitária: um exemplar dos programas especiais de formação de professores**

Referente empírico da investigação, o PEC Formação Universitária Municípios foi realizado em 24 meses, de 2003 a 2004, por meio de uma parceria que envolveu várias instituições de caráter público e privado, quais sejam: a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEESP); a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV) e a Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE), no caso do PEC realizado pela USP. Com o objetivo de dar conta da demanda pela formação em nível superior surgida após a promulgação da Lei nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Programa, definido como um curso de formação continuada de caráter “presencial com forte apoio de mídias interativas” (SÃO PAULO et al., 2003b, p. 13), foi oferecido aos professores efetivos das redes públicas municipais de ensino que ainda não tinham a formação universitária. Tratava-se, então, de uma licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil. Em termos programáticos, foi concebido em harmonia com as prescrições da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores

da Educação Básica em Nível Superior (PDFIP) (BRASIL, 2000), um dos principais documentos que deu origem e fundamentou as DCNFP, bem como o seu modelo de formação docente.<sup>3</sup>

Do ponto de vista operacional, o PEC foi desenvolvido em prédios dos antigos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e em escolas estaduais que dispunham dos equipamentos técnicos necessários. Cada unidade, chamada de polo, foi preparada especialmente para o curso, contando com laboratórios de informática e salas equipadas para videoconferências, teleconferências e atividades de estudo. A carga horária do Programa foi de 3.300 horas, distribuídas entre as seguintes atividades: 1) videoconferências (aulas virtuais, que permitiam a interação em tempo real entre professor e alunos); 2) teleconferências (palestras magnas, geralmente com vários professores especialistas, transmitidas via satélite, fato que possibilitava apenas a interação por *e-mail* e fax); 3) trabalhos monitorados (atividades que desdobravam os temas abordados nas teles e videoconferências, bem como nas apostilas, sendo feitas em sala de aula, nas sessões *off-line* e no laboratório de informática, nas sessões *on-line*; e a carga do aluno, dentro ou fora da sala de aula, sozinho ou em equipe, nas sessões de suporte); 4) atividades programadas (tarefas previamente determinadas pelo tutor ou orientador para serem realizadas de maneira autônoma pelo aluno); 5) vivências educadoras (trabalho de investigação e reflexão sobre prática pedagógica à luz da teoria); 6) oficinas culturais (atividades que objetivavam enriquecer o repertório cultural dos alunos-professores, a partir dos diferentes usos da leitura, da escrita e das diversas manifestações artísticas); 7) escrita de memórias (relato de tipo autobiográfico, de caráter investigativo e formativo, sobre o processo de formação dos alunos-professores); e 8) desenvolvimento de pesquisa e escrita de

**3-** O projeto pedagógico do PEC Municípios (SÃO PAULO et al., 2003b) é praticamente o mesmo da primeira edição do Programa, oferecida pela SEESP em 2001. Porém, apesar de anterior à promulgação das DCNFP (2002), contempla o seu modelo de formação, pois este já estava delineado na referida PDFIP (BRASIL, 2000).

monografia, trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado sob a supervisão de orientador designado pela universidade (SÃO PAULO et al., 2003a). O PEC também contou com várias atividades desenvolvidas na chamada Semana Presencial, que consistiam em palestras, mesas-redondas, oficinas, visita a museus etc., ocorridas no *campus* e em demais órgãos das universidades patrocinadoras do Programa durante o período de férias escolares.

As funções docentes do PEC Formação Universitária estavam divididas entre diferentes agentes pedagógicos: o professor-tutor convivia diariamente com os alunos-professores, era o responsável pela coordenação das atividades do curso e de uma parte da avaliação; o professor-assistente cuidava da supervisão, da correção e da avaliação das atividades *on-line* e se comunicava com os alunos via internet; o professor-orientador interagiu com as professoras tanto em encontros presenciais quanto via *e-mail* e era responsável pela orientação das vivências educadoras, da escrita de memórias e do trabalho de conclusão de curso, bem como pela correção de tais atividades e das provas do Programa. Além desses, desempenhavam funções docentes os vídeos e os teleconferencistas, responsáveis pelas videoaulas e palestras, respectivamente.

Essa estrutura, uma vez posta em prática, ativou processos antes não presentes ou pouco explicitados em outros modelos de formação e mesmo os que já eram direcionados à educação continuada de professores. Um dos processos que chamou a atenção desde o trabalho de campo refere-se à condição de aluna das professoras, pela vivência simultânea e contínua do duplo papel: docente e discente. Assim, perseguimos a resposta da seguinte indagação: que relevância e potencialidade tal experiência pode ter para a formação dos professores, sobretudo quando, ao realizarem o curso, encontram-se diretamente vinculados ao trabalho em sala de aula? As interpretações expostas a seguir buscam problematizar essa questão, levando em conta a dimensão e a centralidade que a formação

continuada adquiriu nas últimas décadas no país, em similaridade com o que vem ocorrendo em vários países, em decorrência das influências e pressões externas.

## **Socialização, *habitus* e formação docente**

O marco teórico da presente investigação é a teoria da prática de Bourdieu (1984, 2004), à luz das contribuições e problematizações oferecidas nessa área por Lahire (2002) e Setton (2002a, 2002b, 2009).

Construída com o fito de equalizar a tensão entre estrutura e ação e superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, a teoria da prática de Bourdieu concebe o processo de socialização dos indivíduos como resultado da “*dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*” (BOURDIEU, 1984, p. 60, grifos do autor), que proporciona a incorporação do *habitus*, considerado um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 1984, p. 60-61), produto das condições materiais e simbólicas de existência de determinada classe ou grupo social.

O *habitus*, segundo o sociólogo francês, atua como a mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais e

[...] torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma. (BOURDIEU, 1984, p. 65)

A prática, nessa perspectiva, é considerada o resultado da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, o que inviabiliza enxergá-la como mera execução das imposições da estrutura objetiva ou como produto das deliberações autônomas do indivíduo. Assim,

na teoria do sociólogo francês, há uma relação intrínseca entre as posições ocupadas no espaço social ou nos campos (concebidas de maneira relacional), as disposições (ou o *habitus*) e as tomadas de posição (práticas sociais decorrentes da dialética entre as posições e as disposições) (BOURDIEU, 2004).

Não obstante, como a análise dos processos de formação estudados se deu no plano microssocial e o Programa em foco não apresenta as propriedades necessárias para ser compreendido como um *campo* (BOURDIEU, 2004), foi preciso adequar os instrumentos de análise a essa escala. Por essa razão, o PEC foi considerado uma configuração,<sup>4</sup> ou seja, uma rede de interdependência que coloca e condiciona os indivíduos em uma trama ininterrupta de ações, na qual se pressionam mutuamente nos processos de socialização e estabelecem relações com outras configurações, de maneira direta ou mediada, explícita ou difusa, voluntária ou involuntária (ELIAS, 2005; LAHIRE, 1997; SETTON, 2002b). Ao tratar a socialização sob essa ótica, tem-se em vista enfatizar que são os “seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem ‘transmitir’ ou não, as suas propriedades sociais” (LAHIRE, 1997, p. 32-33), em especial quando se trata do capital cultural e do capital escolar.

Nesse sentido, a investigação das práticas, das representações e dos processos formativos dos sujeitos da pesquisa foi pensada a partir das posições que ocupam nas redes de interdependência de que participam, em relação dialética com seus recursos e *habitus*. Este é entendido como um conjunto de disposições – produto não só das socializações passadas, mas também em construção, em virtude dos estímulos a que está submetido –, cujas disposições (esquemas de pensamento e ação), que tendem a ser acionadas de acordo

**4-** Elias (1994, 2005) concebe a configuração como uma rede de interdependência formada por pessoas mutuamente orientadas e dependentes entre si, em virtude das necessidades recíprocas socialmente geradas, que pode assumir várias formas, tais como famílias, escolas, cidades e até Estados nacionais.

com seu contexto de produção e atualização, predis põem o indivíduo a perceber, sentir, apreciar e agir sem obedecer unicamente à memória incorporada e não-consciente, o que o habilita a dar sentido às suas experiências e a recorrer a lógicas reflexivas de ação (BOURDIEU, 1984; SETTON, 2002a, 2007).

Com base nesse quadro conceitual, admite-se a possibilidade de utilizar o conceito de *habitus* para compreender os indivíduos singulares no plano microssocial, no contexto das sociedades contemporâneas, concebendo a formação docente como um processo de construção e reestruturação tanto dos esquemas de ação ou disposições do *habitus* quanto dos conhecimentos do indivíduo (PERRENOUD, 2002). Isso torna a formação docente também um processo de autoformação, pois a socialização, enquanto uma forma de educação, leva em conta tanto a aprendizagem e a interiorização de referências sociais quanto a autoconstituição do sujeito e a resignificação dos conhecimentos, pela mediação do outro (SETTON, 2007). Tal pressuposto deve ser levado em conta, mais ainda quando se trata da formação de adultos, na qual não se pode desconsiderar o papel central da experiência. Experiência que, por ser objeto de reflexão, acaba por fazer do adulto pedagogo de si mesmo, pois, conforme postulado por Dominicé (1992, p. 167), “o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam”.

### ***Simetria invertida e competências no PEC Formação Universitária***

Seguindo um movimento internacional do período, a reforma educacional iniciada no Brasil nos anos 1990, cujo marco é a LDB, fez das competências o eixo que estrutura tanto a educação básica quanto a formação docente (inicial e continuada). Segundo Mello (2000, p. 102), uma das mentoras de várias experiências que se estruturaram a partir de então no campo da formação docente,

É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

De acordo com a autora, as competências, nesse modelo de formação, não podem ser reduzidas a princípios abstratos nem se restringir a preceitos legais, uma vez que, para que tenham efeitos formativos concretos, precisam ser dominadas pelo professor e, por conseguinte, exercidas em seu trabalho na escola. Em suas palavras:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. (MELLO, 2000, p. 102)

Esse pressuposto coloca em evidência os aspectos objetivo e subjetivo da competência, ou seja, enquanto princípio codificado na legislação, de um lado, e encarnado no indivíduo, de outro. Todavia, dada a sua relevância nesse cenário e a polissemia que encerra (LÜDKE; BOING, 2004), faz-se necessário inquirir como essa noção foi entendida pelo PEC.

A proposta básica do Programa (SÃO PAULO et al., 2003b) toma esse conceito de Perrenoud (1998, p. 208), para quem

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de

mobilizar um conjunto de recursos – conhecimentos, know-how, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes – a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas.

Tal noção, segundo Perrenoud (2002), possui três dimensões, sendo formada por saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, por esquemas de ação que mobilizam esses saberes e por esquemas que não mobilizam nenhum saber. Esses esquemas, emprestados de Piaget e Bourdieu,

[...] são tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação. (PIAGET, 1973, apud PERRENOUD, 2002, p. 38)

Considerados em conjunto, formam o *habitus*, isto é,

[...] um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos. (BOURDIEU, 1972, apud PERRENOUD, 2002, p. 39)

Tais esquemas (ou disposições) guiam tanto a ação concreta quanto a do pensamento.

Já as competências podem ser vistas como disposições do *habitus* e a formação profissional, como a do professor, como um processo de socialização. A partir dessa perspectiva,

[...] não são os saberes que guiam a mobilização de outros saberes, mas aquilo que, de acordo com Piaget e Bourdieu, [denomina-se] esquemas de ação e de pensamento, os quais formam o *habitus* do sujeito. (PERRENOUD, 2002, p. 73)

Nesse sentido, o caminho para desenvolvê-las, nos cursos de licenciatura, requer situações de aprendizagem que enfatizem a prática, mas sem dispensar a teoria (BRASIL, 2001), de modo que o futuro professor deve construir, enquanto aluno desse curso, as competências que vai utilizar em sua prática pedagógica, bem como as que terá que ensinar aos seus alunos quando professor, tal como preconiza o modelo de formação docente rígido pela simetria invertida.

No entanto, ainda conforme esse modelo, isso não significa igualar mecanicamente as situações de aprendizagem do ensino superior com as da educação básica, pois o que se tem em vista é proporcionar ao docente em formação uma experiência de aprendizagem análoga à que seus alunos irão vivenciar. Assim,

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2001, p. 39)

Supõe-se, desse ponto de vista, que o curso de licenciatura, estruturado a partir da ênfase na formação prática e da *simetria invertida*, faz das competências princípios de socialização que tendem a ser interiorizados sob a forma de *habitus*, por intermédio das relações de interdependência, diretas ou mediadas, entre formadores e alunos, nas diversas situações de aprendizagem do Programa. Nesse sentido, o que está em jogo no PEC Formação Universitária, em virtude da noção de competência adotada e da centralidade que assumiu na estruturação do seu currículo, conforme indica sua proposta básica (SÃO PAULO et al., 2003b), é a (re) estruturação do *habitus* do professor, em um período de tempo relativamente curto em termos de formação – apenas dois anos –, com o intuito de prepará-lo para agir em situações

inéditas e, assim, dar conta dos desafios da escola contemporânea. Será isso possível?<sup>5</sup>

### **A simetria invertida às avessas**

No decorrer da execução do PEC, percebeu-se que se tornar aluna em um curso de educação continuada possibilitou, às quatro professoras acompanhadas durante a pesquisa, trazer para a reflexão certos aspectos dos ofícios docente e discente. A partir das relações e dos eventuais descompassos entre seu *habitus* e as situações de aprendizagem que vivenciaram, puderam pensar sobre seus próprios comportamentos como alunas em certas modalidades de ensino, as razões da conduta subversiva de alguns de seus alunos em diversas situações e determinadas incoerências entre as atividades prescritas e as realizadas pelo Programa. Observou-se que esses processos foram pautados, diferentemente do que era esperado pelo Programa, por uma espécie de *simetria invertida às avessas*, uma vez que, em vez de ensinar em conformidade com as situações de aprendizagem que vivenciaram, as professoras afirmavam que iriam ensinar de forma distinta ou até oposta a tais experiências de formação. Para tornar esses processos mais claros, faz-se necessário problematizá-los à luz de alguns dados empíricos.

A modalidade de ensino mais questionada do PEC foi a videoconferência, principalmente em virtude do seu uso inadequado, percebido, por exemplo, na sua duração, considerada longa demais, tal como registrado por Andrade (2007). Nessa mídia interativa, o professor conferencista ficava em um estúdio de geração, equipado com câmera, microfone, computador, videocassete e câmera de documentos, que capturava sua imagem e sua voz, bem como a dos materiais utilizados durante a aula, e os transmitia em tempo real para cinco polos do Programa. Neles, as informações eram recebidas

**5-** A propósito desse questionamento, ver (BELLO; BUENO, 2005).

por um aparelho de televisão, no qual as alunas assistiam à videoaula e, por intermédio dos equipamentos existentes no polo para o retorno de informações (câmera, microfone e câmera de documentos), entravam em contato e podiam conversar tanto com o professor-conferencista quanto com os demais colegas de outros polos.

Na maioria das vezes, a videoconferência não satisfazia às expectativas das professoras, conforme afirmaram reiteradamente, desencadeando, com efeito, diversos comportamentos, semelhantes aos de seus alunos tidos como desinteressados, tais como conversar com as colegas, fazer outras atividades, sair da sala etc. Por outro lado, possibilitavam também que tal conduta se tornasse objeto de reflexão:

[...] por que esse aí não quer fazer? Não tem tanto interesse? Então, dá pra entender um pouco como o aluno se sente diante de uma aula. Porque tinha aula que não dava. Tinham umas vídeos que dava vontade de dormir. Aí é a hora que você lembra que tem dia que você está dando aula e tem criança que está dormindo. As reações às vezes são parecidas. Aí você pensa: “Poxa, se eu estava dormindo enquanto ela estava falando, então ele está dormindo enquanto eu estou falando...” (Entrevista, Lis, 2008)<sup>6</sup>

Essa reflexão, feita a partir da condição de aluna na videoconferência, permitiu à professora, a despeito das diferenças entre os dois ambientes de ensino, relativizar o suposto desinteresse de seu aluno, ao apreciar e avaliar a possibilidade de esse comportamento estar ligado às suas próprias ações como docente e às características da sua própria aula.

A mesma professora, durante as atividades feitas em grupo no Programa, pôde comparar suas experiências discentes com suas práticas docentes, tendo em vista alguns aspectos do processo de aprendizagem inerentes à condição de aluna:

Como cada um tem um jeito de estudar, de aprender... num grupo pequeno, você vê como cada um aproveitou o curso... na situação de aluno você vê que ninguém tem o mesmo jeito [de aprender] [...] De todas as modalidades de ensino do PEC, há aquelas que eu gosto de fazer e aquelas que não... Eu gosto de ler sozinha... Hoje eu entendo uma menina que pede para fazer... Se passo a atividade em grupo, ela pede para ficar sozinha. Antes eu achava que se eram quatro alunos, tinha que ser quatro. E é só passando pela condição de aluno que você percebe certas coisas... A gente toma consciência. (Nota de campo/2004)

A tomada de consciência, enquanto simbolização ou conceituação de esquemas “pré-reflexivos da ação” (PERRENOUD, 2002), é uma das reações desencadeadas pela vivência simultânea dos ofícios discente e docente nos cursos de formação continuada, pois sentir as forças inerentes a cada uma dessas posições contribui para a apreensão dos sentidos de certas práticas discentes e docentes, até então opacas, o que pode levar à reorientação de determinadas formas de apreciar e agir. No caso em tela, Lis mudou sua postura sobre a organização das atividades em grupo em razão de sua experiência discente no PEC, que exigia que certas atividades fossem realizadas em grupo, chegando até a proibir a sua realização de maneira individual, tal como aconteceu no trabalho monitorado *on-line*. Ao perceber que preferia fazer a leitura e todas as outras atividades individualmente, do mesmo modo que uma de suas alunas, ela passou a conduzir esse tipo de atividade de maneira distinta da que vivenciou no PEC e que, até então, praticava em suas aulas. Assim, passou a autorizar sua aluna a fazer a atividade, concebida para ser em grupo, individualmente.

As tomadas de posição do professor-tutor, em diversas ocasiões, também foram bastante questionadas pelas alunas-professoras. Uma delas referia-se ao modo como conduzia

**6-** Os nomes utilizados são pseudônimos.

os debates a respeito das leituras solicitadas pelo Programa, durante as sessões do trabalho monitorado *off-line*. Segundo elas, o professor-tutor não levava em consideração a opinião de algumas alunas: “ela (a tutora) não aproveita aquilo que surge no momento da aula. Uma professora trouxe um assunto, a outra trouxe outro, ela não equaciona aquilo”.<sup>7</sup> Diante de tais experiências, essa aluna-professora insistia em afirmar que buscava não fazer com seus alunos aquilo que não aprovava que fizessem com ela:

Tudo que faziam pra mim, que me faziam sentir mal durante a minha vida escolar e até mesmo no PEC, alguma coisa, alguma atitude, prática, que fizesse com que eu não me sentisse bem, alguma coisa, eu não repetia com meus alunos. Eu dizia: “Eu não vou fazer com eles, se estou sentindo na pele o quanto é ruim”. Eu adulta já estou achando isso ruim, imagina eles pequenos. (Entrevista, Violeta, 2008)

Assim, ao enfrentar novamente tais experiências no PEC, durante as discussões relativas às leituras conduzidas pelo tutor, Violeta pôde sentir e interpretá-las como professora na condição de aluna, a partir da *simetria invertida às avessas*, e agir em sua classe de maneira distinta, buscando contemplar a voz e os pontos de vista de todos os seus alunos, a fim de evitar as situações pelas quais passou.

Os conflitos existentes na turma a que pertenciam as alunas, que era composta por 15 alunas-professoras, também deram origem a processos formativos similares. Em certas ocasiões, ocorriam determinados atritos entre algumas delas. Estes, segundo os relatos, surgiram após a primeira prova e se manifestavam principalmente nas sessões de trabalho monitorado *off-line*, durante as discussões sobre os textos lidos. Lis, que tirou nota dez nessa avaliação, sentiu-se pessoalmente

atingida por algumas colegas, que insinuaram que foi beneficiada pela orientadora da turma, a qual, além de ser responsável pela correção das provas, era coordenadora pedagógica da escola em que trabalhava.

Esses conflitos não só contribuíram para a turma se dividir, praticamente, em três grupos, como também atingiram outras alunas, fazendo com que algumas delas deixassem de participar das discussões, tanto por causa das críticas que receberam de determinadas colegas quanto por medo de receberem novas críticas, caso voltassem a participar dos debates. A respeito desse assunto, os depoimentos deixaram claro que após esses episódios houve uma diferenciação entre as alunas-professoras, gerando uma espécie de hierarquia e rivalidade entre elas e seus grupos. Além disso, evidenciaram que as discussões, com a permanência dos conflitos, deixaram de ter o potencial formativo que anteriormente tiveram.

No contexto observado, o tutor era chamado pelas alunas-professoras para mediar esses conflitos mais abertos, porém, como se tratava de adultos, ele se recusava a fazer esse papel, visto que, do seu ponto de vista, elas deveriam saber como administrar tais situações sem sua ajuda. Além disso, acreditava que a sua função no Programa não incluía a resolução de problemas dessa natureza. Diante desse impasse, uma das alunas-professoras começou a questionar a atuação do tutor, que, de certa forma, era visto no papel de professor, e, portanto, responsável por esses assuntos também.

Essa mediação está deixando a desejar. [...] Porque eu acho assim, é uma coisa pessoal que poderia ter sido trabalhada. Ninguém consegue agradar todo mundo, então não dá para eu falar: “Olha, você é o grupo mais importante”. E depois virar para o outro e dizer: “Você é o mais importante, não mais vocês”. Não dá. (Entrevista 2, Margarida, 2004)

Os questionamentos de Margarida a respeito da postura do tutor foram além. Tendo em

**7-** Entrevista em grupo (2ª) realizada com as alunas-professoras em 2004, no âmbito do Projeto *Educação à distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*.

vista a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso, ocasião em que se receberia a visita da coordenadora geral de uma das universidades patrocinadoras do PEC, a aluna criticou a atitude do tutor pelo fato de ele ter estabelecido que, no momento em que a coordenadora chegasse, haveria uma interrupção na dinâmica do trabalho, independentemente de quem estivesse apresentando. Essa interrupção seria para que a aluna-professora com maior desenvoltura para expor o TCC, na avaliação do tutor, iniciasse sua apresentação:

“E aí quando ela chegar, fulana começa”. Então, eu acho que não é assim. [...] se nós somos adultos e acontece, imagina com nossos alunos, que são crianças pequenas [...] Eu vi, assim, que o papel do professor..., que você é o exemplo, você tem que ter consciência disso e procurar ser muito justo. (Entrevista 3, Alunas-professoras, 2004)

Ao ver o professor como um exemplo, portanto, como um modelo de formação, essa aluna-professora passou a refletir sobre a justiça e a discriminação na relação professor-aluno, a partir do modo como o tutor de sua turma conduziu a apresentação dos TCCs no PEC. Para ela, tal atitude revela certo desprezo por aqueles que não tinham tanta facilidade para expor oralmente um trabalho.

Para Carvalho (2004, p. 102),

[...] é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos, sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta.

Pode-se afirmar que é nas relações de interdependência entre as alunas e o tutor, permeadas por práticas escolares justas, que se efetiva a formação docente orientada por esse princípio. Isso porque, de acordo com Lahire (1997, p. 64),

qualquer competência aparece duas vezes ao longo da experiência do indivíduo (tanto adulto quanto criança): uma vez no plano interpessoal e uma segunda vez, mais tarde, no plano intrapessoal.

Porém, como o *ethos* da aluna (dimensão valorativa do *habitus*) era conflitante com o exemplo vislumbrado na postura do tutor, sua atuação como professora só poderia se dar às avessas da sua experiência formativa.

No caso da avaliação, também se pôde perceber tal processo. Se admitirmos que a concepção de Ubiratan D’Ambrósio, presente na apostila utilizada no curso, pode ser tomada como representativa da do Programa, então:

Uma avaliação adequada deve ser focalizada no aluno como indivíduo, analisando e chamando a atenção para seus erros, com muito cuidado para evitar sua humilhação perante os colegas e o seu desencanto com sua própria aprendizagem. A avaliação é o grande auxiliar do professor para orientar sua ação pedagógica. Permite motivar adequadamente os alunos e definir quais os conteúdos que melhor se adaptaram aos interesses deles. Mas isso exige que o professor deixe de cobrar retenção de conteúdos e se liberte da idéia falsa de que o programa deve ser cumprido integralmente e na ordem estabelecida. (SÃO PAULO, 2004, p. 1161, grifo nosso)

Além disso, de acordo com a proposta básica do PEC:

Observando a simetria invertida, a avaliação é [...] uma experiência que o professor vive enquanto aluno e um conteúdo do programa com o qual ele aprenderá princípios e métodos de avaliação de aprendizagem que deverá aplicar em sua própria sala de aula. (SÃO PAULO et al., 2003b, p. 18)

Porém, o que se nota, segundo as reflexões de uma das professoras, é a incoerência entre o modelo teórico de avaliação veiculado pelo Programa e o colocado em prática:

Esperava ser avaliada de uma forma global, sendo consideradas todas as habilidades que tenho, o conhecimento que trago, os argumentos que foram colocados para justificar e debater as discussões propostas. Percebo que fui avaliada apenas por uma prova escrita, assim como em toda a minha vida escolar. Essa primeira avaliação do PEC teve como finalidade verificar o conteúdo adquirido pelos alunos do curso tão somente. Diante dessa nova proposta de ensino, que contempla novas estratégias e instrumentos de aprendizagem e propõe uma mudança de prática pedagógica (ineficaz), é de se surpreender que a avaliação tenha sido feita de forma tão tradicional como foi. (Memórias n.2, Violeta)

Diante desse quadro, o que dizer da coerência, demandada pela *simetria invertida*, levada a efeito nessas ocasiões? A avaliação experienciada pelas alunas durante as provas, por exemplo, não se baseou nos pressupostos assumidos pelo PEC, chegando até a contradizê-los. No entanto, não fazia sentido para as professoras, em função do seu conjunto de disposições e da apropriação que fizeram da concepção de avaliação do Programa, ter de ensinar de acordo com o que vivenciaram na prática. Assim, para que pudessem empregar no ofício docente o que o PEC proclamava em seu discurso, a formação teria de se orientar pela *simetria invertida às avessas*. Mas isso seria possível? Uma resposta plausível a essa indagação exige, antes, algumas considerações.

### ***Simetria invertida, competências e formação às avessas***

A formação de professores, de acordo com Perrenoud (2002), obrigatoriamente requer

a apropriação de saberes, a construção de competências e a constituição de um *habitus* profissional, pois o que está em jogo no trabalho docente é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos para lidar com os desafios presentes tanto no cotidiano escolar quanto na sala de aula. Por essa razão, o curso de licenciatura deve enfatizar, mas sem descuidar da transmissão de conteúdos, a interiorização de esquemas de ação, dentre os quais se incluem as competências, cujo domínio habilita o professor a enfrentar, com mais destreza, as situações escolares.

Para tanto, segundo Perrenoud (2002), o desenvolvimento das competências requer, de um lado, situações de aprendizagem adequadas, que operem como um treinamento intensivo capaz de criar as condições objetivas para que ocorra a interiorização e a estabilização desses esquemas de ação, e, de outro, que os formadores procurem articular os saberes com tais disposições, pois se os professores têm dificuldades em usar os saberes que adquiriram, isso se deve à incapacidade de mobilizá-los durante a ação. Sendo assim, a “formação do *habitus* deveria ser o projeto de toda a instituição, a obrigação de todos os formadores” (PERRENOUD, 2002, p. 83).

Como as competências atuam como a “mediação entre o aqui e agora (local de formação) e outros espaços (a sala de aula)” (PERRENOUD, 1993, p. 105), o sucesso do modelo de formação docente do país depende da qualidade e da coerência das situações de aprendizagem que o aluno experiencia durante sua formação, pois o aprendizado gerado nesse processo, de acordo com a *simetria invertida*, possibilitará que o futuro professor coloque em prática o que apreendeu quando atuar como docente.

No caso do PEC, considerando algumas das competências previstas na sua proposta básica, foi possível notar diversas inconsistências na estruturação de determinadas situações de aprendizagem, o que nos leva a perguntar: qual é a eficácia da experiência relacionada à construção da capacidade de se orientar “por pressupostos epistemológicos coerentes” (SÃO PAULO et

al., 2003b, p. 10), quando se desconsidera esse princípio formativo no momento de organizar determinadas atividades, tal como ocorreu durante as avaliações? Como a postura do tutor, no que diz respeito à construção da capacidade de “solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar” (SÃO PAULO et al., 2003b, p. 10) e de “orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos” (SÃO PAULO et al., 2003b, p. 09), poderia contribuir para a formação de tais competências, já que se costumava a se eximir da resolução dos conflitos existentes entre as alunas e, mesmo que não intencionalmente, discriminava algumas delas em certas atividades?

Essas questões evidenciam os obstáculos existentes na implantação do atual modelo de formação docente no PEC e explicitam as dificuldades do professor-tutor em colocar em prática as competências demandadas pelo Programa, o que, por sua vez, remete-nos à indagação que deu origem a estas considerações: como a *simetria invertida às avessas* poderia contribuir para a constituição das competências?

Pelo fato de o PEC ser, ao mesmo tempo, um curso de formação inicial e continuada, destinado a professores em exercício, o processo formativo ali desencadeado tratava mais da reestruturação do *habitus* profissional do que da sua construção. Permitia, ainda, que o aluno-professor, ao ocupar simultaneamente as posições discente e docente e sentir as forças sociais relativas a cada uma delas, revivesse as experiências relacionadas ao estudo e refletisse a respeito das dificuldades existentes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, como as alunas já eram professoras há vários anos e tinham valores, hábitos, esquemas e representações mais arraigadas a respeito do ofício docente, ou seja, possuíam um *habitus* profissional engendrado, principalmente, no curso normal de nível médio e no ambiente de trabalho na escola, o desenvolvimento de determinadas competências almejadas pelo PEC só poderia ser realizado, em alguns casos, se certos esquemas

de pensamento e ação das professoras fossem desativados e/ou reestruturados. Além disso, como condições distintas de existência, ao imporem “definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo”, produzem *habitus* dissonantes e, assim, “fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas” (BOURDIEU, 1984, p. 64), as alunas-professoras, ao se depararem com a formação oferecida pela PEC, tinham mais recursos para aderir, rejeitar ou assimilar seletivamente o que lhes era proporcionado.

Ademais, como as forças sob as quais as alunas-professoras estavam submetidas na posição de discente eram diferentes daquelas que as pressionavam quando se encontravam na posição de docente, as disposições ativadas em cada posição tendiam a não ser as mesmas. Esse processo, somado a certo desajustamento do *habitus* em relação à configuração do PEC, contribuía para a “tomada de consciência de um esquema isolado ou de uma parcela do *habitus*” (PERRENOUD, 2002, p. 155), ao tornar perceptíveis para as professoras vários aspectos pessoais e profissionais de suas práticas e representações que antes passavam despercebidos.

Se admitirmos, com Perrenoud (1993, p. 109), que a formação do *habitus* profissional se dá a partir da “*interacção entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão [e] o envolvimento em novas situações*” (grifo do autor), então, podemos dizer que tais propriedades da configuração do PEC, sem que tivessem sido orquestradas para esse fim, acabaram criando um contexto capaz de estimular a autoformação presente no processo de socialização. Isso porque, sob a ótica da teoria sociológica adotada, as práticas e representações decorrem da relação dialética entre a posição que o indivíduo ocupa na configuração, o seu conjunto de saberes e esquemas de ação e a sua capacidade reflexiva, o que lhe confere uma autonomia relativa ante as pressões do contexto.

Por essa razão, os relatos das professoras sugerem que, ao confrontar, por exemplo, o modelo de conduta do tutor, os princípios da avaliação utilizada e a pouca atratividade da videoconferência com outras referências presentes tanto em seu *habitus* profissional quanto no próprio discurso do Programa, acabavam, nesse processo, por criticar e reconstruir tais vivências, apropriando-se, reflexivamente, de maneira distinta ou até oposta dos modelos veiculados pela formação oferecida em tais ocasiões. Se essas análises não estiverem equivocadas, a formação baseada na *simetria invertida às avessas* se processaria por meio da autoformação das professoras. Esse tipo de formação daria origem, valendo-se das tensões referentes ao exercício simultâneo dos ofícios docente e discente, da formação prévia e da capacidade de reflexão, a um trabalho de apropriação das novas experiências socializadoras que poderia incitar a reestruturação de seu *habitus* e, assim, o domínio e/ou a consolidação das competências visadas. Eis o que foi chamado de *formação às avessas*.

Não obstante, corroborando estudos anteriores (BUENO, 2006; ANDRADE, 2007), as análises desenvolvidas evidenciam que o PEC valeu-se muito pouco das reflexões levadas a efeito pelas alunas-professoras, em flagrante contradição com o discurso de valorização da prática docente contido na proposta pedagógica do Programa.

Apesar de lidar com a educação continuada e, portanto, com a educação de adultos, esse aspecto não se constituiu em um princípio ou em um eixo orientador da proposta. Com isso, deixou de lado dois dados fundamentais na formação de professores que já se encontram no exercício de sua profissão: a experiência de vida e a reflexividade sobre a experiência, a despeito do discurso e do apelo à escrita de memórias.<sup>8</sup> O curso não valorizou suficientemente a capacidade reflexiva dos professores, ao não considerar que, enquanto

**8-** Críticas ao uso dessa prática em cursos voltados a grandes públicos, podem ser vistas em BUENO (2006).

adultos, sua reflexão se opera no vértice de uma visão que é simultaneamente retrospectiva e prospectiva (DOMINICÉ, 1992). Olham e refletem sobre o passado, projetando o futuro. Apesar de não estimulada, foi essa capacidade que, em certa medida, permitiu às professoras lidar com as incoerências do Programa e não se enquadrar plenamente no modelo de formação docente proposto, orientado pela *simetria invertida*.

Essa inversão foi também resultante de uma concepção equivocada de prática adotada pelo Programa. Com efeito, a proposta pedagógica do PEC permitiu entrever que a prática das professoras era remetida apenas ao que realizavam em suas salas de aulas como docentes, e não ao que praticavam nas salas presenciais e virtuais do Programa como alunas. Trata-se, assim, de uma concepção ambígua sobre o que é ser professor e ser professor em formação (BUENO, 2010), aspecto que, a nosso ver, contribuiu para gerar e/ou acentuar as demais ambiguidades do Programa.

Diante desse quadro, os impasses do modelo de formação docente pautado pelas DCNFP e implementado pelo PEC, principalmente em virtude da coerência exigida pela *simetria invertida* entre o que se faz na formação e o que se espera do professor na docência, são evidentes. Nesse sentido, se os cursos de licenciatura não considerarem devidamente a capacidade de reflexão e as experiências dos alunos, o domínio das competências por todos os formadores de professores e a organização das situações de aprendizagem pelos mesmos princípios que regem a organização da educação básica, provavelmente não serão criadas as condições necessárias para a construção e/ou reestruturação das disposições relativas às competências estabelecidas pelo modelo de formação vigente, o que terminaria por comprometer a formação do *habitus* profissional visado e a esperada *sintonia fina* entre esses dois níveis de ensino.

## Referências

ANDRADE, Andressa de. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. Dissertação (Mestrado em educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

BELLO, Isabel Melero; BUENO, Belmira Oliveira. É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o PEC Formação Universitária. In: ENCONTRO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais da VII reunião anual da ANPEd** - Sudeste. Belo Horizonte: ANPEd, 2005.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília: MEC/SEB, maio 2000.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Parecer CNE/CES 09**. Brasília: MEC/SEB, de 08 de maio de 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Resolução CNE/CP 01**. Brasília: MEC/SEB, 18 fev. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira. **Educação à distância**. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores. São Paulo: USP/FE, 2003. Projeto para bolsa de produtividade em pesquisa. (Processo n. 500755/2003-5)

\_\_\_\_\_. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. La educación a distancia en otro registro: usos y apropiaciones de tecnologías en la formación de profesores. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 7, n. 3, p. 823-836, dic. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? In: \_\_\_\_\_ (Org.) **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004.

DOMINICÉ, Pierre. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. v. I. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.

LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar em meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes. 2002.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Quando o professor se torna aluno**: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. In: CONHOLATO, Maria Conceição, et.al. **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. (Idéias; 30). p. 205-248.

\_\_\_\_\_. **Prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (Estado) et al. **PEC formação universitária municípios**. Manual do aluno. São Paulo, 2003a.

\_\_\_\_\_. **PEC Formação Universitária Municípios**. Proposta básica. São Paulo, 2003b.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **PEC Formação Universitária Municípios**. Matemática. Módulo 2, Tema 5. São Paulo, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, mai./jun./jul./ago. 2002a.

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002b.

\_\_\_\_\_. **Educação e cultura no Brasil contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16111int.rtf>>. Acesso em: 05 set. 2007.

\_\_\_\_\_. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

*Recebido em: 22.06.2012*

*Aprovado em: 05.02.2013*

**Adolfo Samuel de Oliveira** é sociólogo pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP) e doutorando em Educação, com bolsa CAPES, na Faculdade de Educação da USP.

**Belmira Oliveira Bueno** é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora do CNPq. Coordena, desde 2009, o Projeto Temático FAPESP Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço, ao qual a presente pesquisa se vincula.

# O desenvolvimento da autocompreensão em posturas pedagógicas: explicitando o implícito entre os novos docentes<sup>I</sup>

Carolina Guzmán-Valenzuela<sup>II</sup>  
Ronald Barnett<sup>III</sup>

## Resumo

Em sua prática docente inicial, os professores universitários geralmente vivenciam dificuldades relacionadas a como promover a aprendizagem dos alunos (por exemplo, como planejar uma aula, usar os recursos pedagógicos e avaliar a aprendizagem). A maneira como os novos professores enfrentam e abordam essas dificuldades afeta a evolução de suas carreiras acadêmicas e o modo como eles usam diversos referenciais para refletir sobre suas práticas de ensino. Levando em conta que algumas dessas dificuldades ainda não são suficientemente compreendidas, este trabalho tem por objetivo analisá-las por meio de uma abordagem qualitativa. Para tanto, foram adotadas várias técnicas de coleta de dados e fontes (professores, estudantes e pesquisadora) ao longo de um ano letivo. Os resultados evidenciam as dificuldades explícitas reconhecidas pelos docentes em relação ao seu ensino. Além disso, os dados apontaram também para as dificuldades que permaneceram implícitas, sugerindo que elas podem ser particularmente resistentes à autocompreensão, pois estão relacionadas ao desejo interior dos docentes de ordem e previsibilidade em seu ensino. O artigo conclui sugerindo possíveis formas de melhorar tais pressupostos implícitos.

## Palavras-chave

Novos docentes – Práticas de ensino – Dificuldades implícitas e explícitas – Pesquisa qualitativa.

**I-** Agradecemos às docentes que participaram desta pesquisa.

**II-** Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Contato: carolina.guzman@uv.cl

**III-** University of London, Londres, Reino Unido.

Contato: r.barnett@ioe.ac.uk

# ***Developing self-understanding in pedagogical stances: making explicit the implicit among new lecturers<sup>I</sup>***

Carolina Guzmán-Valenzuela<sup>II</sup>  
Ronald Barnett<sup>III</sup>

## **Abstract**

*In their early teaching practice, university lecturers usually experience difficulties related to how to promote learning among students (e.g., how to plan a lesson, how to use pedagogical resources, and how to assess learning). The way in which new lecturers confront and address these difficulties impacts the evolution of their academic careers and how they use diverse frameworks to reflect on their teaching practices. Taking into account that some of these difficulties are not sufficiently understood yet, this paper aims to analyze them using a qualitative approach. This study adopted several data collection techniques and sources (teachers, students, and researcher) during a single academic year. The results underscored explicit difficulties recognized by the lecturers in relation to their teaching. However, this study's data pointed also to difficulties that remained implicit, and the results suggested that these implicit difficulties may be particularly resistant to self-understanding because they are related to lecturers' inner desire for order and predictability in their teaching. The paper concludes by suggesting possible ways of ameliorating such implicit presuppositions.*

## **Keywords**

*New lecturers – Teaching practices – Implicit/explicit difficulties – Qualitative research.*

**I-** Acknowledgments: We wish to thank the lecturers who participate in this research.

**II-** Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Contact: carolina.guzman@uv.cl

**III-** University of London, London, UK.

Contact: r.barnett@ioe.ac.uk

Ensinar em uma universidade implica um conjunto de tarefas complexo, ambíguo e – para cada professor – um tanto idiossincrático. Talvez seja razoavelmente fácil identificar o que ensinar (o conhecimento e as habilidades esperadas dos alunos), mas o mais problemático é o como ensinar para promover a aprendizagem profunda entre os alunos com diferentes *backgrounds*. Esse conjunto de tarefas torna-se mais difícil quando o papel do acadêmico envolve outros afazeres demorados e exigentes, como a pesquisa e a publicação (KNIGHT, 2006). Além disso, o trabalho dos acadêmicos é desenvolvido em um ambiente organizacional balcanizado (HARGREAVES, 2005), onde existe pouco trabalho colaborativo e onde os acadêmicos competem individualmente por melhores situações de ensino, por maiores salários ou por recursos para realizar pesquisas.

Esses desafios podem provocar ansiedade ou desorientação e até mesmo a saída da academia, especialmente quando novos professores – com menos de cinco anos de experiência de ensino (BOICE, 2000) – lutam para sobreviver na universidade. A maneira como os novos professores enfrentam e abordam tais dificuldades e desafios impacta a evolução de suas carreiras (MARCELO, 2009), a construção de suas identidades acadêmicas (FEIXAS, 2002b) e o modo como eles usam diversos referenciais teóricos para refletir sobre suas práticas de ensino. Este artigo concentra-se no último desses aspectos dos desafios do ensino, ou seja, em compreender como os novos docentes entendem suas práticas de ensino, as dificuldades que enfrentam no ensino e – à luz dessa evidência – as formas de melhorar as práticas de ensino e, portanto, a aprendizagem dos alunos.

## **Referencial teórico**

Os desafios que os novos professores enfrentam afetam não só sua vida profissional como acadêmicos, mas também sua estabilidade pessoal e emocional, podendo até mesmo levar alguns a abandonarem a profissão (FEIXAS, 2002a; TARDIFF, 2004). Algumas dessas

dificuldades estão ligadas ao desenvolvimento de sua identidade acadêmica, às relações hierárquicas e normativas com os colegas e ao conhecimento do ambiente organizacional (MARCELO, 1999). Outras estão relacionadas às condições de trabalho instáveis que pressionam os professores para demonstrarem sua produtividade, por exemplo, gerando renda por meio de projetos de pesquisa e trabalhos editoriais em revistas altamente classificadas (KNIGHT, 2006).

Um dos principais desafios que os novos professores universitários enfrentam diz respeito às suas práticas de ensino (MAYOR RUIZ, 2008): como dar uma aula ou como preparar um tutorial, como escolher os principais objetivos de uma aula, como planejar e organizar os conteúdos, como escolher os melhores recursos pedagógicos para ensinar determinados temas, como motivar os alunos e como avaliar sua aprendizagem (COLÉN et al., 2000; FEIXAS, 2002a; ATKINSON, 2002). De acordo com Bernstein (1996), poderíamos chamar isso de *recontextualização* pedagógica de um tema (o que é, em si, uma recontextualização de uma disciplina). Esse é um conjunto de desafios específicos em sua intensidade e severidade, pois normalmente as universidades gozam de um elevado grau de autonomia e, por isso, os professores não estão nem seguindo um currículo prescrito, nem tendo que adotar uma abordagem pedagógica específica. Ambas essas tarefas de ensino – a concepção de um currículo e a determinação das formas reais de ensinar um assunto – recaem sobre os ombros dos professores individualmente.

Portanto, não surpreende que os professores se sintam inseguros ao ensinar e que, muitas vezes, suas aulas sejam caracterizadas pela transmissão de grandes quantidades de informação que podem oprimir os alunos (porque os docentes podem encontrar um grau de familiaridade e segurança no conteúdo de suas disciplinas). Eles também costumam evitar as complexas questões levantadas pelos alunos e, por vezes, não se sentem suficientemente

confiantes para responder às questões com as quais não estão familiarizados (KNIGHT, 2006). Feixas (2002a) argumenta que as principais dificuldades dos novos docentes se relacionam com o gerenciamento e a explicação do conteúdo das aulas e com como motivar os alunos e ganhar o respeito deles. Além disso, outros autores (COLÉN et al., 2000) referem-se a problemas quanto a gerenciar o tempo na sala de aula e a levar em conta o conhecimento prévio dos alunos como fontes de estresse e insegurança.

Alguns outros problemas vividos pelos docentes mais novos são a coordenação e a colaboração com outros colegas, bem como a falta de apoio institucional que produz insatisfação, frustração e solidão. A falta de apoio e assistência do departamento e da universidade (por exemplo, não oferecendo cursos de desenvolvimento profissional) contribui para a desilusão dos novos professores (FEIXAS, 2002a).

Tal período de ajuste e adaptação é de vital importância para os novos docentes, pois constitui a base para a socialização profissional (KNIGHT, 2006). Durante esse período, os professores adquirem certas normas, valores e formas de relacionamento com os colegas. Há um inevitável processo de ajuste a um ambiente organizacional que afeta as percepções e os comportamentos dos professores sobre o ensino, os alunos, a universidade e sua identidade docente (FEIXAS, 2002a). Esses ajustes e as formas como os recém-chegados vivem suas horas de trabalho funcionam como referenciais interpretativos que dão sentido às suas experiências de ensino.

A partir desses referenciais, os novos docentes tentam resolver os problemas por meio de ações passíveis de reforçar tais crenças e hábitos, os quais podem, posteriormente, tornarem-se difíceis de mudar (BULLOUGH, 2000). Desse modo, os docentes que têm uma visão mais positiva do início de suas carreiras são capazes de desenvolver atribuições *internas* de suas experiências profissionais – sentindo suas próprias possibilidades de agência – e, assim, conseguir mais controle sobre as

respostas às demandas institucionais e pressões externas. Aqueles que estão menos satisfeitos com seu trabalho muitas vezes fazem atribuições *externas* que os levam a estar puramente sujeitos a uma situação com pouco poder quando enfrentam circunstâncias adversas (KNIGHT, 2006). Conseqüentemente, as formas de resolver dificuldades e as percepções e atribuições que os novos docentes formam sobre sua satisfação com o trabalho impactam a evolução de suas carreiras acadêmicas (MARCELO, 2009) e até mesmo a construção de sua identidade acadêmica (FEIXAS, 2002b).

Para resolver esses problemas, muitas universidades em todo o mundo (Reino Unido, Noruega, Finlândia, Alemanha, França, Austrália e Espanha, entre outros) instituíram a formação não obrigatória e até mesmo a formação obrigatória para os novos professores. Weimer (2001) sugere que a formação deve se concentrar não apenas em questões técnicas ou dicas para melhorar as práticas de ensino, mas também em habilidades reflexivas (FEIXAS, 2002a). Além disso, a orientação, por exemplo, é identificada como crucial por alguns autores (WEIMER, 2001; FEIXAS, 2002a).

Nesse contexto, o presente artigo explora as principais dificuldades enfrentadas pelos professores mais novos em uma universidade da Catalunha durante os primeiros cinco anos de ensino, as formas de abordá-las e até que ponto eles as enfrentaram.

## **Método**

Esta pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa. Os professores identificados para o estudo foram escolhidos propositalmente (PATTON, 1990) segundo dois critérios: eles deviam ser docentes novos com menos de cinco anos de experiência de ensino e vir de diferentes áreas do conhecimento.

Depois de contatar vários docentes relativamente novos que estavam participando de um curso não-obrigatório de desenvolvimento acadêmico (2003-2005) em uma universidade

espanhola, foram selecionadas duas, que consentiram em participar da pesquisa e foram observadas ao longo de um semestre letivo. Elas voluntariamente se deixaram entrevistar e permitiram que seus alunos fossem entrevistados sobre o ambiente de ensino. Examinar em detalhes as práticas de apenas duas docentes, como estudos de caso (STAKE, 2005), permitiu a exploração da particularidade e da riqueza desses casos (situados em seus contextos institucionais e educacionais complexos e específicos). Para tanto, a coleta de dados (fontes e técnicas) e o trabalho de campo se estenderam por um período relativamente longo de tempo (um ano letivo). As duas docentes novas são aqui chamadas ficticiamente de Anna e Blanca para preservar seu anonimato:

- Anna era uma professora associada de odontologia com quatro anos de experiência de ensino. Ela sugeriu que a observação deveria se concentrar em um curso obrigatório, porque ela estava implementando uma inovação pedagógica baseada na análise de casos clínicos (diagnóstico e tratamento clínico) em pequenos e grandes grupos de alunos. Cada sessão de ensino durou 90 minutos e foram observadas 19 sessões.

- Blanca era uma professora associada de filologia catalã, com cinco anos de experiência docente. Na universidade, ela lecionou, entre outras, várias disciplinas de catalão que foram abertas para todos os alunos, especialmente para estudantes Erasmus. A pesquisadora foi convidada a observar dois desses cursos. Cada sessão de ensino durou 120 minutos, e foram observadas 31 sessões.

Os dados foram coletados usando:

- Entrevistas em profundidade com cada professora, tanto no início quanto no final do curso (cada entrevista durou 70 minutos). Um dos objetivos dessas entrevistas foi explorar as principais dificuldades que cada docente vivenciou ao ensinar.

- Observações não-participantes de 19 sessões (professora de odontologia) e 31 sessões (professora de catalão). Nessa parte do estudo, foram utilizados registros de narrativa

(EVERTSON; GREEN, 1989), isto é, sistemas abertos, sem categorias predeterminadas, nos quais os significados são vistos como específicos do contexto; eles incluíram grandes segmentos de texto sintetizando eventos de ensino, escritos pela observadora em linguagem cotidiana. Eles se concentraram nas potenciais dificuldades sentidas pelas professoras na condução de suas aulas. Aqui, foram observadas não só as maneiras como as professoras instruíram, mas também suas relações com os alunos. Além disso, a pesquisadora teve uma série de conversas informais com os alunos e as professoras separadamente, tanto no início quanto no final de cada aula. Essas conversas foram registradas usando-se notas de campo.

- Dois grupos focais com os alunos de Anna, que duraram 90 minutos cada, no final do semestre. Um dos temas discutidos estava relacionado com suas percepções sobre o ensino da professora.

- Três entrevistas com alunos de Blanca no final do semestre, a fim de explorar suas percepções sobre o ensino da professora. Cada entrevista durou 60 minutos.

Os dados coletados foram transcritos e as duas docentes validaram as entrevistas e observações. A análise dos dados, apoiada pelo software Atlas.ti, consistiu da leitura em profundidade de todas essas transcrições e do estabelecimento de categorias descritivas com um baixo nível de inferência. A partir das categorias descritivas, dois tipos de dificuldades surgiram (como discutiremos na seção de resultados).

### **Observação terminológica**

Para apresentar e discutir os resultados do estudo, fazemos uma distinção significativa entre o conhecimento profissional explícito e implícito das professoras. Ao fazê-lo, estamos contrastando conhecimento *explícito* e *implícito*. A escolha do termo *implícito* é arbitrária, pois poderíamos muito bem empregar o termo *tácito*. A literatura sobre o conhecimento e a aprendizagem tácita e implícita é considerável

e está em rápido desenvolvimento. No entanto, a distinção entre *explícito* e *implícito* não foi elucidada na literatura sobre novos docentes.

Na literatura mais geral, os termos *implícito* e *tácito* são usados sem delimitações claras e, às vezes, alternadamente. Um artigo de Cleeremans (1997) sobre *Princípios para a aprendizagem implícita* inicia seu primeiro parágrafo mencionando *aprendizagem implícita*, mas, em seguida, começa imediatamente o segundo parágrafo referindo-se a *conhecimento tácito*, sem qualquer comentário sobre esse aparente deslize de *implícito* para *tácito*. Esse é um território conceitual complexo e difuso, no qual várias dimensões estão em jogo, incluindo contextos de aprendizagem, conhecimento, comunicação, incorporação e profissionalismo. Poderíamos sugerir, por exemplo, que a tacitividade entra em jogo em situações de conhecimento incorporado, como está evidente no trabalho magistral de Polanyi (1962, 1966) sobre o conhecimento pessoal na década de 1960 e desde então usado na literatura sobre o conhecimento tácito profissional.

Para nossos propósitos, não precisamos nos aprofundar nessas questões. Preferimos realmente adotar o termo *conhecimento tácito*, pois queremos chamar a atenção para certas formas de conhecimento profissional dos professores, em vez de suas afirmações de conhecimento (em que a *implicitude* poderia ter sido um termo particularmente útil). No entanto, vamos usar *conhecimento implícito*, já que, em alguns setores, este parece ter se tornado mais comum e já que se convencionou diferenciá-lo da ideia de *conhecimento objetivo*. Para Dienes e Perner (1999, p. 752), articulando *Uma teoria do conhecimento implícito e explícito*, o conhecimento pode ser um objeto de representação – isto é, ele pode ser conhecimento explícito – “se os participantes podem metarrepresentar sua representação do conhecimento como tendo várias propriedades”. Por outro lado, de acordo com Cleeremans (1997, p. 4), “o conhecimento é implícito quando ele pode influenciar o processamento sem possuir

em si as propriedades que lhe permitiriam ser um objeto de representação”. Dada essa predisposição em favor do termo *implícito* em vez de *tácito*, adotamos aqui o termo *implícito*.

## Resultados

Como se observa, ao coletar os dados e utilizar a triangulação de fontes (entrevistas com professores, observações e trabalho de campo na sala de aula, grupos focais com alunos), emergiu uma distinção entre dificuldades explícitas e implícitas. Levando-se em conta as definições anteriores, foram reveladas as seguintes categorias como potentes na análise dos dados:

**Tabela 1** – Categorias-chave na análise dos dados coletados

Dificuldades explícitas	Dificuldades reconhecidas pelas docentes de modo explícito
Dificuldades implícitas	Dificuldades não identificadas pelas docentes, mas identificadas pela pesquisadora e corroboradas pelos alunos

Durante as entrevistas, as docentes identificaram as seguintes *dificuldades explícitas*:

**Tabela 2** – Dificuldades explícitas mencionadas pelas docentes durante as entrevistas

Código	Anna (Odontologia)	Blanca (Catalão)
Dificuldades para ensinar alguns conteúdos/assuntos	3	-
Dificuldades para avaliar aprendizagem	6	-
Dificuldades para explicar um conceito ou uma ideia	3	-
Dificuldades para planejar uma aula	11	3
Dificuldades para ligar os conteúdos ao cotidiano dos alunos	-	9
Dificuldades para administrar o tempo durante a aula	-	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Por meio de conversas informais com ambas as docentes e seus alunos, e a partir das muitas observações, a pesquisadora identificou algumas outras – e diferentes – dificuldades que foram corroboradas pelos alunos. A elas nós denominamos *dificuldades implícitas*, as quais assumiram as formas apresentadas na tabela 3.

**Tabela 3** – Dificuldades implícitas detectadas pela pesquisadora e corroboradas pelos alunos

Anna		Blanca
Subcategorias e suas frequências		
Dificuldades para lidar com alunos com dificuldades especiais	11	Dificuldades para perceber informação no contexto pedagógico (comportamento dos alunos) 21
Falta de aprofundamento ao ensinar alguns conteúdos	16	Uso excessivo de exercícios de gramática 26

Fonte: Dados da pesquisa.

As seções a seguir referem-se a ambos os tipos de dificuldades: as reconhecidas (explícitas) e as não totalmente reconhecidas (implícitas) pelos docentes. As partes em itálico são trechos literais das diversas técnicas de coleta de dados (isto é, entrevistas, observações, notas de campo e grupos focais). Tais trechos foram traduzidos do espanhol e do catalão para o inglês.<sup>1</sup>

#### **Dificuldades explícitas: Anna (odontologia)**

As preocupações explícitas de Anna eram tanto as de planejar uma lição e gerenciar o tempo durante a aula, colocando em prática uma nova metodologia de ensino (com base em análises de casos), quanto a avaliação da aprendizagem. Ela ainda admitiu, em várias ocasiões, que tinha problemas para equilibrar os conteúdos e para vincular os seminários teóricos com a prática clínica, sendo que esta última também implicava o desafio da coordenação com outros professores que supervisionavam tais práticas.

**1-** N.T.: E, em seguida, para o português.

Uma das principais preocupações de Anna era o planejamento de aulas. Ela planejava as aulas minuciosamente, mas muitas vezes deixava o planejamento para um momento posterior (pouco antes de ensinar) e injetava outros objetivos e atividades. Em uma conversa após a aula, ela observou: “Eu planejei as atividades hoje às 6:30 da manhã, e é por isso que não foi muito bem... Muitas coisas para fazer em pouco tempo...”.

A necessidade sentida por ela de planejar a aula em grande detalhe pode ser analisada como uma necessidade de ter a aula sob controle – em termos de saber exatamente o que e como ensinar, uma dificuldade típica vivida por novos docentes (FEIXAS, 2002b; ATKINSON, 2002).

Outro desafio mencionado por Anna era o de explicar certos temas para serem compreendidos pelos alunos, como ela admitiu em uma entrevista:

Eu não me expresso bem em público, e sinto que estou perdendo alguns tópicos. Eu não falo bem, não sei como explicar algumas ideias ou conceitos que eu conheço muito bem para os alunos. Isto é um pouco difícil para mim.

Esse trecho é particularmente interessante porque o problema não é apenas saber determinados temas, mas também explicá-los de uma forma que os torne compreensíveis para os alunos. Vemos aqui um autorreconhecimento de uma dificuldade sentida na transformação de um tópico em um conjunto compreensível de unidades de aprendizagem, ou seja, o *know-how* do ensino ou, como Shulman (1986) o chama, o conhecimento do conteúdo pedagógico do professor.

Outra dificuldade identificada por Anna era que ela não conseguia ter certeza se a análise de casos clínicos (como recurso pedagógico) estava favorecendo a aprendizagem independente e significativa dos alunos:

Eu sei que eles tentam aprender, eles tentam, sim, mas não sei se eles alcançam

esse objetivo usando essa nova metodologia de análise de casos clínicos. Eles têm que trabalhar duro por si mesmos resolvendo um problema... É uma tarefa difícil para eles.

#### **Dificuldades explícitas: Blanca (língua catalã)**

Blanca comentou que, quando ingressou na universidade, estava preocupada com seu ensino e tinha dúvidas sobre *quase tudo*. Ela se sentia insegura no planejamento de aulas e no gerenciamento do tempo. Ela não sabia como *encher* uma aula de duas horas com atividades suficientes. Por causa disso, costumava planejar as aulas e o tempo minuciosamente. No entanto, na maioria das vezes, ela não seguia esse planejamento, porque, conforme ela disse em uma entrevista, “cada grupo tem o seu próprio ritmo”. Como resultado, as atividades realizadas com os alunos podem ser diferentes de um grupo para outro:

Quando você começa, Jesus, uma aula de duas horas! Uma eternidade, certo? Depois, você percebe que uma aula de língua não pode durar menos de duas horas, mas essa consciência vem depois... Eu costumava sequenciar tudo com tempo (esta atividade terá 10 minutos, a outra 15 etc.) Mas, claro, isso não funcionava o tempo todo, pois cada grupo tem seu próprio ritmo, sua própria maneira; há assuntos que são mais difíceis para alguns grupos.

Simultaneamente, ela também teve dificuldades quando preparava uma aula com tantas atividades que ela não era capaz de cobrir em profundidade. No entanto, sua principal preocupação, no momento da pesquisa, tinha a ver com permitir que os estudantes vissem as ligações entre sua experiência no curso e seus contextos diários e suas vidas. Blanca tinha um objetivo de ensino a longo prazo: incorporar a forma catalã de ser à vida pessoal dos alunos. Ela se sentia frustrada quando percebia que não estava alcançando esse objetivo. Em uma

conversa após uma aula, ela exclamou: “Olha só eles falando... A aula terminou e eles estão falando em espanhol. [...] Eles estão perdendo a oportunidade de praticar o catalão!”.

#### **Dificuldades implícitas: Anna e Blanca**

Loughran (2006) sugere que os professores prestem atenção ao que eles consideram ser problemático. Essa concepção de problemas implica que eles são relativos: uma situação que poderia ser problemática para um professor pode não ser para outro. Em outras palavras, um problema deve ser autorrepresentado para se tornar uma dificuldade explícita. Além disso, a percepção de uma situação considerada problemática depende de vários fatores, tais como as expectativas e convicções do professor, o estágio de sua carreira, os alunos, a sala de aula e os contextos institucionais.

Várias situações durante as aulas foram interpretadas como problemáticas pela observadora, mas não plenamente interpretadas como tal por nenhuma das duas docentes – uma ocorrência típica com novos professores, de acordo com Berliner (1988). Para ambas as professoras, essas dificuldades se mostraram de diferentes maneiras, mas tiveram elementos em comum.

Durante as aulas de Anna (de odontologia), por exemplo, a participação dos alunos foi elevada e permanente. No entanto, uma aluna estrangeira, estudando através do programa europeu Erasmus, teve dificuldades de acompanhar as aulas, porque não compreendia suficientemente a língua (catalão), apesar de dominar espanhol. Esse problema foi mencionado para Anna por um de seus colegas. Posteriormente, Anna tentou dar sua aula em espanhol, mas, depois de algumas tentativas, ela não conseguiu falar efetivamente em espanhol e continuou suas aulas em catalão. Como resultado, alguns alunos ajudaram a estudante estrangeira, traduzindo partes das aulas, uma tarefa difícil, pois as aulas exigiam muita atenção para resolver os casos clínicos. Nas discussões pós-sessão entre Anna e a pesquisadora, esse

problema, observado em várias ocasiões, foi mencionado para Anna. Após a primeira aula, Anna realmente conversou com a aluna para verificar se ela tinha conseguido acompanhar. Parecia que o problema havia sido resolvido. No entanto, durante uma das aulas, a aluna estrangeira comentou com seus colegas que ela ainda estava tendo problemas sérios. Essa informação foi retransmitida para Anna, que pareceu surpresa durante a discussão posterior:

Eu disse à Anna que a estudante francesa não estava acompanhando a lição. Anna pareceu chateada e ela disse que já tinha perguntado a essa aluna muitas vezes se ela estava entendendo as aulas, e ela tinha respondido “sim”. Ela acrescentou que teria que falar com a aluna novamente sobre esse assunto. Ela pareceu chateada.

Embora Anna tenha percebido essa situação como problemática desde o início do semestre e já tivesse tentado diferentes abordagens, ela chegou a um ponto em que não fez mais nada para resolvê-la. Ela não investiu mais atenção e energia depois de algumas aulas porque, segundo ela, “tinha feito tudo o que era humanamente possível para resolver o problema”. Ela também comentou que tinha notado a falta de interesse da aluna. Portanto, Anna representou o assunto para si mesma como um problema que não era mais seu. No final, a aluna começou a faltar às aulas e não terminou o semestre.

De acordo com Knowles, Cole e Presswood (1994), muitos professores iniciantes não são treinados para lidar com a diversidade de alunos. Alguns não conseguem satisfazer necessidades múltiplas de uma forma que incentive o interesse dos alunos, embora as professoras pudessem reconhecer e identificar as diferenças individuais (BULLOUGH, 2000). Anna sabia que tinha de considerar as necessidades dos estudantes estrangeiros, mas ela parecia não saber como lidar com eles. A capacidade de tomar decisões num contexto de aprendizagem específico e com alunos específicos depende de sabedoria prática

ou de um conhecimento intuitivo enraizado na experiência (ATKINSON, 2002). Lidar com situações problemáticas é possível se o professor tiver desenvolvido referenciais oportunos e úteis para a compreensão do que está acontecendo na sala de aula e para saber como lidar com uma situação problemática específica do contexto. Os novos docentes, como Anna, muitas vezes não têm tanta sabedoria prática.

No caso de Blanca (a professora de filologia), a pesquisadora detectou uma situação problemática ligada às interações entre a professora e seus alunos. Embora a atmosfera da sala de aula fosse marcada por um tratamento cordial e respeitoso, também foi caracterizada por pouca participação dos alunos. Uma estudante explicou que a quantidade excessiva de exercícios de gramática não estava conseguindo envolver os alunos:

Eu acho que as lições, às vezes, eram um pouco chatas, com tantos exercícios de gramática. Se eu fosse a professora, perceberia que ninguém estava participando.

Além disso, a relação entre a professora e seus alunos foi um pouco distante. De certa forma, Blanca parecia emocionalmente desconectada de alguns alunos, sobretudo os mais silenciosos que não participavam durante a aula e que não pareciam motivados pelo assunto. Durante as observações, alguns silêncios constrangedores e longos foram detectados pela observadora, mas estes pareciam não ser percebidos por Blanca.

Entre os aspectos que perturbavam as aulas estava o fato de que vários alunos chegavam tarde ou saíam mais cedo, o que visivelmente afetava a continuidade da aula, causando desânimo e irritação em Blanca. A situação foi confirmada por um dos alunos em uma entrevista:

Ah, é como dizer “Oi, eu cheguei, mas não quero estar aqui”. Eu realmente acho que havia alguns colegas de classe que não queriam estar ali.

No entanto, a baixa participação parecia se dissipar quando Blanca orquestrava atividades como discussões sobre notícias, sobre os países de origem dos alunos ou sobre turismo. Isso incluía atividades que demandavam o envolvimento dos alunos devido à novidade dos assuntos, aos trabalhos em pequenos grupos ou aos métodos interativos (por exemplo, competições, testes, elaboração de material escrito).

Tais ocasiões levantaram a questão de saber se Blanca poderia ler os sinais de comportamento dos alunos que são capazes de orientar sua atuação docente. A situação poderia ser explicada de duas maneiras: ou ela não percebia esses sinais, pois estava focada no conteúdo das aulas e em como organizá-lo, ou ela os percebia sim, mas não sabia como lidar com o problema. Durante uma entrevista, as palavras de Blanca sustentaram a hipótese de que, apesar de ela ver a atmosfera da sala de aula e sua interação com os alunos como relevantes, isso não era suficientemente importante para que ela modificasse sua atuação. Em outras palavras, havia uma lacuna entre a autorrevelação das professoras (o que elas disseram à pesquisadora) e sua ação na sala de aula (oferecendo, assim, um exemplo da distinção de Schön (1983) entre *teoria abraçada* e *teoria em ação*):

Na maioria das vezes, o que me perturba é a relação com os alunos, né? Às vezes, eu vejo que não estou sendo interativa... E, se um aluno é tímido, isso é um problema para mim... porque ele vai ficar perdido... Mas, para ser honesta, não sou muito focada nisso, embora eu saiba que é essencial.

Knowles, Cole e Presswood (1994) indicam que, em geral, as aulas têm suas próprias regras e os professores precisam compreender essas regras e redirecionar sua atuação de acordo com o comportamento e as reações dos alunos. As aulas de Blanca eram altamente estruturadas e definidas pelo conteúdo, e aparentemente ela não estava prestando atenção suficiente à pouca participação dos alunos.

Atkinson (2002) explica esse comportamento como uma falta de conhecimento intuitivo que poderia permitir que o professor detectasse certos padrões, como o estado de espírito da classe. Além disso, Berliner (1988) e Knight (2006) referem-se a professores proficientes e especialistas como aqueles que dominam o *know how*; eles são intuitivos, no sentido de que adquiriram grandes blocos de experiência e são capazes de ler os acontecimentos em sala de aula de uma forma holística, que ajuda a guiar sua atuação. Eles também conseguem prever e enfrentar situações de conflito de forma eficaz. Outros docentes, no entanto, tendem a ignorar elementos perturbadores na sala de aula (SWANSON et al., apud HOGAN; RABINOWITZ; CRAVEN, 2003).

### As rotinas e suas limitações

Nas observações de sala de aula, foi possível detectar um padrão estável na forma como Anna e Blanca conduziram suas aulas. Anna (em odontologia) dedicou grande parte de sua atenção à preparação de planos de aula detalhados. Eles incluíam várias atividades a serem concluídas em 90 minutos, que resolveriam o caso clínico proposto. No entanto, algumas vezes não houve tempo suficiente para se chegar à resolução. Alguns casos foram especialmente complexos, de acordo com o que os alunos comentaram com Anna depois da aula e durante os grupos focais. O trecho seguinte é de um grupo focal:

Às vezes, o tempo não foi suficiente para analisar o caso em profundidade, precisamos de mais tempo para fazer isso... É uma boa ideia analisar o caso de cada aula, mas alguns casos são tão complexos que são necessárias mais aulas... E é por isso que nós temos que literalmente correr o tempo todo.

Anna parecia mais focada em manter o cronograma (as diversas atividades com seus tempos de execução, em pequenos e grandes grupos), sem perceber se era necessário um

ajuste. Apesar de ter um plano detalhado, a professora muitas vezes enfrentava situações que não podia prever, e ela não conseguia lidar com elas (LOUGHRAN, 2006). Portanto, um plano de ensino parece apropriado em abstrato, mas, na sala de aula, ele pode precisar de alguns ajustes para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, Blanca (em filologia) programava suas aulas a fim de completar um grande número de exercícios gramaticais, montando aulas rotineiras e monótonas que nem sempre motivavam os alunos. Apesar disso, Blanca pouco mudou suas rotinas de exercícios. Essa situação foi apontada durante uma entrevista. Ela comentou que, embora soubesse que algumas atividades motivavam mais os alunos (conversas em grupos, por exemplo), em seu ponto de vista, os exercícios de gramática eram essenciais para promover a aprendizagem. Esse comportamento pedagógico pode ser entendido levando-se em conta as necessidades de controlar a aula e estruturar uma tarefa: quanto mais estruturada a aula, mais fácil é executá-la e mantê-la sob controle. O diálogo espontâneo entre os alunos é menos fácil de moderar. Aqui, na verdade, completar exercícios de gramática tinha um objetivo claro, um tempo fixo para a conclusão e respostas corretas específicas.

Assim, apesar das necessidades ou dos ritmos dos alunos, ambas as professoras conduziam suas aulas de uma forma altamente rotinizada, sem espaço para mudanças. Essas rotinas ajudaram as professoras a controlar suas aulas e a reduzir a imprevisibilidade que uma sala de aula com interações potencialmente inesperadas com os estudantes pode apresentar (KNIGHT, 2006).

Uma vez que as rotinas normalmente aparecem após uma quantidade considerável de experiência, e dado que uma experiência de ensino limitada dificilmente permite o desenvolvimento de rotinas, a rotinização das práticas de ensino poderia ser vista como especialmente problemática em novos professores. No entanto,

como Kreber (2002) indicou, os professores universitários aprendem a ensinar por meio de tentativa e erro, de modo que as estratégias que funcionam são armazenadas e integradas em um repertório em desenvolvimento sentido como eficaz, sem muita autorreflexão. Tal repertório permite ao professor executar uma aula com relativa facilidade por meio de procedimentos implementados e testados no passado com bons resultados. Em ambos os casos estudados, o desenvolvimento incipiente de rotinas de ensino oferecia uma âncora, dando às duas professoras alguma estabilidade para prevenir a imprevisibilidade da sala de aula. No entanto, essas rotinas pareceram dificultar o aprendizado profundo entre os alunos, por um lado, e a motivação deles, por outro. Em outras palavras, as rotinas poderiam oferecer às professoras limites em uma situação de outra forma ilimitada, mas não necessariamente contribuir para a aprendizagem dos alunos. As novas docentes, neste estudo, não avaliaram plenamente os efeitos que suas práticas de ensino altamente delimitadas tiveram sobre os alunos.

### **Explícito e implícito: relações difusas**

A partir dos resultados desta pesquisa, parece que, em suas situações pedagógicas, os professores de ensino superior possuem várias compreensões sobre suas qualidades e capacidades. Uma dimensão em jogo é o grau de autocompreensão do professor: até que ponto um professor tem um conhecimento consciente e autorreflexivo dos pressupostos, das atitudes e dos valores que moldam suas abordagens pedagógicas, seus comportamentos pedagógicos e suas respostas no ambiente da aula e nos encontros com seus alunos? Observamos que o professor pode também ser influenciado por compreensões e atitudes não imediatamente presentes na mente; tais compreensões pré-conscientes podem simplesmente não terem sido trazidas à tona por um processo de autorreflexão. Notamos também que o professor pode estar ciente de certas aspirações e certos

valores pedagógicos, mas pode conceder-lhes uma prioridade bastante reduzida em relação a outros valores (por exemplo, querer manter a ordem pedagógica ou a estabilidade psíquica no contexto de uma potencial sobrecarga na situação pedagógica). O professor pode reprimir tais sentimentos e a não realização destes, por sua vez, pode causar algum desconforto.

Aparentemente, portanto, há não apenas componentes explícitos e implícitos envolvidos na autocompreensão do professor acerca de suas capacidades na sala de aula, mas – talvez especialmente no ensino superior – tais componentes explícitos e implícitos podem apresentar uma variedade de relações. Algumas dessas relações foram vistas nos dados empíricos obtidos neste estudo. Elas incluem autocompreensões que:

- São explicitamente reconhecidas e são propositadamente levadas adiante;

- São reconhecidas, mas são minimizadas; ou colocadas em uma espécie de gaveta interior, escondida da análise;

- Apresentam dificuldades tão graves que não são abordadas ou resolvidas (mesmo que parcialmente abordadas);

- Passam despercebidas, mas influenciam o repertório pedagógico do professor e, assim, permanecem implícitas;

- Surgiram ao longo do tempo como parte do repertório de um profissional habilitado. Provavelmente em algum momento tornaram-se explícitas, mas, desde então, recuaram na visibilidade, quando sua eficácia pedagógica foi demonstrada; assim, chegaram a formar elementos testados de um repertório pedagógico internalizado.

Dessa análise, emergem duas considerações gerais imediatas. Em primeiro lugar, a distinção entre explícito e implícito aponta para um complexo de relações possíveis. É bastante inútil simplesmente sugerir que os componentes explícitos e implícitos existem no repertório de um professor, pois alguns componentes implícitos podem ser vantajosos para o ensino eficaz, ao passo que outros podem ser prejudiciais. Portanto,

é necessária uma maior diferenciação. Propomos a distinção de saber se um profissional tem uma disposição de *abertura* ou *fechamento* quanto ao repertório pedagógico. Era evidente que nossos dois sujeitos tinham graus de fechamento em relação a seus repertórios pedagógicos, de modo que certos elementos de seu repertório – mesmo que tacitamente reconhecidos – permaneceram por abordar. Em outras palavras, sua autorreflexão foi truncada. Por outro lado, as compreensões dos profissionais habilitados podem ser implícitas, mas nem sempre foram ou são passíveis de pesquisa, de análise autocrítica. Portanto, a distinção entre abertura e fechamento tem que ser pensada juntamente com as categorias *explícito* e *implícito* em qualquer exame do repertório de um professor. (Como um construto para o referencial teórico, essas duas distinções poderiam ser vistas como dois eixos formando uma grade, abrindo espaços de posições pedagógicas. Falta espaço aqui para seguir esse caminho teórico.)

Em segundo lugar, a busca de ordem pode ser muito significativa no referencial inicial do repertório pedagógico do professor, muito mais significativa, aliás, do que se tem reconhecido na literatura. Dadas as condições de complexidade inerentes à situação pedagógica, sem mencionar a *supercomplexidade* dos próprios conceitos e das responsabilidades do que é ser professor no ensino superior – uma condição absolutamente aberta e contestável (BARNETT, 2000) –, não é surpreendente que os docentes mais novos busquem alguns meios de estabilidade. Segurar-se firme a um currículo-em-prática, fortemente referenciado no conhecimento e nos conteúdos de sua disciplina, e evitar ações e considerações que estejam fora de tais intenções pedagógicas é uma abordagem compreensível e até mesmo racional do papel docente. Uma pedagogia do risco é adiada em favor de uma pedagogia da segurança.

Dessas duas considerações gerais resulta que, para o professor iniciante ou com pouca experiência, certos componentes do repertório pedagógico podem ser quase além da autocompreensão. Aqui, o *quase* é crucial. Parece que muitas vezes os elementos

de fechamento nas abordagens do professor revelam um grau de resistência até mesmo à autorreflexão. Essa autorreflexão, afinal, poderia revelar a tensão com os valores abraçados pelo professor. Ou tal tensão teria de ser exposta ao *self*, ou elementos do repertório do professor que proporcionam estabilidade talvez tivessem que ser abandonados, potencialmente abrindo caminho para mais agitação interna.

## Conclusões

A partir deste estudo, surgem algumas questões: os professores podem, por si só, chegar a uma consciência de suas dificuldades quando ensinam? Eles estão conscientes dos efeitos que seu ensino tem sobre seus alunos? Até que ponto eles poderiam estar cientes – ou tomar ciência – de seus pressupostos moldando sua orquestração das situações de ensino pelas quais eles são responsáveis? De que forma os professores poderiam ser habilitados a trabalhar com as muitas tensões internas que possam estar sentindo?

O ensino eficaz é uma atividade específica do contexto e varia de acordo com a disciplina, os alunos, a instituição, os microsistemas e, por último, mas não menos importante, de acordo com os pressupostos e valores pedagógicos do próprio professor. Essa observação do senso comum tem duas implicações. Por um lado, as situações problemáticas não podem ser vistas como dificuldades normais, com fórmulas fixas que podem ser aplicadas para resolvê-las. Por outro lado, não apenas os novos docentes, mas também os professores universitários experientes podem enfrentar situações de conflito que, sob certas circunstâncias, podem se desenvolver e gerar tensão na sala de aula.

As docentes que participaram deste estudo vivenciaram problemas que têm sido bem documentados na literatura (COLÉN et al., 2000; KNIGHT, 2006): dificuldades no planejamento, na gestão do tempo, na avaliação da aprendizagem, na explicação

de um tópico e assim por diante. Ambas as professoras, porém, tinham atingido uma fase de estabilização em suas práticas de ensino (MARCELO, 2009), achando que sabiam o que funcionava (KREBER, 2002).

No entanto, a pesquisa revelou situações problemáticas sobre as quais as docentes aparentemente não estavam plenamente conscientes ou não conceituavam de modo sério. As dificuldades detectadas foram ligadas à falta de capacidade para ler as pistas das situações de ensino e as necessidades de aprendizagem dos alunos tal como elas emergiram *in situ*. As docentes pareceram mais focadas em seus roteiros de ensino do que na aprendizagem de seus alunos. Esses roteiros atuaram como rotinas, permitindo que elas negociassem as demandas conflitantes que estavam enfrentando como professoras – progredindo com o assunto e possibilitando que os alunos realizassem várias tarefas e adquirissem uma série de habilidades –, mas não foram necessariamente adequados às necessidades individuais dos alunos. Muitas vezes, as duas docentes não tiveram consciência tanto de suas dificuldades ao ensinar, quanto dos efeitos que suas práticas de ensino exerceram em seus alunos. Elementos de seu ensino não apenas permaneceram escondidos de sua autoanálise, mas também haviam sido colocados em uma espécie de gaveta interna fechada, cuja abertura poderia ser problemática para elas.

Surge, então, a questão de saber se e como se pode desenvolver uma conscientização e uma orientação de ensino concentradas mais em posições de aprendizagem dos alunos. Uma resposta poderia ser a utilização de processos de reflexão sistemática sobre as práticas de ensino e de autoavaliação (ERAUT, 1999; KREBER, 2002). Reflexões deliberativas e contínuas sobre as práticas de ensino parecem ser a chave para aprender com a experiência, superar as dificuldades e, além disso, explicitar o implícito nas posturas pedagógicas dos professores. No entanto, essa estratégia não pode acontecer apenas individualmente; a

reflexão individual deve ser complementada por outras duas fontes: os alunos (por meio de sistemas confiáveis de *feedback*) e os colegas (por meio de trabalho colaborativo). Os colegas, de acordo com a literatura (KNIGHT, 2006), desempenham um papel importante na socialização dos novos docentes nas universidades caracterizadas por culturas balcanizadas e trabalho isolado. Essas atividades colaborativas sistemáticas podem constituir oportunidades para compartilhar experiências de ensino de formas não ameaçadoras, especialmente tendo em vista a racionalidade que pode acompanhar tal autorrevelação pedagógica. Portanto, mecanismos formais e institucionais desenvolvidos por departamentos

e faculdades para apoiar novos docentes por meio de um trabalho colaborativo podem ser cruciais (FEIXAS, 2002a; ZABALZA, 2004; KNIGHT, 2006). Disciplinas e departamentos certamente desempenhariam um papel central, uma vez que podem oferecer orientação e aconselhamento sobre questões pedagógicas de forma legítima perante os colegas em questão. Os pressupostos profissionais do professor não precisam estar além de toda autocompreensão, mas sua emergência numa pedagogia conscientemente intencional exige alguns cuidados e compreensão por parte das instituições. A partir desse tipo de apoio, pode ser possível alcançar o que Kreber (2002) chama de *sabedoria de ensino*.

## Referências

- ATKINSON, Terry. Aprender a enseñar: habilidades intuitivas y objetividad razonada. In: ATKINSON, Terry; CLAXTON, Guy (Eds.). **El profesor intuitivo**. Barcelona: Octaedro, 2002. p. 196-234.
- BARNETT, Ronald. **Realizing the university in an age of supercomplexity**. London: Open University, 2000.
- BERLINER, David. **The development of expertise in pedagogy**. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 1988.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy symbolic control and identity: theory, research and critique**. London: Taylor and Francis, 1996.
- BOICE, Robert. **Advice for new faculty members**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2000.
- BULLOUGH, Robert. Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. In: GOODSON, Ivor F.; GOOD, Thomas L.; BIDDLE, Bruce J. (Eds.). **La enseñanza y los profesores I: la profesión de enseñar**. Barcelona: Paidós, 2000. p. 99-116.
- CLEEREMANS, Axel. Principles for implicit learning. In: BERRY, Dianne C. (Ed.). **How implicit is implicit learning?** Oxford: Oxford University, 1997.
- COLÉN, María Teresa et al. Las necesidades formativas del profesorado universitario novel para el ejercicio de la función docente. In: Primer Congreso Internacional: docencia universitaria e innovación, 1., 2000, Barcelona. **Annals...** Barcelona: IUB, UAB y UPC, 2000.
- DIENES, Zoltan; PERNER, Josef. A theory of implicit and explicit knowledge. **Behavioral and Brain Sciences**, USA, v. 22, p. 735-808, 1999.
- ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. Philadelphia: Falmer, 1999.
- EVERTSON, Carolyn; GREEN, Judith. La observación como indagación y método. In: WITTRICK, Merlin C. (Ed.). **La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación**. Madrid: Paidós, 1989. p. 303-421.
- FEIXAS, Monica. El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitá Autónoma de Barcelona. **Boletín RED-U**, Santiago de Compostela, v. 2, n. 1, p. 33-44, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **El desenvolupament professional del professor universitari com adocent**. Tese (Doutorado) – Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, 2002b.
- HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. 5. ed. Madrid: Morata, 2005.
- HOGAN, Tracy; RABINOWITZ, Michael; CRAVEN, John. Representation in teaching: inferences from research of expert and novice teachers. **Educational Psychologist**, Philadelphia, v. 38, n. 4, p. 235-247, 2003.
- KNIGHT, Peter. **El profesorado de educación superior: formación para la excelencia**. 2. ed. Madrid: Narcea, 2006.
- KNOWLES, Gary; COLE, Ardra; PRESSWOOD, Colleen. **Through preservice teachers's eyes: exploring field experiencias through narrative and inquiry**. New York: Macmillan College, 1994.
- KREBER, Caroline. Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. **Innovative Higher Education**, New York, v. 27, n. 1, p. 5-23, 2002.
- LOUGHRAN, John. **Developing a pedagogy of teacher education: understanding teaching and learning about teaching**. New York: Routledge, 2006.
- MARCELO, Carlos. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: EUB, 1999.

MARCELO, Carlos (Coord.) Políticas de inserción a la docencia. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2009. p. 7-57.

MAYOR RUIZ, Cristina. El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. In: MARCELO, Carlos (Ed.). **El profesorado principiante: inserción a la docencia**. Barcelona: Octaedro, 2008.

PATTON, Michael. **Qualitative evaluation and research methods**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

POLANYI, Michael. **Personal knowledge: towards a post-critical philosophy**. London: Routledge and Kegan Paul, 1962.

\_\_\_\_\_. **The tacit dimension**. New York: Doubleday, 1966.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1983.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, feb. 1986.

STAKE, Robert. Qualitative case studies. In: DENZIN, Norman Kant; LINCOLN, Yvonna Sessions (Eds.). **SAGE handbook of qualitative research**. 3. ed. California: Sage, 2005. p. 443-466.

TARDIFF, Maurice. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional**. Madrid: Narcea, 2004.

WEIMER, Maryellen. Learning more from the wisdom of practice. **New Directions for Teaching and Learning, Wiley On line Library**, v. 2001, n. 86, p. 45- 56, 4 feb. 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel. **La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas**. Madrid: Narcea, 2004.

*Recebido em: 27.12.2012.*

*Aprovado em: 24.04.2013.*

**Carolina Guzmán-Valenzuela** é chefe do Departamento de Psicologia da Educação na Escola de Psicologia da Faculdade de Medicina da Universidade de Valparaíso, Chile. Seus interesses estão nos processos de ensino e aprendizagem em universidades e na identidade acadêmica. Atualmente leciona em programas para alunos de graduação e pós-graduação em pesquisa qualitativa na área da Educação.

**Ronald Barnett** é professor emérito de Ensino Superior no Instituto de Educação da Universidade de Londres, Reino Unido. Nos últimos 30 anos, vem desenvolvendo uma filosofia social da universidade e do ensino superior. Seu livro mais recente intitula-se *Imagining the University* e foi publicado em 2013 pela Routledge.

# **Professores discriminados: um estudo sobre os docentes do sexo masculino nas séries do ensino fundamental<sup>1</sup>**

Amanda Oliveira Rabelo<sup>II</sup>

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar algumas representações de gênero que envolvem a docência nas séries iniciais do ensino fundamental no Rio de Janeiro (Brasil) e em Aveiro (Portugal), especialmente as representações geradoras de discriminações que afetam os homens atuantes na profissão. Socialmente definida como feminina, tal profissão carrega representações que podem diferenciar as práticas e as escolhas, sendo que muitas delas associam o magistério ao feminino e alegam que os professores homens estariam fora de lugar. A partir da análise qualitativa e quantitativa de questionários e entrevistas com professores desse segmento, examinamos, então, quais são as representações de gênero que circulam em relação à docência nas séries iniciais do ensino fundamental, se existe discriminação em relação a eles, bem como se os homens que entram na profissão são desprovidos de preconceitos e ajudariam a diminuir as discriminações de gênero. Concluimos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero; nesse sentido, os professores podem ou não tentar quebrar tais representações, o que aconteceu com alguns dos participantes desta investigação. Mesmo sofrendo preconceitos, porém, muitos se aproveitam das vantagens da masculinidade na sociedade. Apesar disso, demarcamos que a presença de professores do sexo masculino nas séries iniciais é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, demonstrar às crianças na escola que o homem também pode escolher essa atividade com sucesso e evidenciar que a aptidão para o magistério não depende do sexo.

## **Palavras-chave**

Gênero – Professores – Sexo masculino – Discriminação.

**I-** Este artigo é fruto de pesquisa financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e realizada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

**II-** Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.  
Contato: amandaorabelo@hotmail.com

# ***Discriminated teachers: a study of male teachers in the early grades of primary school<sup>1</sup>***

Amanda Oliveira Rabelo<sup>II</sup>

## **Abstract**

*This article aims to analyze some gender representations of teachers of the early grades of primary education in Rio de Janeiro (Brazil) and Aveiro (Portugal), especially the representations that generate discrimination affecting male teachers. Socially defined as female, such occupation has representations that may differentiate practices and choices. Many of such representations associate teaching to the feminine and claim that male teachers are out of place. Using qualitative and quantitative analysis of questionnaires and interviews with teachers, I examine gender representations regarding teaching the early grades of primary education, whether there is discrimination affecting male teachers, as well as whether men who join the profession are free from prejudice and help to reduce gender discrimination. I conclude that the mere fact that there is a male teacher in the classrooms can cause various representations of gender; in this sense, teachers may or may not try to break such representations, which happened to some of the participants of this research. In spite of suffering from prejudice, many take advantage of masculinity in society. Nevertheless, we established that the presence of male teachers in the early grades is a way of including gender issues in education, demonstrating to school children that men can also choose this activity successfully and evidencing that the aptitude for teaching does not depend on one's sex.*

## **Keywords**

*Gender – Teachers – Male – Discrimination.*

**I-** *This article is based on research funded by Fundação para a Ciência e a Tecnologia and carried out at Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação of Universidade de Coimbra.*

**II-** *Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, Brasil.  
Contact: amandaorabelo@hotmail.com*

Nos últimos tempos, assistimos a uma grande proliferação de pesquisas que interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, mas que têm como objeto de estudo apenas a categoria representada pelas mulheres, sem considerar que a feminização produz uma generificação da profissão que atinge também os professores homens.

Ao enfatizar as vozes femininas nas atuais investigações educacionais, corre-se o risco de desconhecer o pensamento dos homens que se enveredam pelo magistério e o processo de adaptação/recriação do masculino no ambiente escolar. Quando se trata do olhar masculino do professor desse segmento, quase não são encontradas referências ao tema; e mais, os preconceitos e discursos que frequentam a sociedade contemporânea são reafirmados no cotidiano escolar. Assim, o professor homem torna-se um *corpo estranho* nas séries iniciais do ensino fundamental.

Examinaremos, então, quais representações de gênero<sup>1</sup> circulam sobre a docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Existem preconceitos em relação a tais professores? Os homens que entram nessa profissão, por ultrapassarem dificuldades e discriminações, são desprovidos de preconceitos? Em suas práticas, eles ajudariam a diminuir as discriminações de gênero?

## Metodologia

Partindo dos objetivos e das questões enunciadas, elaboramos nossa metodologia articulando todos os aspectos necessários ao nosso estudo. Ou seja, não separamos os enfoques de investigação em quantitativos e qualitativos, mas, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri, Collado e Lucio (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques e aproveita suas vantagens.

**1-** A maioria das que encontramos foi baseada no gênero, mas as discriminações de etnia, de sexualidade e geracional também apareceram, o que demonstra que essas questões não podem ser dissociadas.

Nesse sentido, optamos por nos centrarmos em um método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não pode ser traduzido só por números. No entanto, ao mesmo tempo, utilizamos a investigação quantitativa para obter dados mais gerais sobre a temática.

Dentre uma amostra de 209 professores do ensino público que responderam a questionários<sup>2</sup> – 60 do Distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)<sup>3</sup> –, entrevistamos seis professores (três de cada local) escolhidos ao acaso, um de cada faixa etária por país (até 30 anos; de 30 a 40 anos; de 40 em diante).

Tal material permitiu a análise da informação obtida e forneceu dados mais amplos (por categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos questionários), bem como possibilitou situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados) e vislumbrar os significados nelas presentes: sua relação com a sociedade, suas instituições e seus enunciados. A combinação desses processos de recolha de dados/discursos permitiu-nos fazer o confronto entre o geral e o local.

Considerando as ponderações de vários autores, entendemos que não há diferença na memória de homens e mulheres:<sup>4</sup> as memórias diferenciam-se de acordo com as experiências sociais e as trajetórias de cada indivíduo, sendo que as memórias das mulheres podem ser diferentes das dos homens devido às ocupações e posições sociais que geralmente têm. Assim, há memórias diferentes de acordo com sua construção, com o modo como a pessoa se vê no mundo, com a relação entre pessoal e político

**2-** O questionário com questões abertas e fechadas acompanhou alguns aspectos centrais presentes no roteiro de entrevista. Tomamos cuidado para garantir a equivalência de conceitos nos dois países.

**3-** Foram distribuídos 113 questionários no Distrito de Aveiro e 328 no Estado do Rio de Janeiro, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.

**4-** Ver, por exemplo, o trabalho de Catani et al. (1997).

etc. De acordo com essa reflexão, analisamos as narrativas dos homens que optam por um ofício considerado feminino e percebemos que seus discursos podem estar entrelaçados tanto às considerações sociais que tentam moldar as formas de pensar dos indivíduos, quanto aos novos olhares sobre elas.<sup>5</sup>

Utilizamos neste trabalho a investigação narrativa – de acordo com as orientações de Bolívar, Domingo e Fernández (2001) – para avaliar, a partir da informação recolhida, a existência ou não de preconceitos. Observamos que o recurso metodológico da narrativa não possibilitará atingir a contínua mobilidade e fluidez de nosso pensamento (FENTRESS; WICKHAM, 1992); mesmo assim, ele é essencial para apreciar e criticar fatos que dizem respeito às tradições ainda não estudadas de um grupo e aos fatores que levam um indivíduo a agir de determinada maneira.

A narrativa possibilita esclarecer processos subjetivos da experiência humana. Tais processos facilitam o contato com as *pequenas histórias* e experiências singulares de indivíduos, grupos e comunidades de segmentos muitas vezes esquecidos, o que permite registrar uma história popular (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). A partir desse aporte histórico e individual será possível entrelaçar os dados e analisar os modos de transmissão dos valores e das discontinuidades e rupturas que são efetuadas nos discursos dos seis professores entrevistados.

Limitamos a seis o número de entrevistas devido à impossibilidade de se fazer e analisar, com qualidade, uma grande quantidade de entrevistas abertas. Para efetuar essa delimitação, tomamos por base o fato ressaltado por Blanchet e Gotman (2001) de que a quantidade necessária de entrevistas é, de modo geral, menor do que a de questionários, pois as informações provenientes delas são validadas pelo contexto e não precisam ser legitimadas por uma amostra matematicamente delimitada.

**5** - Lamentamos, porém, a limitação textual, que não nos permite descrever tais narrativas nem por extenso nem resumidamente, mas apenas a análise que fizemos a partir delas e alguns dados provenientes dos questionários.

Os questionários aplicados aos professores que exercem atividades docentes nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Distrito de Aveiro e do Estado do Rio de Janeiro visam validar, complementar e confirmar ainda mais a pesquisa com a narrativa dos entrevistados.

O recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre os dois locais, nunca desconsiderando a influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e que estes dependem dos vários condicionantes a que são submetidos.

Nas narrativas e nos discursos contidos nas entrevistas e nos questionários, captamos as representações neles presentes, analisando as preeminências que tentam fixar significados à profissão, bem como suas fluências e as potencialidades de emancipação. Enfim, relacionamos as narrativas dos professores que entrevistamos – do sexo masculino e atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental – com dados recolhidos dos questionários que distribuimos aos professores do sexo masculino de Aveiro (AV-PT) e do Rio de Janeiro (RJ-BR) para perceber a quais representações tais professores estão submetidos.

### **As discriminações sofridas**

A utilização do termo *gênero* desenvolve-se nas análises feministas a partir de meados da década de 1970 (SCOTT, 1990; ALMEIDA, 1998), quando se define como uma construção social de atributos diferentes a homens e mulheres efetivada durante toda a vida, muitas vezes determinando as relações entre os sexos em vários aspectos.

Jane Almeida (1998, p. 43) argumenta que,

[...] sendo o sexo determinado antes do nascimento por processos biológicos

naturais, o gênero é um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais.

Assim, os estudos de gênero consideram a diferença entre os sexos como uma construção social que muitas vezes tem gerado desigualdades. Tais estudos, entretanto, defendem a análise dessas diferenças, propondo o não acatamento daquelas assentes simplesmente no aspecto biológico e a rejeição dos enfoques naturalistas.

Lígia Amâncio (1998, p. 15) considera que a discriminação tem sua origem na “forma de pensamento social que diferencia valorativamente os modelos de pessoa masculina e feminina e as funções sociais dos dois sexos na sociedade”. Por isso, importa analisar não as diferenças entre homens e mulheres, mas o *pensamento social* sobre a diferenciação entre o masculino e o feminino, ou seja, a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia e as relações intergrupos. Cabe ressaltar que a autora afirma que não é somente o homem, enquanto *sexo dominante*, que impõe seu pensamento sobre a mulher; os dois sexos partilham/reproduzem determinados valores. Assim, as discriminações de gênero não são atribuídas nem só às mulheres nem só aos homens.

Ambos são responsáveis pela mudança e pela igualdade de gênero: tanto as mulheres que lutam pelo término de sua subalternização na sociedade, quanto os homens que não reproduzem o papel de dominante e subvertem, de alguma forma, esses valores. No entanto, em geral, ambos assumem modelos de comportamento que lhes são socialmente impostos como se fossem naturais, partilhando pressupostos e contribuindo para acentuar a diferença de gênero. A masculinidade e a feminilidade são construídas na interação entre os sexos. Se ambos partilham os estereótipos e contribuem para a desigualdade tanto reprimindo quanto construindo modos de ser, se cada um contém o sexo oposto, é possível questionar as regras que tentam fixar o masculino e o feminino a partir dessa construção do ser, indagando sobre as relações de poder que os formulam.

Por tudo isso, destacamos que os estudos de gênero são importantes para a análise da presença dos homens em atividades socialmente consideradas femininas, pois o trabalho desses profissionais entra em conflitualidade com as expectativas e pode mostrar exceções aos padrões de gênero ou tentativas de reafirmação de sua *masculinidade*. Enfim, os estudos de gênero podem ajudar a compreender conflitos, resistências, reafirmações, satisfações e sucessos desses homens que parecem estar fora de lugar.

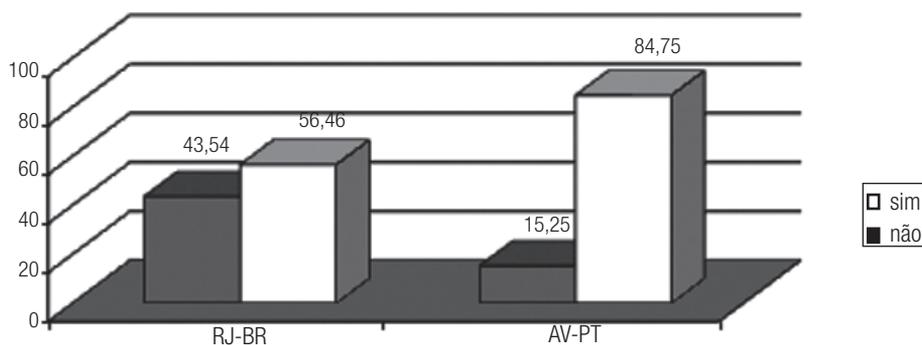
Vianna (2001/2002) analisa que o sentido feminino da profissão do magistério ultrapassa o fato de a mulher ser a maioria dos docentes, pois a feminização acontece em espaços e práticas que, mesmo quando ocupados por homens, fazem com que o magistério seja uma profissão feminina em decorrência de uma atribuição social ligada a um significado de gênero independentemente do sexo de quem a exerce.

Nessa perspectiva, percebemos em nosso estudo que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental sentem fortemente as questões de gênero. O que gera maior sofrimento a esses docentes são as experiências de discriminação que vivenciaram ou presenciaram. Entretanto, há uma grande diferença nessa percepção nos dois locais que investigamos (e que analisaremos a seguir), pois, conforme percebemos no gráfico 1, no Rio de Janeiro, 43,54% dos inquiridos já presenciaram alguma discriminação, ao passo que, em Aveiro, esse percentual é bem menor: de 15,25%.

Como esse assunto contempla tabus, é preciso ter muita cautela tanto nas entrevistas quanto nos questionários distribuídos (devido a isso, certas perguntas não foram feitas nestes últimos<sup>6</sup>). Portanto, nas entrevistas, os relatos foram recheados de emoções que envolveram, entre outros aspectos, a não aceitação familiar da escolha profissional; a implicância de colegas associada ao baixo rendimento e a suspeitas de homossexualidade decorrentes da atuação como docente nesse segmento; as

**6-** Por exemplo, perguntas relacionadas à orientação sexual.

**Gráfico 1** – Vivenciou ou presenciou discriminação de professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais? (%)



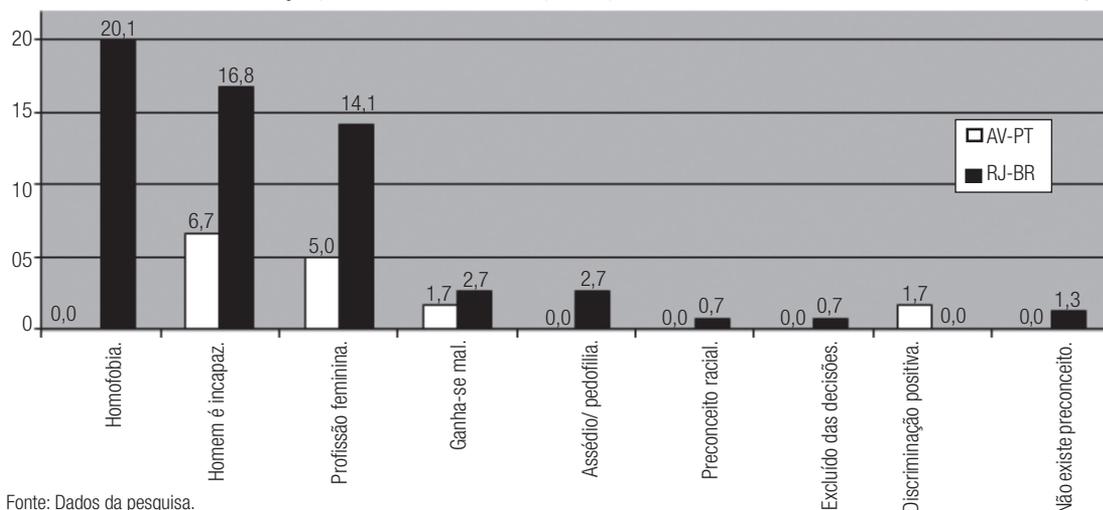
Fonte: Dados da pesquisa.

discriminações por parte de colegas e pais/mães de discentes; o estranhamento quando diziam ser professores de crianças tão novas.

Nos questionários, os preconceitos que mais apareceram foram aqueles relacionados com: a homossexualidade (homofobia); a concepção de que o homem é incapaz de lidar com crianças (por exemplo, por ser diferente, jovem, indelicado, autoritário); o pressuposto de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres ou de que se trata de um trabalho

feminino; o medo da pedofilia e do assédio sexual; a consideração de que a docência é um ofício pouco rentável e não adequado para homens. Também foram citadas outras discriminações, como o preconceito racial, a discriminação positiva e a exclusão de decisões. No gráfico 2, categorizamos os preconceitos citados nos inquéritos por porcentagem de professores que vivenciaram ou presenciaram tal preconceito (uma mesma justificativa pode estar em mais de uma classificação):

**Gráfico 2** – Qual foi a discriminação presenciada ou vivenciada por ser professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais? (%)



Fonte: Dados da pesquisa.

A representação guia nossa atuação de forma imperceptível, transmitindo-nos desde cedo quais seriam as atitudes adequadas a

cada gênero e reprimindo as consideradas inadequadas. Cabe ressaltar que entendemos o termo *representação* de acordo com as

abordagens construcionistas, como a de Hall (1997). Nesse sentido, representar é definir aquilo que conta como real, como conhecimento (o que envolve relações de poder), é “uma tentativa – sempre frustrada – de fixação, de fechamento, do processo de significação” (SILVA, 1998).

No aparecimento e na descrição de tais discriminações, percebemos que elas não aparecem sozinhas, mas estão intimamente relacionadas com outros referenciais (como a raça<sup>7</sup>) e outras formas de divisões sociais (por exemplo, as de classe, idade). Como observa Scott (1990), só é possível redefinir e reestruturar o gênero em conjunto com uma visão de igualdade política e social (que inclui sexo, classe e raça), pois o gênero é profundamente vinculado às questões de poder.

De acordo com Williams (1995), as aspirações profissionais das crianças sofrem segregações sociais; as crianças policiam as outras e marginalizam quem não se conforma ao comportamento apropriado ao gênero. Mas os garotos sofrem mais desaprovação social quando mostram interesse por atividades do sexo oposto e, por isso, não surpreende que tão poucos homens considerem perseguir carreiras consideradas femininas. As mulheres também são confrontadas com estereótipos negativos das profissões femininas e são forçadas a defender sua opção profissional; entretanto, as reações negativas que elas enfrentam não põem em questão a integridade de sua característica, como frequentemente acontece com homens.

Assim, temos atitudes e julgamentos que pensamos ser nossos, mas que, na verdade, provêm de *preconceitos*, sem que possamos nos dar conta desse processo. Dessa forma, a relação da representação com o preconceito pode ajudar-nos a entender vários dos discursos que circulam sobre o professor do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental.

Conforme explica Williams (1995), a cultura popular reforça, por meio de

representações preconceituosas, a crença de que esses homens são anormais. Além disso, raramente se retratam homens em ocupações consideradas femininas, e quando isso acontece, eles são representados de maneira extremamente estereotipada, por exemplo, associados à homossexualidade, à pedofilia e/ou à falta de jeito, tal como aparece inclusive em filmes. Por causa disso, os homens sofrem algumas discriminações, como a não contratação motivada por medo da sexualidade masculina, mas a “maioria das discriminações são mais sutis” (WILLIAMS, 1995, p. 13), como o fato de serem empurrados para outras posições em decorrência de estereótipos (por exemplo, posições de chefia ou em áreas que lidem com crianças maiores ou adultos). Enquanto alguns homens podem sentir-se desconfortáveis com essas expectativas (e, por isso, deixar a profissão), outros permanecem e se conformam com as frequentes recompensas.

Entretanto, como afirma Williams (1995), quando o homem entra em profissões predominantemente de mulheres, apesar das representações que sobre ele recaem, ele não abandona sua masculinidade (seja ela hegemônica, cúmplice, marginalizada, pró-feminista etc.), nem perde seu interesse em sustentar os privilégios masculinos na sociedade (ao contrário, aproveita as vantagens de ser do sexo dominante). Em outras palavras, mesmo com tais preconceitos, os homens não perdem a masculinidade nessas ocupações, muitas vezes despistando as representações populares (por exemplo, mostrando que não são homossexuais, nem pedófilos, nem sem jeito para a docência), e outras vezes reafirmando algumas dessas representações.

Analisaremos, então, as representações expressas pelos entrevistados e questionados.

### **A homofobia contra o professor do sexo masculino atuante nas séries iniciais do ensino fundamental**

A dominação masculina e o heterocentrismo são os paradigmas que têm condicionado nossas representações e nossas práticas (WELZER-LANG,

**7-** A discriminação racial não será aprofundada neste artigo porque ela foi pouco citada em nosso estudo. Contudo, o fato de ela ser citada mostra que não pode ser descartada. Sobre esse assunto, ver o trabalho de Connell (2005).

2001). Eles fazem com que a virilidade seja buscada pelo homem ao se afastar da feminilidade, ou seja:

Não se *nasce* Homem, nem se *é* Homem, empenha-se constantemente na busca de *tornar-se* Homem. A virilidade representa justamente o investimento numa rede de relações com a busca do reconhecimento da masculinidade. (AREDA, 2006, p. 1)

Como explica Welzer-Lang (2001, p. 465), “na socialização masculina, para ser um homem, é necessário não ser associado a uma mulher. O feminino se torna até o pólo de rejeição central”.

Assim, as relações sociais entre homens são estruturadas na imagem hierarquizada das relações entre homens e mulheres e produzem a homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. Nesse sentido, o autor define a homofobia como:

[...] a discriminação contra as pessoas que mostram, ou a quem se atribui, algumas qualidades (ou defeitos) atribuídos ao outro gênero. A homofobia engessa as fronteiras do gênero [...]. A dominação masculina produz homofobia para que, com ameaças, os homens se calquem sobre os esquemas ditos normais da virilidade. (WELZER-LANG, 2001, p. 465)

A homofobia aplica-se, então, não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que tem (ou parece ter) alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. Talvez devido à possibilidade de os homossexuais ocultarem-se, percebemos que a homofobia em relação aos homens é mais aplicada aos pequenos detalhes corporais, de voz e atitudes/opções.

Dois entrevistados descrevem-nos essa vigilância. Vinícius<sup>8</sup> (RJ-BR, 24 anos) afirma que não é homossexual, mas que, desde a infância, já

sofreu várias acusações de que o seria por causa de sua voz, de seu jeito desengonçado de mexer muito as mãos e de sua sensibilidade. Diz ele:

[...] eu sou muito carinhoso, então homem não é carinhoso, homem não chora, homem não tem jeito pra cortar, pra colar. [...] Eles querem chamar a gente de bicha? Por mim, pode me chamar, eu não tenho nada pra provar a ninguém, hoje eu já tô nessa etapa, eu também tive muito medo disso tudo, então eu tive que me afirmar como homem.

O professor André (RJ-BR, 38 anos), que nos assumiu ser homossexual, disse que também enfrentou problemas devido ao seu gestual e ao seu modo de andar. Ele teve uma professora primária que chamou sua avó para dizer que ele era diferente, tinha trejeitos femininos, afirmando que isso talvez se devia ao fato de ele não ter pai e que ele teria que mudar esse jeito. Depois disso, ela passou a tentar controlá-lo, corrigindo a todo momento seu andar, que deveria ser “Reto. Direito. Igual de homem”.

Além do gestual, do físico e dos atributos comumente associados às mulheres (como sensibilidade, choro ou paciência), o próprio fato de esses professores estarem em uma profissão socialmente considerada feminina, com a *necessidade* de qualidades ditas *femininas* para exercer o ofício, é alvo de homofobia. Isso se torna evidente em entrevistas, questionários e outras situações: no Rio de Janeiro, por exemplo, ouvimos declarações preconceituosas até mesmo por parte dos setores administrativos da educação, insinuando que só havia professores homossexuais nesse segmento.

A homofobia causa problemas até mesmo na empregabilidade dos docentes do sexo masculino nas séries iniciais do ensino fundamental. O professor Vinícius (RJ-BR) já perdeu o emprego em uma escola privada por causa de preconceito; já teve, ainda, que “reforçar a sua masculinidade” perante uma mãe de aluno que o considerava homossexual e também perante os varredores de sua escola.

**8** - Os nomes são fictícios para preservar o anonimato.

O professor André (RJ-BR) também relata que sofreu homofobia na escola particular onde deu aula, mas “por sorte foi apoiado”. Ele acredita que pode haver muitos professores homossexuais, mas que isso não influencia a educação dada às crianças.

O professor Roberto (RJ-BR, 49 anos) nunca foi ofendido e explica que o preconceito nunca prejudicou sua vida e nunca o fez desistir, afirmando que nunca deu “liberdade pra isso, a gente tem que se impor”. Ele considera que o preconceito existe, até porque “carinho e afago não são consideradas coisa de homem”, mas argumenta que a homossexualidade não interfere no profissionalismo da pessoa, pois, “apesar de ser casado e não ter tendência de ser homossexual”, acredita que seria o mesmo professor se fosse homossexual.

Várias justificativas dos professores do Rio de Janeiro que responderam ao questionário confirmam a existência da representação preconceituosa na sociedade e das discriminações que eles sofreram por terem feito essa escolha profissional e praticarem o ofício docente. Tais justificativas mostram como a representação preconceituosa de que o curso de formação de professores desse segmento ou o próprio ofício é para homossexuais marca os professores, tanto que repercute, muitas vezes, no pensamento em abandonar a profissão.

Outras justificativas indicam que esse preconceito leva a um sofrimento e a uma tentativa de afirmação da masculinidade. Como já mencionamos, nossos entrevistados Vinícius e Roberto evidenciaram a necessidade de “se impor como homem”. Diversos autores e investigações mostram que os homens atuantes em profissões consideradas femininas têm a necessidade de afirmar sua masculinidade (até mesmo buscando relacionamentos heterossexuais), pois, conforme afirma Torção Filho (2005, p. 144), “a maior ansiedade com relação à homossexualidade, para os homens, está nesta identificação com o feminino”, então o homem deseja mostrar que não é feminino.

Welzer-Lang (2001) argumenta que a existência de homens pró-feministas, de homossexuais e de outros homens que de alguma forma transgridem as definições de masculinidade expõe uma variedade extrema que contesta objetivamente e/ou subjetivamente as definições homofóbicas e heterossexuais da masculinidade. “As fronteiras de gênero têm a tendência, do lado dos homens, de se decompor, de explodir, e o masculino se mostra em todos os seus estados” (p. 471). Portanto, as transgressões da masculinidade nem sempre significam que se coloquem em causa as relações sociais de sexo/gênero, pois,

[...] quando se examinam certas formas de emergência de novas figuras masculinas à luz das relações sociais de sexo, os exemplos de que não se ponham em dúvida posições de dominância masculina são numerosos. (WELZER-LANG, 2001, p. 471)

Faz-se necessário questionar se é preciso afirmar-se como homem e se há algum impedimento para que um homossexual seja professor. Como explica Sayão (2005), a heterossexualidade compulsória é algo que atormenta as pessoas, pois a homossexualidade ainda é concebida como um problema na cultura escolar. No entanto, as interações que meninos e meninas vivenciam com adultos de qualquer orientação sexual não são determinantes de sua própria orientação, já que a atribuição de gênero é insuficiente para a identidade de gênero, que é uma construção subjetiva, um sentimento elaborado ao longo da vida.

Provavelmente, enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de afirmar-se como homem estará presente em nossa sociedade. Temos que tomar cuidado, porém, com a forma como percebemos o que é normal, pois, tal como descreve Novena (2005), embora a repressão e a não aceitação da homossexualidade sejam mais evidentes nas representações atuais, o discurso da normalidade também se faz presente, podendo representar o que Foucault nomeou

de poder normativo. Ainda assim, o discurso da normalidade pode permitir a intensificação e o aprofundamento das discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e à aceitação do outro diferente, e repercutindo na produção das subjetividades. Conforme afirma Torrão Filho (2005), a homossexualidade em si não é um problema para a história ou para a sociedade; o problema está em sua repressão: a homofobia.

É importante ressaltar que ninguém em Aveiro mencionou o preconceito referente à homossexualidade. A ausência desse preconceito foi questionada nas entrevistas com professores portugueses, que confirmaram sua não existência. Por isso, perguntamos: será que as fronteiras de gênero são menos rígidas em Portugal do que no Brasil?

Pode ser que a violência homofóbica seja menor em Portugal e maior no Brasil, que é citado por Venturi e Bokany (2011) como provável líder internacional em crimes homofóbicos. Entretanto, isso não significa que não exista homofobia em Portugal, pois o estudo organizado por Nogueira e Oliveira (2010) mostra que aquele se trata de um país muito homofóbico, o que se manifesta em insultos, repetidas *brincadeiras*, comentários nos meios midiáticos, violência doméstica etc. Assim, relacionamos a falta de preconceito contra o docente do sexo masculino nas séries iniciais com a baixa associação, em Portugal, entre *atributos femininos* e essa profissão.<sup>9</sup> Em nossos dados, isso se demonstra na não existência de tal preconceito e na menor quantidade de discriminações demarcadas pelos professores portugueses em comparação aos brasileiros.

### **Discriminação por ser homem: *homem não tem dom para lidar com crianças***

A segunda maior discriminação descrita pelos professores do Rio de Janeiro e a maior em

**9-** Do mesmo modo, em outros países, certas profissões não são associadas a atributos femininos. Por exemplo, um bailarino não é associado à homossexualidade.

Aveiro foi a de que o fato de ser homem gerava desconfiança em relação à capacidade de ser professor. Essa discriminação tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, ela se refere às qualidades associadas a cada gênero. Mas, nesse caso, o olhar se inverte: ele é homem e por isso não tem as características femininas essenciais para ser um bom professor das séries iniciais do ensino fundamental.

Alguns dos professores inqueridos e entrevistados citam conjuntamente os dois preconceitos (homossexualidade ou incapacidade), pois ou eles têm características femininas e são considerados homossexuais (logo, *maus exemplos* que não podem dar aulas para crianças); ou têm características masculinas (que não são boas para o ofício) e não possuem, por isso, aptidão para o magistério. Em outras palavras, discrimina-se o homem da docência desse segmento (na maioria das vezes, a discriminação parte das próprias professoras) por ele ser diferente (o diferente incomoda), por ser jovem/imaturo/inexperiente/irresponsável, por ser autoritário, indelicado ou, simplesmente, sem jeito/vocação.

Por causa desse tipo de cobrança, o professor Vinícius (RJ-BR) relata que tentava “imitar o jeito de ensinar das professoras, mas ficava assim caricaturizado e os seus/suas colegas riam da sua falta de jeito”. O professor André (RJ-BR) também sofreu “suspeitas de que não seria bom professor”: “a orientadora educacional do curso normal queria me transferir porque eu era bagunceiro”. Nesse mesmo colégio alegava-se que era “preciso distribuir os homens um em cada turma para não haver bagunça, para os homens não se juntarem e não fazerem bagunça”. Também de acordo com André:

A coordenadora de didática desconfiava que alguém me ajudava a elaborar as aulas, pois não acreditava que eu era capaz de bolar determinadas aulas, porque a minha criatividade era muito grande.

A consideração de que os homens são incapazes para a docência leva a várias formas de exclusão, inclusive à não contratação do profissional devido ao seu sexo. Alguns autores (por exemplo, ABREU, 2002) relatam que os homens atuantes em áreas tipicamente femininas teriam dificuldade em obter emprego. Entretanto, nossos entrevistados não sentiram essa dificuldade, mas foram desmotivados por outros que diziam que eles sofreriam tal dificuldade. O professor André (RJ-BR) chegou a ouvir,

[...] de algumas colegas de formação, que eu nunca iria conseguir uma escola para dar aula, uma delas chegou até a me magoar e desmotivar. [...] Um rapaz da minha rua também dizia que eu ia estudar à toa, pois não conseguiria emprego. Mas eu logo consegui emprego.

#### **Pressuposto de que todos/as os/as professores/as das séries iniciais do ensino fundamental são mulheres**

Talvez essa representação pareça *não discriminar tanto*, pois só se acredita que a profissão é feminina e que, devido a tal crença, não se espera ver um homem atuando nas séries iniciais.

A esse respeito, o professor Paulo (AV-PT, 29 anos) descreve:

Os pais estão habituados a que venha uma professora, mas eles depressa se adaptam. O choque às vezes é maior para os miúdos do que é para os pais, pois pode ser que tenham algum receio/medo por eu ser alto, mas eu tento mudar rapidamente essa impressão.

Vinicius (RJ-BR) percebeu o seguinte:

As crianças, logo que me veem, acham diferente e esperam de mim uma postura diferente do que das professoras. As mães de alunos compareceram mais na primeira reunião, pois de início têm receio de um professor do sexo masculino, querem saber

se eu não iria destratar o aluno, se não ia desmotivá-los e pediram para que eu falasse com cautela com a turma.

Por causa da representação de que todos/as os/as professores/as do segmento são mulheres, os documentos trazem em seus textos os termo *professora*, em vez de uma forma de escrita que incluísse homens e mulheres (como *professor/a*). O professor Roberto (RJ-BR), por exemplo, observa:

[...] documentos antigamente era tudo assim: *nome da professora*. Só vinha isso, entendeu? Um jornal contratando: “precisamos de professora para 1ª a 4ª série”. Hoje não. Outro dia eu tive até observando isso: é tudo professor entre parênteses, o “a”. Hoje eles estão com uma outra visão.

Outros professores (RJ-BR e AV-PT) também destacaram essa discriminação na forma da escrita.

Nas questões abertas dos questionários, as respostas indicam que existe a consideração de que a profissão é feminina. Alguns docentes não descrevem discriminações associadas a essa consideração; outros mencionam que a associação da profissão com a mulher leva-os a sofrer descrédito, descaso, zombarias, discriminação, preconceito, machismo etc. Parte das explicações dos inquiridos associa a ideia de a profissão ser feminina ao pensamento de que o homem não é capaz ou é homossexual. Por isso, apesar de esse ser um preconceito de gênero menos explícito do que os demais, ele pode ocultar outros preconceitos.

#### **Pedofilia e assédio sexual**

Como verificamos, a representação geral é de que o ofício do magistério nesse segmento requer atributos femininos. Assim, se o homem tem características ditas femininas, ele não é adequado à docência do ensino nas séries iniciais; se tem características masculinas, ele não serve porque não possui as necessárias

características femininas, mas outras que atrapalhariam o exercício da profissão. A suspeita ou preocupação de que os professores do sexo masculino atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental possam ser pedófilos ou assediar os/as alunos/as segue essa mesma *lógica* de preconceitos de gênero e vai mais além, pois tal representação contém o temor da *sexualidade masculina* e continua a acreditar na ideia de que falta à mulher a sexualidade<sup>10</sup> (ou seja, ela não possuiria impulsos sexuais causadores de corrupção).

Os professores de Aveiro descrevem a existência dessa preocupação com a sexualidade do professor do sexo masculino. Joaquim (AV-PT, 36 anos) explica:

Não toco em uma criança, especialmente depois do escândalo que aconteceu em Portugal sobre a pedofilia na Casa Pia,<sup>11</sup> pois é evidente que eu estou muito mais exposto.

A situação é complicada para ele:

Não posso ir sozinho nas aulas de natação, porque não posso ir para o balneário das meninas e ajudar as meninas a despirem-se e vestirem-se, principalmente quando são novos. Alguns dos meus colegas vão e trocam, mas eu não gostava que um professor masculino fizesse isso a uma filha minha, por mais boas intenções.

José (AV-PT, 49 anos) também alega que, “com o problema da pedofilia em Portugal, passou a ter um pouco mais de cuidado porque as pessoas, tanto das aldeias e das cidades, começaram a ver coisas que não viam”. E diz que “o professor podia fazer festinhas a um rapaz, mas agora o pessoal olha diferente”. Ele afirma, até mesmo pela conversa que teve com outros professores e professoras, que sua

**10-** Conforme descreve Araújo (2000), desde finais do século XIX começa-se a acreditar que só as mulheres podiam integrar ambos os sexos na escola sem corromper seus corpos e mentes.

**11-** Para mais informações, ver o dossiê sobre o caso (PÚBLICO, 2013).

[...] relação com meninos e principalmente com raparigas alterou-se um bocado com receio de ser visto como pedófilo. Por isso, eu começo a pensar mais antes de fazer uma carícia ou dar um beijo, uma coisa que eu fazia normalmente, e agora não.

No Rio de Janeiro, o medo da pedofilia é alternado com o preconceito pela homossexualidade. Será, então, que o *homem não feminino* é considerado perigoso? Nesse sentido, a pedofilia pode ser mais temida do que a homossexualidade, já que, conforme pontua Sayão (2005, p. 227), nem sempre a homossexualidade é vista como perigosa. A autora suspeita “que o preconceito e o estigma contra a homossexualidade podem se desenhar como representações mais próximas ‘de classe média’”. Ela cita alguns casos em que as pessoas não veem problemas em haver um professor homossexual, afirmando que “aquilo que é preocupação ou problema para alguns/as não o é para outros/as”.

O professor Vinícius (RJ-BR) conta que foi discriminado no estágio por uma professora da escola, que retirou sua filha porque tinha medo do que ele podia fazer com ela. Explica o entrevistado:

[...] me sinto mais à vontade na escola que estou e não quero mudar principalmente para não ter que conquistar novamente as pessoas e me afirmar como profissional sério que não vou “bulinar”; porque há desconfiças sobre os professores do sexo masculino neste segmento, [...] a maior preocupação dos pais hoje é com a questão do assédio sexual com menores – a pedofilia, melhor dizendo. Por isso eu tenho que demonstrar e construir confiança.

O professor André (RJ-BR) também relata que sofreu esse tipo de preconceito: “Ao começar a dar aula na escola pública, a diretora da escola falou que não queria me ver com crianças no colo”. Ele relata, ainda, que brigou

[...] com a diretora por causa disso. Disse a ela que ia reclamar dizendo que estava sofrendo constrangimento no meu trabalho, pois ela nãoalaria isso para uma professora. A maldade está na cabeça de cada um.

Assim, as narrativas desses professores confirmam o que descreve Sayão (2005, p. 261) em sua tese: as dificuldades imanentes à cultura institucional exigem posturas dos professores, pois

[...] o corpo masculino considerado sexualmente ativo deve ser privado de contatos mais próximos com as crianças. Poucos profissionais conseguem ultrapassar tais dificuldades. Muitos preferem aderir à cultura institucional.

Consideramos que o medo de enfrentar essas dificuldades leva, na maioria das vezes, a uma precaução que acaba por afastar o professor do sexo masculino das crianças, o que, paradoxalmente, termina por reafirmar o preconceito de que a mulher é mais afetiva e o homem não tem afeto. Mas nem sempre isso acontece, e os exemplos de dois professores entrevistados do Rio de Janeiro (Vinícius e André) permitem-nos pensar que, apesar do receio, eles podem afirmar sua afetividade, às vezes precisando antes confirmar sua competência.

### **Um ofício que paga tão pouco não é para chefe de família**

Outra representação genericada que recai sobre os professores do sexo masculino é de que a profissão docente não é para homens porque paga salários baixos e os *chefes-de-família* não podem receber tão pouco. Contudo, demonstramos em artigo anterior que a profissão docente em Portugal não é tão mal remunerada se comparada com outras profissões; no Brasil, ela paga tão pouco quanto outros ofícios que são considerados masculinos (RABELO, 2010). Essa representação, portanto,

não é mais inteiramente justificada em ambos os casos e correlaciona preconceitos de gênero, pois presentemente o homem, em geral, não é mais o único a sustentar a família.

Pincinato (2004) descreve que, entre as décadas de 1950 e 1980, os homens no magistério paulista enfrentaram dificuldades porque a ocupação recebeu significados femininos, por não ser valorizada socialmente, oferecer remuneração baixa e haver o preconceito de que quem nela ingressa não teve competência para desempenhar outras atividades de maior prestígio. O autor afirma, ainda, que

[...] tais representações se confrontam, deste modo, com o conjunto de atitudes geralmente atribuídas aos homens, como ser poderoso, corajoso e obter sucesso e reconhecimento. (PINCINATO, 2004, p. 7)

Ainda hoje essas representações circulam e afetam os homens no magistério. Muitas vezes, elas se apresentam como discriminações ao professor do sexo masculino e influenciam para que este desista da área. O professor Roberto (RJ-BR) descreve, em suas narrativas, que o fato de a profissão docente ser mal remunerada no Brasil gera um discurso de que o ofício é para mulher, pois ela pode ganhar pouco e o homem não, afinal, “como é que vai manter uma família?”. Mas isso não foi um problema para Roberto: “graças a Deus eu até consigo porque a minha esposa também trabalha, também tem duas matrículas”.<sup>12</sup>

José (AV-PT) conta que o único aspecto em que se sentiu discriminado e rebaixado foi no

[...] monetário, pois, quando escolhi a profissão, a maioria dos professores do 1º ciclo era do sexo feminino porque recebia-se muito pouco na profissão. O homem não escolhia porque não teria dinheiro para formar uma família [...]. Em 1978, quando comecei a dar aulas,

**12-** Ter *duas matrículas* significa acumular dois empregos públicos como docente, cada um com carga horária de 22 horas semanais.

ganhava tão pouco que os meus amigos e vizinhos “gozavam” comigo dizendo que ganhavam mais. Eu ganhava igual ao meu pai (que era operário) e menos do que um carteiro. A dificuldade era tanta que se eu pudesse recuar na altura já não tiraria o curso de professor, mas eu gostava de dar aulas e fiquei na profissão quase por uma “questão de fé”, pois todos os meus amigos diziam que eu nunca iria sair daquilo. Hoje trabalho menos horas e ganho mais do que eles.

A questão da desvalorização/valorização da profissão docente é muito complexa e envolve diversos fatores. Em 1989, a OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) elucidou que a perda de prestígio do professor residiria “em três grandes vectores: o elevado número de professores, o nível de qualificação, que nunca foi muito elevado, e a feminização crescente e predominante na profissão” (apud CORDEIRO-ALVES, 1994, p. 33). Mas a explicação pode ser mais complexa do que essa, até porque a feminização é posterior ao baixo estatuto financeiro e a qualificação sempre foi baixa.

Em nosso artigo sobre o assunto (RABELO, 2010), analisamos várias questões (econômicas, sociais, locais, escolares, culturais, da expansão escolar, antilaicos, midiaticização, entre outras) e concluímos que, no Brasil, a questão da má remuneração está associada à queda de prestígio da profissão; o prestígio social e financeiro, porém, ainda existe, principalmente junto às camadas mais desfavorecidas da população, que ainda percebem a educação como uma forma de ascensão social e veem a profissão docente como um ofício melhor entre as profissões que lhes são acessíveis. Em Portugal, mesmo diante do aumento da remuneração, alguns dos motivos do declínio dos professores são a perda do monopólio do saber e o aumento da quantidade de profissionais. Tais aspectos dificultam o incremento da remuneração e também fazem com que os docentes deixem de ser raros e

percam o estatuto de únicos *prestigiados*, sobretudo com a expansão da escola de massas. Entretanto, a feminização não pode ser apontada como fator importante para a desvalorização (principalmente financeira) da profissão, pois tal desvalorização é anterior à entrada das mulheres no magistério.

Assim, a representação de que essa profissão é mal paga e, por isso, não é para homens discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha ou a *fuga* do homem em relação à docência, mas não é tão forte quanto as outras mencionadas. Conforme analisa Williams (1995), um salário mais alto provavelmente não atrairia mais homens para *ocupações femininas*. Portanto, consideramos também que não é só o salário que os afasta de tal ofício, o que podemos verificar ainda mais explicitamente em Portugal, onde o salário teve melhorias,<sup>13</sup> mas a proporção de homens continua baixa.

#### Preferência pelos homens: a discriminação positiva

Conceitualmente, uma discriminação positiva seria a atribuição de vantagens competitivas para um grupo em relação a um mesmo benefício. Há hoje uma grande discussão internacional sobre a necessidade de compensar as discriminações passadas e/ou prevenir a reprodução de discriminações sistêmicas por meio da implementação de medidas de discriminações positivas ou ações afirmativas que promovam tratamento preferencial às populações desfavorecidas em razão do sexo, da raça, da etnia, da classe social etc. (CITE, 2003).

Neste artigo, não queremos discutir nem defender tais ações, mas demonstrar que os docentes do sexo masculino nas séries iniciais, apesar de sofrerem diversas discriminações negativas por parte de pais e mães de alunos/as, bem como de outros/as docentes, diretores/as e funcionários/as da escola (conforme analisamos nos itens anteriores), também sofrem algumas discriminações positivas, na maioria das vezes

**13-** Nossa análise foi anterior à crise que Portugal passa desde 2010.

provenientes do fato de serem representantes do grupo de gênero dominante na sociedade. Em nossa investigação, quatro entrevistados e dois inqueridos nos questionários demonstraram uma preferência nesse sentido.

Vinicius (RJ-BR) relata que as pessoas reconheciam seu empenho e que, por isso, desde muito cedo ele trabalhou em coordenação escolar. Por sua vez, Roberto (RJ-BR) descreve que uma turma de alunos/as se reuniu com suas mães para dizer que queriam tê-lo como professor no próximo ano. Devido a isso, ele afirma que nunca sentiu preconceito; ao contrário, sempre sentiu que tiveram o maior respeito por ele.

André (RJ-BR) conta que, na escola pública onde trabalha atualmente, os/as alunos/as também querem tê-lo como professor e a maioria dos pais e mães querem que os filhos sejam seus alunos. Houve até um abaixo-assinado dos/as alunos/as e de seus pais e mães para que ele continuasse a dar aulas para a turma, mas uma professora decidiu assumir a classe; por causa disso, pais, mães e alunos/as pressionaram a coordenadoria de educação, que acabou trocando a professora. André relata ter ficado muito feliz ao saber que seu trabalho é reconhecido pela comunidade, o que resulta no fato de ele só receber elogios por parte de pais e mães de discentes.

Paulo (AV-PT) percebe o seguinte:

Às vezes, há uma certa admiração pela nossa postura, pela forma que nós estamos perante as coisas, nós homens, e pela clareza – se é que se é permitido falar – que nós temos sobre as coisas. Pois apesar dos pais e mães de alunos, docentes e diretores não esperarem que venha um professor do sexo masculino, rapidamente eles modificam a opinião e muitos até dizem “ainda bem que é um professor, pois vai disciplinar melhor”.

Joaquim (AV-PT) também declara que nunca se sentiu discriminado, até porque normalmente os pais e as mães de alunos/as

tratam-no muito bem; aliás, em sua opinião, acontece o contrário de uma discriminação:

Está-se a notar uma coisa muito interessante: é que está a haver, por parte dos pais e mães, alguma mais-valia no fato dele ser professor do sexo masculino. Disciplina, regras, ordem... Talvez isso esteja mais aliado à nossa figura. Se pudesse explicar, tem variadas razões e cada caso terá sua explicação.

Assim, os homens encontram fácil acesso a essa profissão e facilidade de progressão na carreira. Como analisa Williams (1995), a integração do homem em trabalhos de mulher não muda as hierarquias baseadas em gênero, principalmente porque muitas vezes os homens continuam aproveitando as vantagens de representarem o sexo dominante em nossa sociedade.

### **Considerações finais:** superando representações de gênero preconceituosas

A partir dos preconceitos citados neste artigo, percebemos que o simples fato de existir um professor do sexo masculino nas salas de aula pode provocar várias representações de gênero. Vimos, porém, que há possibilidade de essas representações serem mantidas ou modificadas pelos professores, principalmente porque estes estão dentro da categoria de pessoas cuja profissão fabrica representações a partir de um saber-fazer que é codificado e transmitido, conferindo certa autoridade a quem o possui. Contudo, quando se divulgam e fabricam representações, há também a possibilidade de insurgir-se contra as estagnações do poder por meio do questionamento de certas representações que ele próprio carrega.

Fugir das representações é impossível, pois nascemos em um mundo que nos leva a pensar de determinadas formas, mas mesmo assim existem potencialidades de transformações e novas reformulações do poder. Conforme um dos nossos entrevistados disse, “o preconceito

é um incômodo com o diferente”, ou seja, uma preocupação com a possível mudança da ordem vigente. Alguns dos professores participantes desta investigação afirmam saber que são diferentes por serem uma minoria de sexo na profissão, mas desejam quebrar a padronização e o preconceito ao mostrar que um homem também pode ser um professor comprometido e capaz.

Lembramos que os/as docentes são as pessoas que estão constantemente no cotidiano escolar e perante as dificuldades da sala de aula, sendo eles quem pode tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, além de potencializar as efetivas transformações educacionais. Mas o silêncio e as representações preconceituosas de gênero têm estado muito mais presentes nas escolas e, por isso, é preciso formular algumas questões sobre as práticas institucionais educativas e o modo como as áreas de conhecimento (inclusive sobre gênero) são mediadas institucionalmente.

Como indica Sayão (2005), ao considerar que meninos e meninas já nascem em uma cultura que produz desigualdades a serem superadas, a escola é capaz de avançar em várias dimensões, o que pode ser feito por meio do debate, do aprofundamento da categoria *gênero* e de mudanças na formação docente. A autora percebe “que o trabalho docente e a profissão professor atravessam fronteiras de gênero, desmistificam concepções e redefinem posições” (SAYÃO, 2005, p. 262).

Assim, defendemos a ideia de que a presença de professores do sexo masculino na docência nas séries iniciais do ensino fundamental é uma forma de inserir as questões de gênero na educação e demonstrar às crianças que o homem também pode escolher essa atividade e ter sucesso. Nas entrevistas, os professores destacaram que grande parte das crianças (de suas salas de aula e de outras classes da escola) e seus pais e mães gostam (ou até preferem) esses professores, pois, contrariando os estereótipos, percebem que eles têm habilidades para o exercício profissional. Isso tem como consequência a divulgação de que nem

a docência nem as qualidades *tradicionalmente femininas* são específicas das mulheres.

Em seu livro sobre homens que trabalham em profissões *tradicionalmente femininas*, Williams (1995) conclui que a presença masculina em tais profissões pode não transformar diretamente a segregação de gênero no mercado de trabalho, porque, apesar do preconceito que sofrem, eles comumente se *aproveitam* das vantagens da masculinidade na sociedade, de modo que suas estratégias para manter a masculinidade acabam apoiando a *masculinidade hegemônica*. Poucos homens participantes de seu estudo não apoiavam a masculinidade hegemônica; além disso, poucos deles rejeitavam as expectativas dominantes da sociedade sobre como o homem deve ser, visualizando suas carreiras em profissões não tradicionais como uma manifestação de suas perspectivas alternativas.

Em nosso trabalho, os professores entrevistados mostraram aproveitar-se das vantagens de ser homem em nossa sociedade (depois de confirmar sua competência na profissão), o que se demonstra na facilidade de progressão de carreira ou na discriminação positiva de que os homens são alvo. Porém, eles também ressignificaram aspectos que são socialmente considerados femininos, afirmando terem afetividade, paciência, delicadeza, educação, jeito com crianças, entre outras características.

Não defendemos a necessidade de existir mais homens na docência para proporcionar modelos masculinos às crianças, assim como não julgamos que a feminização do ensino pode causar uma falta de modelos masculinos. Tal argumento é frágil, conforme aponta Driessen (2007). Em seu estudo, o autor confirma que o gênero do docente não tem efeito algum sobre o rendimento, as atitudes ou as condutas dos alunos, e salienta que a defesa da necessidade de modelos masculinos na escola pode simplesmente reforçar fortes estereótipos de papéis de acordo com o sexo. Driessen (2007) conclui, enfim, que não existe evidência empírica de que haver mais homens à frente da sala de aula conduz a uma melhor

realização e/ou a atitudes e comportamentos mais favoráveis por parte de rapazes e meninas. Ainda assim, ele indica que deve ser estimulada uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação, não apenas no ensino, mas em todas as funções. Ou seja, talvez deva ser feito um chamado tanto para mais homens no ensino, quanto para mais mulheres na gestão.

Concordamos com a importância de uma distribuição equilibrada de homens e mulheres na educação (assim como nas demais áreas de trabalho) que garanta a presença equitativa de mulheres em postos de comando e em atividades consideradas masculinas, bem como de homens em profissões consideradas femininas, demonstrando que ambos os gêneros podem realizar quaisquer atividades. Enfim, precisamos discutir nossas definições de gênero e questionar aquilo que é considerado masculino ou feminino em nossa sociedade.

Como demonstra Welzer-Lang (2001), é preciso abrir espaço de discussão para uma análise não-heteronormativa que questione nossos pressupostos sobre os homens e o masculino; que vá além do heterossexismo diferencialista, mas que ofereça instrumentos para desconstruir nossas representações unívocas e, muito frequentemente, uniformes sobre os homens e o masculino; que questione os pressupostos naturalistas que organizam a invisibilização de homossexuais e de outras formas de masculinidades e feminilidades; que critique o que esconde o discurso atual, mostrando como ele reproduz valores homofóbicos e sexistas.

A consideração de que um homem não serve para a docência com crianças ou que ele, por gostar de atuar nessa área, seja homossexual ou pedófilo tem base em tais representações e pressupostos homofóbicos e sexistas da masculinidade. Por esse motivo, a inserção de homens em atividades consideradas femininas pode promover discussões acerca das representações de gênero na sociedade.

É importante perceber que, apesar de os homens que trabalham em profissões tradicionalmente femininas simbolizarem uma troca à masculinidade, eles não são desprovidos

de preconceitos, pois, em sua maioria, tentam diferenciar-se das mulheres e da feminilidade frequentemente insistindo que homens e mulheres são diferentes, como destaca Williams (1995) em seu estudo. Dessa forma, a fim de estabelecer um sentido para sua identidade masculina, eles acabam distinguindo-se das mulheres. As crianças com que esses homens (que trabalham em profissões femininas, como nos segmentos iniciais do ensino) lidam, porém, poderiam se identificar com a presença de novos modelos masculinos em tais atividades. É possível que a observação desses modelos começasse a modificar a definição da masculinidade e a incluir nela as qualidades ditas *femininas*.

Assim, mesmo que esses homens tenham concepções de gênero não totalmente igualitárias, sua presença nas referidas ocupações pode alterar as distinções entre homem e mulher – o que é uma etapa importante rumo à igualdade de gênero. Em nossa investigação, notamos que, embora vários professores do sexo masculino considerem-se diferentes das mulheres, as crianças gostam muito deles, o que provavelmente as leva a não considerar que a docência em séries iniciais é somente para mulheres, podendo, no futuro, pensar na hipótese de homens seguirem a carreira.

Destacamos os/as docentes, então, como representantes tanto da *mudança*, quanto da *estagnação*, pois eles têm legitimidade para ensinar o currículo. Nesse sentido, ouvir a parcela de professores que é minoria absoluta no magistério das séries iniciais do ensino fundamental possibilita mostrar que a aptidão para essa profissão não depende do sexo e permite que se levantem outras vozes masculinas na educação, as quais surgem no ato de recontar/reescrever os meandros da escolha e do exercício profissional.

A potencialidade dessas novas vozes evidencia que as discriminações dos papéis relacionados ao gênero na educação são provocadas por forças sociais, mas que pode haver uma resistência a tais determinações, resistência esta demarcada pelo sucesso dos homens na docência e pelo reconhecimento por parte das crianças e de seus pais e mães.

## Referências

- ABREU, Jânio Jorge Vieira de. A inserção do professor do sexo masculino no magistério primário de Teresina (PI). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2., 2002, Natal. **Anais eletrônicos**. Vitória: SBHE, 2002.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- AMÂNCIO, Lígia Barros. **Masculino e feminino: a construção social da diferença**. Lisboa: Edições Afrontamento, 1998. (Saber imaginar o social, 7)
- ARÁJÓ, Helena Costa. **As pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000. (Memórias da educação, 8)
- AREDA, Felipe. Ser gay e a possibilidade de não ser homem. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Florianópolis: UFSC, 2006.
- BLANCHET, Alain; GOTMAN, Anne. **L'enquete et ses méthodes: l'entretien**. Paris: Nathan Université, 2001.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Madrid: La Muralla, 2001.
- CATANI, Denice Bárbara et al. História, memória e autobiografia da pesquisa educacional e na formação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997. p. 13-47.
- CITE (Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego). **Manual de formação de formadores/as em igualdade de oportunidades entre mulheres e homens**. Lisboa: CITE, 2003.
- CONNELL, R. W. **Masculinities**. California: University, 2005.
- CORDEIRO-ALVES, Francisco. A (in)satisfação docente. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 28, n. 1, p. 29-60, 1994.
- DRIESSEN, Geert. The feminization of primary education: effects of the teachers' sex on pupil achievement, attitudes and behaviour. **International Review of Education**, n. 53, p. 183-203, 2007.
- FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memória social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Teorema, 1992.
- HALL, Stuart. **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.
- NOGUEIRA, Conceição; OLIVEIRA, João Manuel de. **Estudo sobre a discriminação em função da orientação sexual e da identidade de gênero**. Lisboa: Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2010.
- NOVENA, Nadia Patrícia. Representações sociais da homossexualidade e produção de subjetividades na organização escolar. **Revista Ártemis**, João Pessoa, n. 3, dez. 2005.
- PINCINATO, Daiane Antunes Vieira. História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no Estado de São Paulo (1950-1980). In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: AnPED, 2004.
- PÚBLICO. **Caso Casa Pia: cronologia de uma década**. 8 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/caso-casa-pia-cronologia-de-uma-decada-1583835>>. Acesso em: fev. 2013.
- RABELO, Amanda O. A remuneração do professor é baixa ou alta? Uma contraposição de diferentes referenciais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 57-88, abr. 2010.
- SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Mc Graw Hill, 2006.
- SAYÃO, Deborah Tomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul.-dez. 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A poética e a política do currículo como representação. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 1998.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 24, p. 127-152, jan.-jun. 2005.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma (Orgs.). **Diversidade sexual e homofobia no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17/18, p. 81-103, 2001/2002.

WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WILLIAMS, Christine. **Still a man's world: mens do women's work**. Berkeley: University of California Press, 1995.

*Recebido em: 27.09.2012*

*Aprovado em: 10.12.2012*

**Amanda Oliveira Rabelo** é professora adjunta do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior da Universidade Federal Fluminense (INFES/UFF), pós-doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, mestre em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UniRio) e licenciada em Pedagogia também pela UniRio.



# Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais<sup>1</sup>

Jonathas de Paula Chaguri<sup>II</sup>  
Neiva Maria Jung<sup>III</sup>

## Resumo

Letramento é um conceito que vem sendo amplamente abordado em estudos relacionados à leitura e à escrita. A necessidade de o letramento escolar propiciar aos sujeitos um domínio da língua materna que se estenda para além da própria escola é uma das principais questões presentes nas discussões realizadas em torno do tema no Brasil. O objetivo deste trabalho é possibilitar uma discussão a respeito da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos e verificar as ações educacionais previstas em termos de leitura e escrita dentro desse novo cenário educacional. Assim, quanto aos aspectos teóricos e metodológicos, o trabalho pauta-se nos novos estudos do letramento e propõe uma análise de dados documentais a respeito da implantação do ensino fundamental de nove anos. Em termos de resultados, os dados evidenciam que a iniciativa de aumentar o tempo de escolaridade do aluno brasileiro é importante, mas que, infelizmente, ainda não se estabeleceu um caminho claro do que a escola deve fazer nesse ano a mais de escolaridade. Os documentos mencionam um trabalho efetivo com o letramento como prática social, mas não deixam claro que a alfabetização é uma parte mais ampla do processo de letramento e que a escola precisa abordar as relações fonêmico-grafêmica e grafêmico-fonêmica na alfabetização para garantir um efetivo trabalho do uso social da escrita. Além disso, evidencia-se nos documentos o pouco conhecimento a respeito da cultura escrita de nossos alunos.

**I-** Este trabalho é fruto de discussões iniciadas na disciplina *Fala-em-interação social e letramento*, ministrada no segundo semestre de 2011 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Somos imensamente gratos ao programa por nos possibilitar essa profícua interlocução e esse espaço enunciativo na (re)construção do texto. Agradecemos também aos pareceristas anônimos da revista as sugestões que possibilitaram uma reorganização do artigo. As inconsistências que permanecem são de nossa inteira responsabilidade.

**II-** Universidade Estadual do Paraná, Paranavai, PR, Brasil

Contato: jochaguri@fafipa.pr.gov.br

**III-** Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Contato: neivajung@yahoo.com.br.

## Palavras-chave

Letramento – Política educacional – Ensino fundamental de nove anos.

# ***Nine-year elementary school in Brazil: legal and pedagogical actions in official documents<sup>I</sup>***

Jonathas de Paula Chaguri<sup>II</sup>

Neiva Maria Jung<sup>III</sup>

## **Abstract**

*Social literacy is a concept that has been widely addressed in studies related to reading and writing. The need for 'students' literacy in native languages that exceeds standard school curricula is a major issue for literacy discourses in Brazil. Thus, this study attempts to facilitate a discussion of the politics related to increasing the number of elementary school years to nine, and verify the implications of literacy education in this new educational scenario. The theory and methodology of this study are based on Social Literacy New Studies and propose an analysis of documented data concerning the introduction of the nine-year elementary school. The data of the results reveal that the initiative to increase Brazilian students' education is important, but beyond increased schooling, it does not establish a clear strategy that schools should implement at this grade level. The documents describe treating literacy as a social practice, but do not specify that literacy is a part of the broader social literacy. Therefore, the schools need to identify the relationship between phonemic-graphemes and graphemes-phonemic in literacy to create an effective strategy for the social practice of writing. Further, the documents reveal our students' insufficient knowledge about the culture of writing.*

## **Keywords**

*Literacy – Educational politics – Nine-year Elementary school.*

**I-** *This article is the result of discussions initiated in the subject area Talk-in-interaction and Social Literacy, presented in the second half of 2011, in the Graduate Program in Languages at the State University of Maringá, Brazil. We are immensely grateful to the program for providing us this fruitful dialogue and the space for expression in the (re)elaboration of the text. We also thank the anonymous reviewers of the journal for suggestions that inspired a reorganization of the article. The inconsistencies that remain in the text are our own responsibility.*

**II-** *Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, PR, Brasil*

*Contact: jochaguri@fafipa.pr.gov.br*

**III-** *Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.*

*Contact: neivajung@yahoo.com.br.*

Em 2006, o governo federal sancionou a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que ampliou de oito para nove anos a duração do ensino fundamental no país, nível de ensino que, pela legislação brasileira, deve ser universal e obrigatoriamente ofertado pelo Estado. Essa lei veio consolidar a proposta de expansão do ensino fundamental contida na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, Lei nº 9.394) (BRASIL, 1996) e no *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei nº 10.172) (BRASIL, 2001a). Tal medida aumenta o tempo de escolarização a fim de pensar a cultura pedagógica da alfabetização no ensino fundamental e reverter resultados negativos das avaliações nacionais e regionais da educação básica.

A implantação do ensino fundamental de nove anos (doravante, também referido como EF de nove anos) representa uma nova alternativa traçada com o objetivo de buscar a melhoria da qualidade da educação. Diante desse contexto, um aspecto importante a mencionar é que, nas últimas décadas, alternativas foram implementadas com o mesmo intuito. Dentre elas, cabe destacar: a promoção automática, que ampliava o tempo de aprendizagem do aluno ao eliminar a possibilidade de retenção ou reprovação após cada série; e os programas de aceleração de aprendizagem – chamados de correção de fluxo –, voltados para as turmas de repetentes (NEVES, 1994). Além desses, também teve impacto significativo no contexto das escolas públicas no Estado do Paraná a implantação do ciclo básico de alfabetização (CBA), que foi um projeto importante, pois propunha uma nova concepção de alfabetização (GORNI, 1999; PERONI, 2003; KRAMER, 2006b), e, em 2001, o Programa Bolsa Escola, implantado pelo Governo FHC e idealizado pela então primeira-dama D. Ruth Cardoso, que procurou garantir acesso e permanência das crianças na escola, atrelando a frequência escolar à renda familiar (BRASIL, 2001b).

Vale ainda salientar que o Programa Bolsa Escola passou a ser chamado de Programa Bolsa Família (BRASIL, 2004a), o qual foi

reconfigurado pelo Governo Lula em 2004 a partir do Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAAL), vinculado às ações dirigidas ao combate à fome e à promoção da segurança alimentar e nutricional (BRASIL, 2003). Atualmente, a continuidade desse programa se dá pelo atual Governo da Presidente Dilma Rousseff.

Contudo, em linhas gerais, discussões, análises, reflexões e debates a respeito dos (per) calços que tais programas explicitaram ao longo da história ficaram evidentes no cenário político-econômico e pedagógico do Brasil. Segundo os apontamentos de Saviani (2006, 2008), Arelalo (2005) e Kramer (2006a, 2006b), é possível observar que em todos os programas (Bolsa Escola / Bolsa Família, correção de fluxo, ciclo básico de alfabetização) ocorreram erros e acertos, ocasionando, ao longo da política educacional, impactos tanto na ação administrativa pública quanto na ação pedagógica. Nessa perspectiva, o presente trabalho parte das seguintes perguntas: Na ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, como se deu a preocupação em termos de planejar a aquisição da língua escrita pelas crianças? De que modo as políticas educacionais propõem desafiar a cultura do “não” (STREET, 2010, p. 44), que leva agentes educacionais ou programas a partir sempre da visão de que as pessoas são *não letradas*? E como essas políticas propõem o trabalho com a língua escrita na escola?

Ao adentrarmos a problemática do contato da criança com o letramento a partir do ingresso na escola, examinaremos, por meio de documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2001a, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2009; PARANÁ, 2001), os dados a respeito das bases legais e pedagógicas da ampliação do EF para nove anos. Os dispositivos teóricos adotados para tal proposta (KLEIMAN, 1995; TERZI, 1995; ROJO, 1995; STREET, 1995, 2001; TFOUNI, 2000; SOARES, 2004; CERUTTI-RIZZATTI, 2009, 2012; JUNG, 2007) apresentam o letramento como prática social e reconhecem que, além dele, há vários outros modos culturais de contato com o texto escrito.

Dentro dos limites deste trabalho, portanto, objetivamos reconhecer a concepção de letramento subjacente à política de ampliação do EF de nove anos e verificar as ações educacionais previstas legal e pedagogicamente para esse novo cenário. Assim, faz-se possível refletir e analisar a proposta, incentivar o debate e alertar as diferentes instâncias do sistema educacional e da sociedade para que o EF de nove anos se concretize com melhores condições no que concerne às questões do letramento escolar nesse novo contexto educacional.

### **Bases teóricas do letramento**

No Brasil, o letramento vem sendo foco de pesquisas e discussões acadêmicas desde meados dos anos 1980, e, embora os trabalhos brasileiros atribuam ao “letramento significados nem sempre concordantes, um ponto têm em comum: são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita” (SOARES, 2010a, p. 60). O conceito surgiu no Brasil em estreita relação com a noção de alfabetização e isso se mantém na maioria dos trabalhos atuais, pois o utilizamos ora para afirmar a relação entre alfabetização e letramento, ora para negá-la. A concepção antropológica que embasa os novos estudos do letramento não é a que veio ao Brasil, e são incipientes os trabalhos aqui realizados a partir dessa perspectiva (SOARES; MARINHO, 2010). Considerando nossa realidade de pesquisas sobre letramento, sempre estivemos voltados para as práticas escolares de escrita.

No Brasil, os estudos acerca do tema letramento surgiram nos campos da linguística aplicada e da educação, em meados dos anos 1980, em obras de Mary Kato, Ângela Kleiman, Leda Verdiani Tfouni e Magda Soares. Essas pesquisadoras (KLEIMAN, 1995; TFOUNI, 2000; SOARES, 2004) começam a perceber que, embora escolarizados, crianças e adultos não fazem uso de seu conhecimento de leitura e escrita de modo funcional. Diante disso, por volta dos anos 1990, houve uma retomada da discussão sobre a função da oralidade, reconhecendo a interdependência entre oralidade e escrita.

De acordo com Marinho (2010), “a oralidade é o contexto propiciador das práticas de escrita” (p. 80). A palavra *letramento* surgiu para nomear a busca pelo registro de usos e funções da modalidade escrita em processos sociais de comunicação (TFOUNI, 2000) e para designar a relação que indivíduos e comunidades estabelecem com a escrita nas interações sociais (KLEIMAN, 1995; ROJO, 1995; TFOUNI, 2000; JUNG, 2007; entre outros). Essa relação é condicionada pelo uso, amplo ou restrito, que as pessoas fazem da escrita nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que elas têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da escrita e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui a tal modalidade da língua.

De acordo com essa concepção, o letramento é defendido como um fenômeno social influenciado pelas condições locais no que diz respeito aos aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais, de modo que cada comunidade – assim como seus membros – apresenta diferentes práticas de letramento (STREET, 2010; MARINHO, 2010). Em outras palavras, o letramento tem uma dimensão social, em decorrência de fatores e convenções sociais e culturais que regulam o uso da escrita em determinada comunidade ou em dada esfera da atividade humana, e uma dimensão individual, devido à história e às experiências de vida de cada indivíduo que pertence à comunidade.

Entender o letramento dessa maneira implica reconhecer que cada indivíduo ou grupo social, independentemente do grau de letramento, possui algum tipo de conhecimento sobre a escrita e seu uso em práticas sociais, pois as pessoas, conforme aponta Terzi (1995), sabem reconhecer a função de jornais, revistas, cheques, bilhetes, cartas etc., mesmo sem saber ler e escrever, e conseguem participar de determinados eventos de letramento.

[...] esses eventos são orientados por princípios, regras e sentidos que permitem não apenas compreender a lógica de um

*evento de letramento*, mas também a lógica e os significados das *práticas de letramento*. (MARINHO, 2010, p. 83)

Nessa perspectiva, o conceito de letramento institui-se na interface com a oralidade, uma vez que permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito.

São inúmeros os estudos que apontam essa interdependência entre as práticas de escrita e de oralidade, entre eles o de Heath, ao propor que o evento de letramento permite examinar as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Para essa autora os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito. Algumas vezes o material escrito não é para ser lido, mas é necessário tê-lo. É primordial, portanto, que os sujeitos da interação saibam identificar quando é que o escrito assume precedência sobre oral. (MARINHO, 2010, p. 81)

O objetivo maior ao descrever eventos de letramento, entretanto, é compreender as práticas de letramento, ou seja, aspectos que possibilitam começar a reconhecer padrões nesses eventos, afinal, tais padrões carregam significados para os participantes (STREET, 2010).

Os eventos de letramento são, em geral, atividades que envolvem textos escritos, seja para serem lidos ou para se falar sobre eles; são eventos comunicativos mediados por textos escritos. As práticas de letramento dizem respeito aos *modos* culturais gerais que as pessoas utilizam em um evento de letramento; são modelos que construímos a partir dos usos culturais da leitura e da escrita.

Entendemos, portanto, que os eventos e as práticas de letramento acontecem em variados contextos sociais – incluindo a escola e as diversas *agências de letramento* (KLEIMAN, 1995) – e possibilitam diferentes letramentos

aos sujeitos neles envolvidos, ao mesmo tempo em que os próprios sujeitos interferem em novos eventos e práticas de letramento. Dentre os contextos sociais básicos da vida cotidiana em que escrita e oralidade ocorrem, Soares (2004) cita o trabalho, a escola, o dia a dia, a família, a vida burocrática, a atividade intelectual.

Na escola, a oralidade é geralmente considerada secundária, pois o foco do ensino recai sobre a escrita. A maioria dos professores, desde o maternal (que atende crianças com três anos) até a classe de alfabetização, está preocupada em *instrumentalizar*, ou seja, em oferecer aos alunos contato indiscriminado com materiais escritos, tais como: escrita do nome, trabalho com rótulos, cópia de palavras ou textos do quadro.<sup>1</sup>

Assim, desconsideram – ou consideram de forma equivocada – a oralidade<sup>2</sup> e sua importância para a constituição do letramento do sujeito. É por isso que a fala e a escuta desses alunos deixam de ter importância no cotidiano escolar. A escola compreende o oral como uma ponte para o escrito e, ao mesmo tempo, quer impor a escrita à oralidade (TERZI, 1995).

Essa visão institucionalizou-se e tornou-se parâmetro para práticas pedagógicas convencionais. Chega-se até a determinar o bom desempenho em linguagem oral como um dos fatores necessários à alfabetização, acreditando-se que a pronúncia *correta*<sup>3</sup> das palavras pode possibilitar a alfabetização e ser parâmetro para um bom desempenho social. Essa relação está em consonância com o modelo autônomo de letramento reconhecido por Street (1995), no qual a escrita é concebida como neutra, autônoma; ela tem efeitos, independentemente do contexto sociocultural.

De acordo com Corrêa (2004), a escrita tem um grande prestígio na sociedade, maior do que o da fala, por ser vista como “fixável no espaço, flexível em relação ao objeto que apreende e invariante no tempo” (p. 12). Geralmente,

**1-** Para uma leitura mais detalhada, sugerimos uma consulta às pesquisas de Andrade (2011) e Albuquerque (2007).

**2-** Linguagem oral é a verbalização de um texto planejado e, por isso, deve ser ensinada; já o falado é espontâneo e, por isso, é livre. Portanto, para um maior aprofundamento, sugerimos a consulta a Rojo (1995).

**3-** Aquela ditada pela escrita da norma padrão.

concebe-se o que está escrito como verdades inabaláveis, inquestionáveis. Isso, no entanto, é uma concepção equivocada sobre o assunto.

[...] se a fala antecede ou tem precedência sobre a escrita, não é senão no sentido em que o discurso oral é o meio e a trama pelo qual todas as construções do propriamente humano são arquitetadas: a própria fala, o sujeito, o outro, o mundo para o sujeito, a fala à maneira da escrita (a fala letrada) e, finalmente como objeto do/no mundo, a própria escrita em sua materialidade. (ROJO, 1995, p. 87)

Um exemplo histórico e literário que podemos trazer à baila para fundamentar tal fenômeno que estamos discutindo é um trecho da história de Dom Quixote. Em algumas passagens de diálogos entre Quixote e Sancho Pança, observa-se que o primeiro representava a excelência da cultura letrada, ao passo que o segundo era representante da oralidade. Essa diferenciação entre oral (Sancho Pança) e letrado (Dom Quixote) ocorre na própria hierarquia que existia entre os dois.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Kleiman (1995) mostra que a oralidade é constituinte do letramento na medida em que os sujeitos possuem contato direto com a sociedade letrada e suas características, adquirindo assim, em seu discurso oral, marcas da língua escrita. Com efeito,

[...] a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento [...] em certas classes

sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. (p. 18)

Tal fato fica evidente quando se observam práticas e diálogos de crianças e adultos não alfabetizados, pois estes apresentam, em suas falas, palavras e ações características da língua escrita.

[...] sua oralidade começa a ter as características da oralidade letrada, uma vez que é junto à mãe, nas atividades do cotidiano, que essas práticas orais são adquiridas. (p. 18)

Rojo (1995) defende e evidencia, por meio de suas pesquisas, como a oralidade é essencial na constituição do letramento durante a infância. Para a autora, a oralidade é fundante do letramento, já que é a partir do contato, via oralidade, que a criança constitui sua relação com a escrita.

[...] é o modo de participação da criança ainda na oralidade, nestas práticas de leitura/escritura, dependentes do grau de letramento familiar (e, acrescentaríamos, da instituição escolar e/ ou pré-escolar em que a criança está – ou não está – inserida), que lhe permite construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (p. 70)

Uma das maiores contribuições de Rojo (1995) para os anos iniciais do ensino fundamental são suas pesquisas com os contos de fadas por meio dos jogos de linguagem. É a partir desse momento que se comprova empiricamente que, por meio de tais contos, a criança constrói conhecimentos e uma discursividade letrada em que aparecem elementos como nomeação, reconhecimento e antecipação, que demonstram marcas discursivas da escrita na oralidade.

Tais pesquisas evidenciam que as implicações dos estudos sobre letramento para a *prática* vêm acontecendo de forma lenta e gradual.

O nosso olhar sobre a alfabetização e o letramento tem sido predominantemente

o olhar da avaliação; [...] temos avaliado muito, e pesquisado pouco ou nada, sobre as causas e as circunstâncias que podem explicar os baixos resultados ou o fracasso das nossas crianças em leitura, os baixos níveis de letramento da população jovem e adulta. (SOARES, 2010a, p. 62-63)

Precisariamos oferecer uma real contribuição às políticas educacionais a partir de trabalhos, sob a perspectiva antropológica, que investiguem as causas dos índices escolares relacionados à leitura e à escrita e que evidenciem quais são os textos escritos que as crianças já conhecem ao chegarem à escola, bem como o valor ou a legitimidade desses textos e o papel central da oralidade para a aquisição da escrita, ou seja, sua cultura escrita.

Nas seções seguintes, apresentamos uma análise das bases legais e da orientação pedagógica para o EF de nove anos no Brasil.

### **Implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil: bases legais**

Desde 1990, já era permitida a inclusão de crianças de seis anos completos no ensino fundamental. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, em seu Artigo 87, § 3º, assevera que

[...] cada Estado e Município e, supletivamente, a União, devem: I – matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis, no Ensino Fundamental. (BRASIL, 1996, p. 43)

Esse dispositivo legal da LDB afirma que toda criança com sete anos completos ou a completar, até o final do ano em curso, poderia ser matriculada na 1ª série do ensino fundamental de oito anos. Para justificar a matrícula dessas crianças, apoia-se no Artigo 29, que traz em seu conteúdo a seguinte redação:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o

desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (p. 24)

Com o respaldo legal de que a educação infantil ia até os seis anos, o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEEP) regulamentou a matrícula na 1ª série de crianças que tivessem seis anos completos até 1º de março. A Deliberação nº 09/01 (PARANÁ, 2001) autorizava a matrícula na 1ª série do ensino fundamental de oito anos às crianças de sete anos completos ou que completassem seis anos até 1º de março do ano em curso. O Artigo 7º orientava:

Para matrícula de ingresso na primeira série do Ensino Fundamental (oito anos) o candidato deverá ter sete anos de idade ou, facultativamente, seis anos completos até o dia 01 de março do ano letivo em que cursará a série. (PARANÁ, 2001, p. 2)

Outro ponto que merece ser destacado é que a antecipação do acesso e da obrigatoriedade de escolarização da criança de seis anos é uma medida contextualizada nas políticas educacionais de todos os países europeus e da maioria dos países da América Latina e do Caribe. Conforme dados da OREALC/UNESCO (2007), dentre os 41 países da América Latina e do Caribe, em 22 países o início da escolaridade obrigatória é aos seis anos, em 156 é aos cinco anos e apenas em quatro países (Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua) o ingresso é aos sete anos. Dentre aqueles países que iniciam a educação obrigatória aos seis anos, cinco consideram o último ano da pré-escola como obrigatório.

Esses dados reforçam o argumento de que, do ponto de vista de uma política educacional afirmativa, também denominada inclusiva, essa medida legal de ampliar para nove anos o ensino fundamental deve ser considerada como um avanço no contexto da realidade brasileira (ARELARO, 2005; KRAMER, 2006a; GORNI, 2007), uma vez que democratiza o acesso, dando oportunidade a todos, independentemente de classe social.

O *Plano Nacional de Educação* (PNE, Lei nº 10.172), quando trata dos objetivos para o ensino fundamental, define como metas a serem alcançadas pelos municípios, pelos Estados e pelo Distrito Federal as seguintes premissas:

- 1- Universalizar o atendimento de toda a clientela do Ensino Fundamental, no prazo de cinco anos, a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrarem necessários programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.
- 2- Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento de 7 a 14 anos. (BRASIL, 2001a, p. 57)

Assim, a ampliação do ensino fundamental, com a inclusão das crianças de seis anos, é uma política educacional que estava presente, segundo documentos do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2004b, 2009), em mais de 1.200 municípios brasileiros. No Brasil, hoje, temos importantes documentos legais (BRASIL, 1996, 1997, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2004b, 2006d, 2006e, 2009) que sustentam a reorganização das escolas, incluindo no sistema de escolaridade obrigatória as crianças de seis anos completos ou a completar.

Todos esses documentos são conquistas resultantes de ações de movimentos sociais e de políticas públicas para diminuir as desigualdades sociais. É extremamente importante entender que as desigualdades sociais não são naturais, mas criadas pelo homem, numa relação de força e dominação (CUNHA, 1995).

Além do PNE (BRASIL, 2001a), há outros instrumentos legais que sustentam a organização da escola e a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis e término aos quatorze anos. No entanto, segundo Kramer (2006b), não basta apenas proclamar esse direito; é necessário dar às crianças oportunidade para que o desfrutem efetivamente.

As bases legais para a organização dos sistemas, depois do PNE,<sup>4</sup> foram inscritas a partir da Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005a), que tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, e da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), aprovada pelo Senado em 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração, com matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu o prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

Em decorrência da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), foram instituídas as medidas legislativas que pontuamos no quadro 1.

#### Quadro 1 – Resumo das alterações de leis, resolução e emenda

A Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005) altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB/96, instituindo a obrigatoriedade escolar para as crianças de seis anos, sem alterar a duração do ensino fundamental.

A Resolução nº 03/2005, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005b), define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental. Em seu Artigo 1º, trata da antecipação e da obrigatoriedade da matrícula no ensino fundamental das crianças de seis anos, e em seu Artigo 2º, orienta a organização do ensino fundamental de nove anos e da educação infantil, adotando os seguintes critérios: a educação infantil, primeira etapa da educação básica, atende crianças até cinco anos de idade, e o ensino fundamental atende crianças de seis até quatorze anos de idade. O ensino fundamental tem duas etapas: a primeira, denominada anos iniciais, com cinco anos de duração, atende crianças de seis até dez anos; a segunda, denominada anos finais do ensino fundamental, com quatro anos de duração, atende crianças de onze a quatorze anos.<sup>5</sup>

A Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a), que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

A Emenda Constitucional nº 053 (BRASIL, 2006b) dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da *Constituição Federal* e ao Artigo 60 do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*.

Fonte: Os autores.

**4-** Ver referência em Brasil (2001a).

**5-** Para melhor exemplificação, ver quadro 2.

Não se pode ignorar que, pela *Constituição* (BRASIL, 2004c) e pela LDB (BRASIL, 1996), o ensino fundamental é de direito público subjetivo, ou seja, trata-se de um direito legal, sendo necessário reconhecê-lo, promovê-lo e assegurá-lo. De acordo com essa perspectiva, no sistema de educação brasileira, tal nível de ensino é prioridade e, como tal, deve ser assegurado. Os demais níveis de ensino serão priorizados a partir dele.

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a Resolução nº 03/2005 (BRASIL, 2005b), em seu Artigo 2º, apresenta a nomenclatura para a organização do EF de nove anos que exemplificamos no quadro 2:

**Quadro 2** – Ensino fundamental de nove anos

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação infantil	até 5 anos de idade	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
Ensino fundamental	até 14 anos de idade	9 anos
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL, 2005b, p. 27.

O Parecer CNE/CEB nº 6/2005, aprovado em 8 de junho de 2006, define claramente que

[...] os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham seis anos completos ou que venham a completar 6 anos no início do ano letivo. (BRASIL, 2006c, p. 10)

Essas alterações refletiram diretamente na administração pública municipal, que tem a incumbência constitucional de atender ao ensino fundamental e, para tanto, precisa arcar com o aumento de despesas decorrente das modificações legais impostas, o que pressupõe abertura de novas turmas, aquisição de material didático em quantidade suficiente e adequada aos novos alunos, disponibilidade de espaços físicos e de recursos humanos aptos à execução das atividades propostas.

Durante esse período de transição, os sistemas escolares devem apresentar propostas curriculares que assegurem o prosseguimento, com sucesso, no desenvolvimento das crianças – tanto as de seis anos quanto as de sete – e estabelecer providências para as necessidades dos recursos humanos, desde a formação continuada até os materiais didáticos necessários para a realização do trabalho, não se esquecendo da questão dos móveis das salas de aula, pois estes devem ser adaptados para receber a nova clientela (BRASIL, 2004b). Faz-se necessário, portanto, destacar que tanto as crianças de seis anos de idade quanto as de sete anos necessitam de uma proposta curricular nacional que atenda às suas características, potencialidades e necessidades.

Diante dessa situação, que, de um lado, demonstra avanços reais em relação às necessidades do próprio espírito humano do educando e, de outro, a convivência com concepções antigas,<sup>6</sup> emergem várias discussões. Um dos fatores presentes nas discussões trata da alfabetização dos alunos atendidos nos anos iniciais do EF de nove anos e, conseqüentemente, de seu letramento. Esses são os dois aspectos de que nos ocupamos na seção seguinte a fim de apresentar indicativos iniciais para a elucidação da problemática motivadora exposta na parte introdutória deste texto.

### **Implantação do ensino fundamental de nove anos no Brasil: bases pedagógicas**

Atendendo às determinações da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a educação

**6-** Segundo as contribuições históricas de Ariès (1978), o conceito de infância começa a surgir no final do século XVII, consolidando-se ao longo dos séculos e afirmando-se no século XIX. O autor remonta essa história a partir da análise de pinturas, retratos, literatura e roupas da época, e demonstra que, até o século XII, as crianças eram retratadas nas pinturas como adultos em miniaturas; no século XIII, começam a aparecer figuras de anjo (infâncias santas); no século XVI, surge a representação via puto (crianças sem roupa) e retratos de crianças mortas ao lado da família. Tal característica marca o início da mudança no conceito de infância, pois se começa a considerar que elas tinham alma, o que se deve muito à cristianização. Diante disso, assistiu-se, no século XVII, ao fato de que toda família passa a querer possuir retratos de seus filhos enquanto eles ainda são crianças. Assim, o retrato de crianças sozinhas e vivas se tornou comum.

infantil é a primeira etapa da educação básica, o *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI) vem auxiliar a realização do trabalho educativo diário junto às crianças (de 0 a 5 anos de idade).

Outro documento de valor igual ao do RCNEI foi elaborado em nível estadual – neste caso, no Estado do Paraná –, entrando em vigor a partir do ano de 2010. Trata-se das *Orientações Pedagógicas dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação do Paraná* (PARANÁ, 2010), documento organizado para oportunizar reflexões teórico-metodológicas para reorganização da proposta pedagógica para o EF de nove anos, abarcando a educação infantil e os anos iniciais do EF.

É nesses dois documentos (RCNEI e *Orientações Pedagógicas do Paraná*), portanto, que buscaremos reconhecer a concepção de leitura e escrita que embasará o trabalho com a oralidade e a escrita dos anos iniciais do EF de nove anos. Vale ainda ressaltar que não pretendemos esboçar aqui uma trilha analítica ou conceitual dos documentos, mas apenas desejamos delinear como os documentos supramencionados tratam das questões da alfabetização e do letramento, e como, a partir disso, apresentam uma proposta didático-pedagógica para o EF de nove anos.

Em relação à concepção de língua, especialmente de língua escrita, é possível reconhecer que não há um avanço significativo em relação ao conceito de letramento. No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998d), a questão da oralidade é tratada de forma dividida. Isso porque o documento explicita a questão do letramento da seguinte forma:

Pesquisas na área de linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, onde grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto. (BRASIL, 1998d, p. 121)

Nessa afirmação, fica evidente que o documento reconhece a oralidade como constituinte do letramento. Nas declarações ao longo do texto sobre o desenvolvimento da linguagem oral, esta é tida como natural e desenvolvida pelo contato com os adultos, por meio da participação em conversas cotidianas e em situações que envolvem leitura de textos escritos.

A ampliação de suas capacidades de comunicação oral ocorre gradativamente, por meio de um processo de idas e vindas que envolve tanto a participação das crianças nas conversas cotidianas, em situações de escuta e canto de músicas, em brincadeiras etc., como a participação em situações mais formais de uso da linguagem, como aquelas que envolvem a leitura de textos diversos. (BRASIL, 1998d, p. 127)

Trata-se, nesse caso, de uma preocupação com o desenvolvimento da prática da oralidade, para a qual o texto escrito teria uma função. Entretanto, nessa citação, assim como nas orientações específicas apresentadas pelo documento para a disciplina de língua portuguesa, não há evidências de como o processo de letramento está associado à construção do discurso oral e do discurso escrito.

Gusso (2010) apresenta separadamente as orientações para a prática da oralidade, da leitura e da escrita. Nesse caso, fica difícil para o professor de língua portuguesa reconhecer o modo como a oralidade e a escrita constituem o letramento, ou seja, o modo como a leitura e a produção de diferentes gêneros escritos podem subsidiar as “reflexões sobre a multiculturalidade e a eliminação de preconceitos, inclusive do preconceito linguístico” (GUSSO, 2010, p.140). Ou então: como a oralidade pode levar o aluno a compreender que, em um texto escrito, “o autor assume diferentes papéis: o de quem planeja, o de quem escreve e o de quem lê para revisar e corrigir as falhas detectadas” (GUSSO, 2010, p. 147)? Parece-nos que uma perspectiva cultural de oralidade e de escrita auxiliaria nessa

compreensão, a qual o próprio documento já poderia explicitar.

Para fundamentar teoricamente a concepção de letramento adotada, o primeiro capítulo das *Orientações Pedagógicas da Secretaria de Educação do Paraná* (PARANÁ, 2010) constitui-se de um texto de Magda Soares (2010b) em que ela apresenta o conceito de língua que orienta a proposta:

Lançando mão de uma comparação com a exigência de um passaporte, para que seja permitida a entrada em outros países, pode-se dizer que também a entrada no país ou no mundo da escrita exige passaporte, mas essa exigência tem uma peculiaridade: são necessários dois passaportes, não apenas um. Um passaporte é a aquisição de uma *tecnologia* – o sistema de escrita alfabético e ortográfico, e as convenções para seu uso; o outro passaporte é o desenvolvimento de *competências para o uso dessa tecnologia* em práticas sociais que envolvem a língua escrita. (p. 16)

Mais uma vez, observa-se uma separação clara entre alfabetização e letramento, ou seja, entre uma aprendizagem que seria a do sistema alfabético e ortográfico de escrita e das técnicas para seu uso – a alfabetização –, e outra que seria o desenvolvimento de competências para o uso da tecnologia da escrita – o letramento. Para a autora, o professor deve ensinar a ler e escrever na etapa inicial da escolarização, alfabetizando e letrando, simultânea e indissociavelmente. Para tanto,

[...] já não se pode pretender utilizar de UM único método para a orientação da aprendizagem inicial da língua escrita, é preciso lançar mão de MÉTODOS, no plural: uma articulação de procedimentos que alfabetizem e letrem, propiciando à criança uma entrada plena no mundo da escrita, que é a finalidade última da aprendizagem inicial da língua escrita. (SOARES, 2010b, p. 27)

Uma das questões que merecem ser destacadas nessa orientação é a de que o professor não consegue perceber que a alfabetização é uma parte do processo muito mais amplo do letramento. Segundo Cerutti-Rizzatti (2009),

[...] entendemos explicitada a proposta de alfabetização como *conteúdo* e letramento como *continente*, dado estar bastante evidente a compreensão de que não há alfabetização sem domínio do código alfabético, mas que isso é parte de um fenômeno maior, que é a funcionalidade da língua escrita na vida humana. (p. 13)

Trata-se, pois, de um processo de ensino e aprendizagem que deve possibilitar ao aluno o domínio das relações entre grafema e fonema para o uso social da escrita. Portanto, concordamos com Soares na ideia de que não há necessidade de adotar um método ou outro exclusivamente, mas reiteramos a afirmação de Cerutti-Rizzatti de que os alunos precisam ser levados a reconhecer essa relação entre língua falada e língua escrita no processo de alfabetização para que tenham condições de reconhecer efetivamente a funcionalidade da língua escrita na vida humana.

No que se refere à concepção de letramento no RCNEI, esse documento apresenta o estudo da escrita nos anos iniciais do EF da seguinte forma:

É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem [...] indicando sua reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que ela representa algo. (BRASIL, 1998d, p. 127)

A concepção de letramento que orienta o RCNEI para o EF de nove anos parece apontar mais claramente para a distinção entre alfabetização e letramento.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua – o que a escrita representa e como – e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam construir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente. (p. 128)

O documento menciona dois processos de aprendizagem – da natureza do sistema de escrita e das características da linguagem usadas para escrever –, os quais as crianças aprenderiam em contato com textos diversos e com práticas de escrita. Ou seja, ele não menciona alfabetização e letramento e não explicita claramente qual é o papel da escola nessa aprendizagem.

Ao justificar o trabalho com a prática da oralidade e da escrita, o documento reconhece o papel ativo da própria criança em sua aprendizagem.

Pesquisas realizadas, nas últimas décadas, baseadas na análise de produções das crianças e das práticas correntes, têm apontado novas direções no que se refere ao ensino e à aprendizagem da linguagem oral e escrita, considerando a perspectiva da criança que aprende. Ao se considerar as crianças ativas na construção de conhecimentos e não receptoras passivas de informações há uma transformação substancial na forma de compreender como elas aprendem a falar, a ler e a escrever. (p. 120)

Parece-nos, no entanto, que sem um conhecimento de como as crianças participam nos eventos de letramento na família, na escola e em outros domínios, torna-se difícil para o professor compreender as formas de participação

da criança nos eventos de letramento escolares, ou melhor, a agentividade da criança que o documento menciona (GIDDENS, 1989).

Isso demonstra que há grande quantidade de lutas e avanços necessários para que o letramento torne-se uma prática e aconteça de forma a abarcar o atendimento à infância e à população brasileira em sua totalidade, e para que a oralidade seja concebida como uma parte do letramento que envolve, no novo cenário educacional com EF de nove anos, os componentes básicos tidos como *evento e prática de letramento*.

O que é importante ressaltar é a concepção de letramento como prática social, pois ela revela uma indispensável contribuição aos anos iniciais do EF de nove anos na medida em que possibilita a compreensão de que toda discussão oral mediada pela escrita é um evento de letramento, pois proporciona ao sujeito a construção e a reconstrução de conhecimentos a partir da discursividade oral marcada pela discursividade escrita. Tal contato ou relação com o texto escrito permitirá à criança perceber as convenções que são próprias da escrita – como as convenções de letra, sílaba, palavra, frase, oração, texto – e distingui-las das convenções da oralidade.

A inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental suscita inúmeros debates acerca do processo ensino-aprendizagem que, inevitavelmente, vem à tona com diferentes visões sobre este processo por parte de professores e famílias. Um dos aspectos que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico e a concepção que o conduzirá. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada e expressa na proposta pedagógica da escola e ainda sobre como conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas escolares. (PARANÁ, 2010, p. 14)

Torna-se evidente, portanto, segundo as *Orientações Pedagógicas* (PARANÁ, 2010), que os professores precisariam ter clareza em relação à

concepção de língua presente na proposta do EF de nove anos e a respeito de como conduzir o processo de aquisição da língua, pois só assim a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental poderá ser significativa e justificada, permitindo o contato da criança com o mundo da leitura e da escrita.

Nesse sentido, vale ainda destacar, de acordo com Street (2010), que:

Usar a escrita é um componente para ajudar uma luta política mais ampla. No final das contas, é isso que todos fazemos o tempo todo. Mas como sabemos e como fazemos? Sugiro o uso de perspectivas etnográficas que se baseiam em teorias de letramento de tipos sociais que observam educação mais de perto, não somente como ensino, mas como aprendizagem. (p. 52)

## **Conclusão**

A *Constituição Federal* (BRASIL 2004c), hoje, prescreve que a educação infantil atende crianças até cinco anos de idade e que toda criança com seis anos completos ou a completar, no ano em curso, tem o direito assegurado de estar matriculada na escola obrigatória, a qual, no Brasil, denomina-se ensino fundamental. A ampliação da escolaridade obrigatória é uma conquista para as classes populares e, a nosso ver, precisa ser defendida e deve ser estendida cada vez mais, agora incluindo as crianças de seis anos.

A preocupação maior deste trabalho foi verificar as bases legais e pedagógicas que constituem as orientações do EF de nove anos, procurando reconhecer se há uma preocupação efetiva em garantir a aprendizagem e a mobilidade social das crianças por meio da garantia de acesso à escolaridade um ano mais cedo.

Em termos de resultados, os dados evidenciam que, infelizmente, ainda não se

estabeleceu um caminho no intuito de se tornar prática real e/ou conhecida na educação brasileira um trabalho significativo com o letramento como prática social (STREET, 1995; HEATH, 1982, 1983). A distinção entre alfabetização e letramento nem sempre é apresentada de forma muito clara e, para se pensar em uma política efetiva de letramento, há a necessidade de mais estudos a partir de tal perspectiva.

É importante entender que a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental é um direito social dos mais contundentes para a cidadania dos brasileiros; no entanto, ele precisa ser assegurado em termos pedagógicos, propondo uma política educacional que dê conta da singularidade das ações infantis e das práticas culturais de contato com o texto escrito que a criança já adquiriu. É preciso garantir às crianças dessa faixa etária o atendimento às suas necessidades – de aprender e brincar (ROJO 1995) –, e isso não vale apenas para as crianças de seis anos, mas para todas as crianças entre seis e dez anos, faixa etária abarcada pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, outras medidas de cunho pedagógico, administrativo e financeiro devem acompanhar a atual política educacional do EF de nove anos, pois não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e as atividades da tradicional 1ª série, mas de desenvolver uma proposta pedagógica que, por um lado, considere a singularidade das crianças dessa faixa etária e suas práticas culturais de escrita e, por outro, apresente uma proposta *de aprendizagem* na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais.

No caso particular deste trabalho, a proposta pedagógica é o modo de participação da criança, mesmo que ainda na oralidade, nas práticas de leitura e escrita, pois é por meio dessas práticas que ela vai reconhecendo o ato de ler como outro modo de falar e o texto escrito como um mediador de sua relação com o mundo e com o Outro.

## Referências

ALBUQUERQUE, Eliana B. Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi F.; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica/MEC, 2007. p. 11-22.

ANDRADE, Beatriz Gracioli. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. 2011. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

ARELALO, Lisete R. Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies: reading and writing in context**. London; Nova York: Routledge, 2000. p. 7-15.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: CNE, 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 7 abril de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998a.

\_\_\_\_\_. Parecer CEB nº 4/98. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998b.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

\_\_\_\_\_. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Criação do Bolsa Escola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 2001b. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lei%20n%C2%BA%2010.219-2001%20bolsa%20familia.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003. Cria o Programa Nacional de Acesso à Alimentação – PNAA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.689.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.689.htm)>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jan. 2004a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.836.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.836.htm)>. Acesso em: 19 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 2004c.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005a. Disponível em: <<http://www.educandariorp.com.br/Legislacao/Lei-11114-05.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

BRASIL. Resolução nº 03/2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção I, p. 27, 8 ago. 2005b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>. Acesso em: 22 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos

para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006b. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/2006/53.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB nº 6, de 08 de junho de 2006. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jun. 2006c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006d.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão das crianças com seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006e.

\_\_\_\_\_. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília, DF: MEC, 2009.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: um conceito em (dês)construção e suas implicações/repercussões na ação docente em língua materna. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 1-15, jul./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 249-269, 2012.

CORRÊA, Manoel L. Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

GORNI, Doralice A. Paranzini. **Sistema estadual de educação do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 67-80, 2007.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução de A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GUSSO, Angela Mari. Língua portuguesa. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010. p. 135-154.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and Society**, Standford, v.11, p. 49-76, 1982.

\_\_\_\_\_. **Ways with words**: Language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

JUNG, Neiva Maria. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina B. de Oliveira (Orgs.). **Prática de letramento no ensino**: leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 79-106.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006a.

\_\_\_\_\_. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. p. 17-30.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

NEVES, Lucia M. Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

OREALC/UNESCO. **Situación educativa de América Latina y el Caribe**: garantizando la educación de calidad para todos, 2007.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 09/01**, Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Curitiba, CEE, 1 out. 2001. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amnorte/arquivos/File/Deliberacao-09-01.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

ROJO, Roxane H. Rodrigues. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

STREET, Brian V. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Literacy and development**: ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do congresso nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados. 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a. p. 54-67.

\_\_\_\_\_. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica. **Orientações pedagógicas para os anos iniciais**: ensino fundamental de nove anos. Curitiba: SEED, 2010b. p. 21-27.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios letrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.

*Recebido em: 12.06.2012*

*Aprovado em: 18.09.2012*

**Jonathas de Paula Chaguri** é mestre em Educação e professor assistente no Colegiado do curso de Letras (português/inglês) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Paranavai (FAFIPA).

**Neiva Maria Jung** é doutora em Letras e professora associada da Universidade Estadual de Maringá, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras.

# Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional<sup>I</sup>

Eloísa Acires Candal Rocha<sup>II</sup>  
Márcia Buss-Simão<sup>II</sup>

## Resumo

Este artigo toma como objeto de análise a produção acadêmica relacionada ao tema educação e infância, no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil, nos últimos cinco anos (2007-2011). Tem o objetivo de buscar indicativos das interlocuções dessa produção com a educação nas creches, pré-escolas e escolas. Para o desenvolvimento da análise, retomaram-se alguns velhos dilemas da pesquisa educacional, em especial aqueles que envolvem a relação entre teoria e prática, uma vez que uma perspectiva avaliativa da contribuição da pós-graduação para a educação básica brasileira exige um olhar sobre as relações da pesquisa com as práticas pedagógicas nos sistemas educativos. Sem a pretensão de realizar um estado da arte do referido período, buscou-se identificar as perspectivas e bases analíticas desse conjunto de investigações, o qual revela um fortalecimento dos diálogos possíveis entre pós-graduação e educação básica, a partir da abertura científica para colaborações disciplinares e teóricas na direção de consolidar uma ciência da educação cujo foco são os processos educativos que envolvem as crianças pequenas, considerando sua concretude social e cultural. As análises indicam a necessidade de estar alerta para os riscos de superficializações e generalizações que o interesse em conhecer as crianças e sua infância coloca para a pesquisa educacional realizada contemporaneamente: a reavaliação de sua especificidade.

## Palavras-chave

Educação – Infância – Pesquisa educacional – Região Sul.

**I-** O presente texto originou-se de um trabalho encomendado pelo GT07 Educação e Infância, apresentado no IX Seminário ANPED SUL, realizado de 29 de julho a 1 de agosto de 2012, em Caxias do Sul.

**II-** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.  
Contatos: marciabsimao@bol.com.br;  
eloisa@ced.ufsc.br

# ***Childhood and education: new studies and old dilemmas of educational research<sup>I</sup>***

Eloísa Acires Candal Rocha<sup>II</sup>  
Márcia Buss-Simão<sup>III</sup>

## **Abstract**

*This paper's object of analysis is the academic production on the theme of education and childhood in the programs of graduate education in southern Brazil from 2007 to 2011. It aims to seek evidence of the dialogues of this production with education in childcare centers, pre-schools and schools. For the analysis, we have discussed some old dilemmas of educational research, particularly those involving the relationship between theory and practice since an evaluative perspective of the contribution of graduate education for primary and secondary education in Brazil requires examining the relationships between research and pedagogical practices in education systems. Without intending to establish a state of the art of the said period, we sought to identify the perspectives and analytical underpinnings of this body of research, which reveals the strengthening of possible dialogues between graduate education and educação básica (basic education)<sup>III</sup>, from the opening of science to disciplinary and theoretical collaboration toward consolidating a science of education whose focus is the educational processes involving small children, considering their social and cultural concreteness. The analyses indicate the need to be alert to the risks of superficialization and generalization in which the interest in knowing the children and their childhood demands another step from the educational research conducted contemporaneously: the reevaluation of its specificity.*

## **Keywords**

*Education – Childhood – Educational research – Southern region.*

**I-** This paper originated from work commissioned by WGO7 Education and Infancy, presented at the 9th Seminary ANPED SUL, held from July 29 to August 1, 2012, in Caxias do Sul.

**II-** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.

Contact: marciabsimao@bol.com.br;  
eloisa@ced.ufsc.br

**III-** Translator's note: In Brazil, educação básica (basic education) comprises early childhood education, primary and secondary education.

Para a elaboração deste artigo, tomamos como base de análise a produção acadêmica no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil. Nosso objetivo é buscar indicativos das interlocuções dessas investigações com a educação nas creches, pré-escolas e escolas, ou seja, nos espaços educacionais que têm como base as relações da educação com a infância.

Para esta análise, retomaremos alguns velhos dilemas da pesquisa educacional, em especial, as questões que envolvem a relação entre teoria e prática nesse tipo de pesquisa, uma vez que, a nosso ver, uma perspectiva avaliativa da contribuição da pós-graduação para a educação básica brasileira exige um olhar sobre as relações da pesquisa com as práticas pedagógicas nos sistemas educativos.

Ainda que tomemos para análise as pesquisas de mestrado e doutorado desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação,<sup>1</sup> reconhecemos que a produção acadêmica na área não é a única forma de interlocução entre esses dois níveis de ensino, quais sejam, a educação básica e o ensino superior. Essa interlocução também se efetiva, sobretudo, na formação inicial de educadores que passam a integrar posteriormente os sistemas de ensino, atuando na formação continuada e em serviços como os prestados por meio da extensão universitária e em projetos de intervenção direta dos pesquisadores em escolas ou em redes de ensino em forma de assessorias e consultorias. Essas outras faces de interlocução mantêm, no entanto, uma relação basilar e essencial com a pesquisa.

De toda forma, a análise dessa interlocução dos programas de pós-graduação com a educação básica exige considerar os dilemas intrinsecamente ligados à relação teoria-prática na produção do conhecimento científico e na prática pedagógica nos âmbitos educacionais responsáveis pelas crianças desde a creche até o ensino fundamental.

**1-** Na Região Sul, a maior parte das pesquisas educacionais desenvolve-se nos programas de pós-graduação, podendo também se vincular às fundações, institutos e organizações não governamentais (ONGs) fora das universidades.

Sem pretensão de realizar um estado da arte desse período, o caminho escolhido para esta análise foi buscar o conjunto das produções acadêmicas no âmbito dos programas de pós-graduação em Educação da Região Sul do Brasil,<sup>2</sup> nos últimos cinco anos (2007-2011), relacionados ao tema educação e infância e, em particular, à educação infantil, por ser essa a base que constitui nossa trajetória de estudo, sobre a qual nos basearemos para uma interlocução mais ampliada a respeito da infância, das crianças e das diferentes dimensões que envolvem a sua educação.

### **A pesquisa em educação: breves considerações sobre seus dilemas e possíveis interlocuções**

Ainda que a preocupação acerca das relações da pesquisa com a realidade educacional não seja nova, está longe de ser esgotada. Envolve dimensões distintas de um mesmo processo social educativo, quais sejam: a ação educativa em si; a pesquisa educativa e o conhecimento; e a política educacional.

No Brasil, na última década, essa preocupação tem sido retomada em função do crescimento dos programas de pós-graduação e das políticas de avaliação de qualidade dos sistemas de ensino. Em alguma medida, essa motivação, aliada à busca de resultados educacionais e, ainda, à pressão social via o imediatismo mediático e a urgência dos gestores dos sistemas de ensino para responder às exigências das agências financiadoras e organismos internacionais, vem configurando uma demanda no sentido de que a pesquisa apresente respostas e aplicações simplificadoras e aligeiradas para os problemas da educação nacional.

O debate entre pesquisadores nacionais no campo da educação tem insistido num posicionamento crítico, no sentido de que o comprometimento político da pesquisa deva considerar a complexidade dos processos

**2-** As palavras-chave foram: infância, criança, criança pequena, infantil, educação infantil, creche e pré-escola.

educacionais. De acordo com Maria Malta Campos, em seu artigo *Para que serve a pesquisa educacional?*,

[...] a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação. (CAMPOS, 2009, p. 271)

Continuando sua reflexão, a autora ainda acrescenta:

[...]esses dois espaços possuem temporalidades diversas e, se é verdade que as demandas dos sistemas e do fazer pedagógico são urgentes e precisam de respostas rápidas, o pensamento crítico, a análise cuidadosa de dados empíricos e a reflexão teórica são processos que demandam condições diferentes, não só de tempo, mas de um distanciamento em relação a esse cotidiano, necessário para constituir-lo como objeto de pesquisa. (CAMPOS, 2009, p. 271)

Gatti (2006, p. 36) também se refere “[...] a uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino”. Para a autora, a visão idealista quanto à relação pesquisas-políticas-ações educacionais

[...] não condiz com as perspectivas de produção histórica das relações, seja quanto a

objetos de cultura, seja quanto a movimentos políticos – sociais. (GATTI 2006, p.34)

Nessa direção, podemos afirmar que essa relação não é direta nem linear, não cabendo à pesquisa oferecer respostas prontas e únicas aos sistemas de ensino ou práticas pedagógicas. Toda interlocução, influência ou mudança nessa direção envolve mobilizações de várias ordens de conhecimento, condições políticas, estruturais e sociais, processos formativos, profissionais etc.

Desde a criação na França das chamadas ciências da educação, Gaston Mialaret (1980, p. 82) já reconhecía esse desafio. O autor afirma que

[...] é preciso salientar que as relações da prática diária e das ciências da educação não se estabelecem tão facilmente como o desejariam os práticos e os investigadores.

Ao analisar como se estabelecem as relações entre a prática e a investigação, o autor alerta para as diferentes perspectivas de estudo das situações educativas, já que os estudos macroscópicos (históricos, demográficos, econômicos etc.) não dão ao educador o mesmo apoio que os estudos em escala microscópica. O autor salienta:

[...] esta é uma distinção que se poderia fazer, eventualmente, entre ciências da educação e ciências pedagógicas, não passando estas de um subconjunto daquelas. (MIALARET, 1980, p. 82)

Como conclui Campos (2009, p. 282),

[...] se a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino, seus resultados constituem elementos importantes a serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de

um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa. Nada é simples nessa construção. Por um lado, é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. Por outro lado, se é verdade que os resultados de nossas pesquisas poderiam ser mais bem divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, seria ilusório imaginar que apenas esse tipo de conhecimento é mobilizado em educação. Questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições.

Sem pretender aqui estender o debate sobre o caráter das ciências da educação, recuperamos esses dilemas da pesquisa educacional para apresentar um eixo de reflexão acerca dos limites e possibilidades das interlocuções com a educação básica, em particular no que se refere à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso, tendo como objeto de pesquisa a educação das crianças, acrescenta-se à complexidade de nossos estudos a dimensão da infância que extrapola o limite da compreensão da prática educativa como mero ensino, com vistas ao domínio de conhecimentos e capacidades cognitivas, mesmo sendo estes centrais na relação educativa em contextos institucionais.

Como afirma Gatti (2006, p. 61), a pesquisa com crianças tem por princípio a educação

[...] como área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado,

interdisciplinar, e o conhecimento que produz, diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização.

Esse tipo de pesquisa exige também uma apropriação de conhecimentos de outras áreas científicas que ampliam a análise das relações educativas, dão suporte para construção de suas formas de ação ou base para a compreensão de situações educativas, sem confundí-las, já que é uma área de ação-intervenção direta (GATTI, 2006).

Mais uma vez encontramos aqui um velho dilema da área da educação: a relação com um conjunto de disciplinas científicas. Mialaret (1980, p. 70) também já insistia nessa diversidade:

[...] as ciências da educação vão da história à planificação, da análise fisiológica à filosófica, da sociologia à tecnologia. Tal variedade é a razão pela qual se pôde por em dúvida a unidade destas ciências, a sua autonomia e especificidade.

O autor identifica na prática e na investigação em educação um caráter inter e intradisciplinar que, por um lado, exige para a análise da relação educativa uma colaboração entre diferentes disciplinas (pluridisciplinaridade externa) e, por outro, uma pluridisciplinaridade interna, para dar conta da explicação da complexidade que constitui as situações educativas (MIALARET, 1980).

Situado esse velho dilema no âmbito dos estudos da educação, bem como suas relações com a infância, identificamos, em estudos anteriormente realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), que, desde os anos 1980, as pesquisas sobre as crianças, a infância e sua educação vêm buscando caminhos que incluam as dimensões estruturais e contextuais que integram os processos educativos de crianças nessa faixa etária.<sup>3</sup>

**3-** Ver ROCHA et al. (2001).

Como já evidenciado em investigações anteriores, no Brasil, o movimento de acadêmicos comprometidos com a luta por direitos e conquistas sociais básicas para a infância brasileira orientou a pesquisa para uma busca de diálogo disciplinar, de forma a não manter a análise dos processos educativos e de seus participantes em um isolamento social. Buscava-se, assim, romper com uma tradição científica pautada em regularidades e neutralidade, contrária a uma análise contextual e determinada das relações educativas. Essa atenção às determinações sociais exige uma posição crítica diante das condições de desigualdade social e uma ampliação da interlocução disciplinar que pudesse dar conta de analisar de forma mais articulada os processos econômicos, históricos, sociais e culturais envolvidos na educação das crianças (ROCHA, 2010).

Nos últimos 20 anos, a consolidação dos estudos da infância vem aproximando fronteiras disciplinares e, como resultado desse movimento científico e político, tem reafirmado a necessidade de análises que considerem a complexidade das relações que envolvem a infância e sua educação.

### **Infância e educação: marcos recentes da pesquisa nacional**

As análises de trajetória da pesquisa em educação infantil que temos realizado permitem destacar que se tem consolidado um significativo avanço em relação aos diálogos disciplinares e teóricos – na direção do que temos chamado de uma pedagogia da infância ou, se preferirem, de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que envolvem as crianças – com negação às análises que as tomam como indivíduos isolados em uma abstração social e cultural.

Esse esforço interdisciplinar se torna ainda mais complexo na medida em que nos coloca como educadores em contato com áreas cuja trajetória e cujas teorizações podem ser desconhecidas ou pouco familiares, exigindo

que se coloquem em confronto teorizações no interior de cada campo.

Mesmo representando uma forte tendência, também em termos mundiais, a perspectiva de colaboração disciplinar para uma compreensão mais articulada dos processos sociais e culturais que determinam a infância ainda está longe de ser hegemônica. Importa salientar que esse crescimento vem acompanhado de intensas mudanças conceituais na área.

Não podemos ignorar que aqueles campos científicos e teóricos, marcados pela tradição positiva e objetivista, mantêm simultaneamente a esse movimento seu interesse em avaliações classificatórias das crianças nos diferentes contextos sociais e educativos. Buscam avaliar e medir competências exigidas para o enquadramento social futuro ou para dar respostas às exigências avaliativas das agências financiadoras.<sup>4</sup> Portanto, reafirmamos que a interlocução entre pesquisa, sistemas educativos e práticas pedagógicas não pode ser analisada de forma linear e imediata.

Tanto a pesquisa (suas opções teóricas e metodológicas) como as diretrizes dos sistemas educativos (das orientações às ações) são balizadas, fundamentalmente, por escolhas políticas que conferem a essa interlocução uma relação de confronto de posições e perspectivas mais ou menos conservadoras ou críticas e emancipatórias. A consolidação dos estudos da infância, no entanto, mantém como desafio o enfrentamento das dicotomias natureza/cultura; individual/social; corpo/mente; ação/estrutura e até mesmo ensino/aprendizagem, exigindo que mantenhamos a vigilância sobre a natureza praxiológica do campo educativo.

A pesquisa nacional recente tem como um de seus marcos centrais o surpreendente crescimento quantitativo das pesquisas a respeito da educação das crianças (na educação infantil, mas não só), com base nas referências sociológicas,

**4-** Recentemente vimos no Brasil o ressurgimento do modelo de escalas de avaliação do desenvolvimento infantil como forma de apresentar indicativos para os gestores dos sistemas educativos, o ASQ-3, com boa aceitabilidade por parte de alguns setores executivos municipais e federais.

especialmente no âmbito da sociologia da infância. Essa intensificação foi resultado da consolidação dessa área na Europa, do fortalecimento das relações internacionais dos programas de pós-graduação e da própria demanda científica por uma maior articulação disciplinar para o estudo da educação na infância.

Silva, Luz e Faria Filho (2010), no texto em que analisam os grupos de pesquisa em educação infantil no Brasil, já haviam constatado que pode ser estabelecida uma relação com o período de titulação de grande parte dos pesquisadores líderes de grupos de pesquisa em educação infantil, que coincide com o incremento da difusão de abordagens com enfoques antropológicos e sociológicos sobre a infância no Brasil. Identificam também que:

Do mesmo modo, cumpre chamar a atenção para a relativamente alta incidência de grupos localizados a partir do descritor *cultura infantil*. Como mencionado, são 31 grupos na área de ciências humanas, dos quais 25 (80,6%) estão na área da educação, demarcando claramente que esta é uma temática que ganha corpo no Brasil, sobretudo nos grupos de pesquisa da área de educação. (SILVA; LUZ; FARIA FILHO, 2010, p. 89)

Conforme também já constatado por Rocha (2010) em análises anteriores no que se refere a essa trajetória, os temas privilegiados nas pesquisas, de acordo com os autores:

[...] no que concerne à frequência com que aparecem, marcam também as mudanças conceituais e metodológicas da área a partir dos anos 1990, já que incluem temas referentes à *história, à cultura e à cultura infantil, às práticas educativas e ao brincar*, evidenciando preocupação com a ampliação das análises. Trabalhos recentes (Rocha, 2008; Silva, 2008) evidenciam que as temáticas, as quais até início dos anos 1990 se centravam nos adultos e nas instituições, passaram a incluir reflexões

sobre a ação social das crianças como seres históricos e culturais concretos, reprodutores e produtores de cultura. (SILVA; LUZ; FARIA FILHO 2010, p. 90, grifos dos autores)

Essa maior presença da área de ciências sociais/antropologia, superando inclusive a da psicologia, que tradicionalmente se fez mais presente nas questões relativas à educação infantil, ao lado da educação (ROCHA, 2010), evidencia a mudança de enfoques teórico-metodológicos que passam a ocorrer a partir daí.

Uma análise mais geral dos temas presentes na produção nacional contemporânea revela um grande número de pesquisas na área da educação que toma para análise dimensões associadas à diversidade de gênero, classe social, relações étnico-raciais e geração.

Podemos até mesmo afirmar que o crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas em educação infantil e todo o esforço teórico realizado entre nós para dar conta da complexidade dos processos educativos que envolvem a infância, considerada sua natureza histórico-cultural, impulsionou, paralelamente, as pesquisas sobre a infância na escola de ensino fundamental.

Nesse sentido, convergem ainda abordagens teóricas que tomam como pressuposto epistemológico um conhecimento da realidade que articula as dimensões estruturais de determinação objetiva à constituição dos sujeitos sociais – sua experiência-ação social que, simultaneamente, produz uma dinâmica transformadora.

As novas questões que se apresentam para os pesquisadores da infância têm a ver com as questões relacionadas à alteridade e educação, à heteronomia, à heterogenia e à inter-relação cultural entre pesquisadores-pesquisados.

### **Pesquisa, infância e educação na região sul (2007-2011)**

Para a análise das pesquisas produzidas no âmbito dos programas de pós- graduação

da Região Sul do Brasil, no período entre 2007-2011, foram consideradas as dissertações e teses disponíveis nos *sites* dos referidos programas integrantes da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Sul.<sup>5</sup> O levantamento localizou um total de 169 pesquisas, sendo 26 teses e 143 dissertações entre os três estados que compõem a região, conforme tabela abaixo.

**Tabela 1** – Total de teses e dissertações por estado

Pesquisas / Estados	Mestrado	Doutorado	Total
Paraná	40	7	47
Santa Catarina	54	5	59
Rio Grande do Sul	49	14	53

Fonte: Levantamento das autoras.

No grupo de pesquisas aqui identificado, nota-se um crescimento e uma consolidação da área da educação na infância (inicialmente desencadeada pela pesquisa na educação infantil) e um razoável estabelecimento da relação teórico-prática nos estudos com cruzamento ou colaboração disciplinar.

Dentre os principais focos de pesquisa encontramos uma ampliação e um aprofundamento daqueles eixos teóricos, já indicados desde os anos 1990<sup>6</sup> como consensuais na área da educação infantil, que deram origem a uma consolidação do que chamamos de uma pedagogia da infância. Dentre os eixos enfatizados naquele período, destacavam-se: a infância e seus direitos; as relações sociais; a linguagem; a brincadeira; a mediação; a organização do espaço e do tempo na prática pedagógica da educação infantil; a relação educação e cuidado e, posteriormente, a cultura infantil; a participação; a diversidade cultural etc.

Em comparação com esse período anterior, a produção acadêmica relacionada à educação e à infância era bem mais restrita do ponto de vista quantitativo e limitada quanto

aos aportes teóricos de base e às perspectivas metodológicas utilizadas.<sup>7</sup> Esse crescimento reflete também a consolidação dos grupos de pesquisa a respeito do tema educação e infância e o aparecimento de linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação em torno desse eixo.

Acompanhando o fortalecimento na pós-graduação, as pesquisas acadêmicas passam a dar maior atenção ao aprofundamento teórico e às análises dos contextos educativos a partir de determinados aspectos da relação pedagógica. São investigadas teorias da infância e da educação e, na maior parte, os estudos realizados se constituem em pesquisas de campo com intervenções diretas, observações e registros etnográficos e um conjunto de procedimentos que visam, principalmente, a captar a voz, o discurso ou as concepções dos envolvidos na relação educativa.

Estudos acerca da *infância e sua constituição* tomam como foco as crianças pequenas, dedicam-se às teorizações e às análises das falas e dos sentidos dados pelas crianças à sua própria experiência em diferentes contextos sociais e educativos, sobretudo a partir de aportes sociológicos, filosóficos e psicológicos.

Nos estudos teóricos são confrontados autores de referência e explorados conceitos e categorias que possam se revelar apropriados para compreensão das determinações sobre a infância e a educação das crianças. Houve uma significativa recorrência nessa direção, na qual foram encontradas, principalmente, teses de doutorado versando sobre: conceito de infância na produção acadêmica; infância e subjetividade; ser criança; infância, experiência e cuidado; direitos e cidadania das crianças; corpo, sexualidade, embelezamento corporal e geração; erotização infantil; gênero; alimentação das crianças; e criança e mídia. Nesse grupo, são privilegiadas as bases filosóficas, psicológicas e sociológicas na interlocução com a educação, com destaque

**5**-Esse levantamento considerou títulos, palavras-chave e resumos, buscando-se informações complementares nos textos do Portal CAPES e das bibliotecas virtuais quando indisponíveis nos programas.

**6**- Confira ROCHA, 1999; BRASIL, 2001.

**7**- Confira o trabalho de Rocha (2010).

para as apropriações conceituais da filosofia e da sociologia da infância. Desta última, como vimos, salienta-se a orientação metodológica dos estudos de campo com crianças.

Vê-se também uma ampliação das temáticas a respeito das relações educativas em outros contextos sociais, tais como a família e espaços fora do sistema de ensino que reinauguram teorizações sobre as relações maternas e paternas na educação de meninos e meninas; as lógicas educativas dos contextos familiares com crianças pequenas; a socialização e o cuidado; a infância no contexto popular urbano; as perspectivas das famílias em relação à creche; cultura de crianças indígenas etc.

A preocupação com o conhecimento de contextos sociais e culturais, que constituem a infância para além das instituições educativas, vem responder a uma lacuna na área da educação da infância e é coerente com as perspectivas teóricas e críticas, com base histórico-cultural, que passam a representar uma tendência recente na produção. Essa tendência vem permitindo uma compreensão mais articulada das determinações estruturais sob a configuração concreta que assumem as relações educativas (no sentido objetivo e subjetivo), uma vez que não se restringem aos processos pedagógicos e de ensino como processos autônomos e independentes da relação política e social, principalmente dirigidos a sujeitos anônimos e silenciados.

A categoria de estudos que passamos a definir como *dimensão pedagógica* pode ser identificada com o que dissemos anteriormente acerca da pesquisa pedagógica, ou seja, aquela que tem como natureza, objeto e fim os processos educativos e que toma como base para a investigação os aspectos gerais e específicos que lhes constituem.

Entre os que investigam as teorias da educação estão análises sobre a produção dos intelectuais recentes sobre a educação infantil, tais como Paulo Freire, Dewey, Winnicott, precursores do jardim de infância, e também concepções educativas da UNESCO. Confrontam

ainda teorias da linguagem e de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da ludicidade e do brincar, da aprendizagem e do ensino para aprofundar pressupostos que fundamentam e dão orientações para os processos educativos. Nesse grupo de estudos, nota-se uma preocupação de base com a prática pedagógica na educação infantil ou nos anos iniciais, sempre associando conclusões com indicações para a ação docente junto às crianças, para a formação inicial e em serviço, para a gestão e para as políticas educacionais dirigidas a essas etapas da educação das crianças.

Nesse período, são analisadas as perspectivas das crianças através da captura de suas vozes e de seus sentidos no estudo: da agência social dos bebês e das culturas infantis; dos modos de vida na educação infantil e na transição dessa para a escola; do confronto de culturas infantis e culturas escolares; da participação infantil na prática pedagógica e até mesmo na gestão da educação infantil; da relação de pares em processos de inclusão; das relações com a televisão e a mídia; da produção cultural pela música; do lazer no bairro; da infância no abrigo; das relações com a natureza e o ambiente; das narrativas, expressas nos desenhos e no movimento corporal.

O termo prática pedagógica é preferido pelos pesquisadores para expressar as pesquisas que analisam as ações pedagógicas dirigidas às crianças, definidas a partir de uma orientação curricular, de um planejamento da organização do espaço e do tempo, dos materiais e de todo o conjunto de experiências vividas nas atividades das crianças, com menor presença das que analisam os currículos e os processos de avaliação.<sup>8</sup>

A prática pedagógica ou a ação docente foi a dimensão com maior frequência. Os estudos centram sua atenção nos inúmeros aspectos específicos aí envolvidos tanto na educação infantil como, em alguns casos, nos anos iniciais e na transição de um nível para

**8**- Apenas 1,5% do total identificado.

outro. Os trabalhos remetem-se: à própria organização da prática pedagógica (dinâmica das relações adulto-crianças, modelos e experiências); à presença e aos modos de expressão e de linguagem (especialmente da música, do desenho e, num caso, da escultórica e fotográfica); à expressão cultural, ao lugar do imaginário e da mídia na prática pedagógica; ao espaço físico; ao corpo e à corporeidade; ao espaço para o movimento e a brincadeira; às práticas alimentares; à linguagem dos bebês na relação pedagógica e ao uso dos brinquedos. Sempre, nesses casos, apresentam-se indicações para a ação direta.

A preocupação com a prática não só é mais frequente, como vem ampliando perspectivas ao associar-se aos aportes teóricos advindos da própria educação em interlocução com a sociologia e a filosofia, com um predomínio dos estudos da infância e dos estudos culturais, seguidos de bases da psicologia, da linguagem e das artes. Nesse sentido, ainda, as relações educativas são estudadas incluindo dimensões pouco tratadas anteriormente, como a participação infantil; as culturas infantis ou as lógicas das crianças; os processos sociais de transgressões e a produção e reprodução cultural na infância em contextos coletivos de educação.

Aspectos relacionados aos processos estritamente pedagógicos também foram analisados quanto às possibilidades e aos limites da documentação e do registro pedagógico; dos portfólios; dos projetos; da agenda escolar e de um ambiente virtual. Ficaram em último plano, ao menos nessa área de pesquisas, as preocupações com aprendizagens específicas, tais como a aritmética inicial e a aprendizagem operatória; a linguagem escrita; a música; atividades de estudo *versus* atividade lúdica. Esse grupo se vale, notadamente, dos espaços educativos como forma de acessar a um grupo de sujeitos/crianças e tomá-los como objeto de estudo, sem estabelecer uma relação com as dimensões contextuais e com o pertencimento social e cultural das crianças.

A terceira categoria identificada, a dos *profissionais e sua formação*, concentra estudos

sobre a formação inicial, continuada, em serviço e *lato sensu*, inaugura um adensamento de teorizações sobre a constituição da docência na pequena infância, em especial das configurações que a docência assume nesse âmbito da educação básica. Encontramos aí uma forte indagação sobre a docência na educação infantil quanto à relação teoria-prática; à especificidade profissional; à metacognição docente; à subjetividade docente no exercício da função de educadoras; à mediação simbólica; ao trabalho das docentes; e à trajetória laboral.

Mantém-se uma variação da denominação profissional com o uso de formas mais genéricas: *profissionais*, além de *educadores* ou *educadoras*, sendo referidas, com maior frequência, pelo termo *professores* ou *docentes* na sua variação feminina. Apenas duas pesquisas contemplaram outros profissionais, na análise de uma experiência democrática de atuação do coordenador pedagógico e de trabalho e atuação da auxiliar de sala.

A formação das professoras tem uma tradição de pesquisas na área e mantém uma clara indagação sobre os conteúdos e processos formativos para a especificidade da educação das crianças ou de uma pedagogia da infância; da docência com bebês; da visão dos intelectuais da educação infantil; da relação teoria-prática; dos modelos formativos (técnico-instrumental ou emancipatório); da relação com a formação artístico-cultural; e ainda quanto à informática, à música, ao gênero feminino.

A frequência com que encontramos estudos sobre a compreensão que as professoras têm das mais variadas dimensões educativas revelou uma preocupação com as chamadas concepções; ou ainda: ótica; conceito; discurso; fala; voz; representação social; e percepção. São analisadas as concepções sobre a infância e o desenvolvimento infantil; o ensino de artes; o movimento corporal; a sua própria formação; a qualidade da educação infantil; o lúdico e a agressividade. Essa ênfase nos exige realizar uma reflexão crítica mais ampla sobre como se tem compreendido as relações entre discurso

e ação; subjetivo e objetivo, e, em última instância, a própria relação entre teoria e prática no conhecimento sobre os processos educativos.

Finalmente, em uma quarta dimensão, os temas relacionados à *política educacional* e à *história* reservam uma atenção às determinações sociais mais amplas, já tradicionais desde a origem da pesquisa na área no Brasil, quando pesquisadores eram também militantes na defesa dos direitos das crianças e da educação. No levantamento em pauta, observamos um predomínio das pesquisas sobre regulamentações e implantações das leis efetivadas a partir dessas conquistas. São analisados processos de implantação da educação especial, do ensino fundamental de nove anos, das políticas de qualidade; dos sistemas municipais de ensino; de regulamentação da educação infantil; dos conselhos municipais; de gestão local; de acesso, matrícula e listas de espera; de participação das famílias e financiamento das creches conveniadas.<sup>9</sup>

Para concluir, é importante destacar como as perspectivas das pesquisas vêm consolidando o conhecimento a respeito dos contextos educativos institucionais, particularmente na educação infantil, articulando-os à dimensão da problemática mais ampla da infância e às questões políticas, históricas e culturais que a envolve e constitui.

## **Considerações finais**

Uma revisão retrospectiva da trajetória das pesquisas na área sobre infância e educação e, particularmente, sobre a educação infantil que temos frequentemente realizado, permite destacar o fortalecimento dos diálogos possíveis. Em primeiro lugar, esse avanço se concretizou a partir da abertura científica para colaborações disciplinares e teóricas na direção da consolidação de uma ciência da educação que tem como foco os processos educativos que

envolvem as crianças pequenas considerando sua concretude social e cultural.

Sem dúvida permanecem os desafios de superação de dicotomias clássicas – tal como tem nos indicado Alan Prout (2004), ao reconsiderar a sociologia da infância. Reconhecemos que se recentemente vimos crescer as possibilidades de análise das práticas pedagógicas pela reintegração das crianças como parte legítima da relação educativa, também vimos ser dada ênfase (talvez por vezes exacerbada) às crianças e às suas ações, correndo o risco de isolá-las das demais relações que definem sua própria ação. Tanto que ainda não é possível identificar, em muitas pesquisas, quem são as crianças, meninas e meninos no coletivo infantil, mesmo quando tais pesquisas colocam como propósito conhecer as culturas e produções infantis.

De forma geral, podemos dizer que poucas conseguem superar a abstração das marcas sociais e culturais de classe, etnia e gênero da infância, tomando-as por vezes apenas como um coletivo, raramente analisando a relação educativa de forma multirreferencial, estabelecendo um cruzamento entre a posição de todos os envolvidos (adultos e crianças).

Essa dificuldade de cruzar posições na análise do contexto educativo pode ser resultado do esforço em estabelecer uma interlocução disciplinar que nos remete para campos exteriores àquele no qual temos uma trajetória de base, a educação. Os diálogos possíveis exigem aproximações com percursos de áreas alheias e apropriações de conceitos teóricos até então desconhecidos ou pouco familiares, constituindo uma tarefa complexa, além de esbarrar em fronteiras relativas às escolhas teóricas no interior de cada área.

Mesmo sendo esse um caminho sem volta, precisamos estar alerta para os riscos de superficializações e generalizações, especialmente das contribuições vindas das ciências sociais. O interesse em conhecer as crianças e sua infância coloca para a pesquisa educacional outro passo que, às vezes, pode exigir uma volta para casa – em um permanente processo de busca que permita

<sup>9</sup>- Os poucos estudos históricos recuperam a trajetória de efetivação da educação infantil em três diferentes municípios da região.

indicar a urgência da ação –, possibilidades de uma ação educativa mais respeitosa, de uma formação humana que dê espaço para a criação e a originalidade próprias das novas gerações.

## Referências

BRASIL. **Educação infantil (1983-1996)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2001. Realização Universidade Federal de Santa Catarina/ CED/Nee0a6, 2001. (Estado do conhecimento, n. 2).

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 269-283, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742009000100013>>. Acesso em: 14 set. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação & Linguagem**, v. 9, n. 14, p. 16-33, jul./dez. 2006.

MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes, 1980. (Coleção psicologia e pedagogia)

PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade de Stirling, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente das perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: Núcleo de Publicações, Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires C. et al. **Educação infantil (1983-1996)**. Brasília, DF: MEC/INEP/COMPED, 2001. (Estado do conhecimento, n. 2).

\_\_\_\_\_. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, Gizele (Org.). **Educar na infância**: perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170, v. 1.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 84-98, jan./abr. 2010.

*Recebido em: 18.10.2012*

*Aprovado em: 26.02.2013*

**Eloísa Acires Candal Rocha** é professora doutora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN).

**Márcia Buss-Simão** é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN).

# **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)**

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>

## **Resumo**

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado intitulada *Para além das celas de aula: a educação escolar no contexto prisional à luz das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG)*, desenvolvida no período de 2010 a 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A finalidade deste artigo é promover uma reflexão acerca da educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional, a partir de uma análise contextualizada das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). Objetiva-se contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades da educação escolar nas prisões. Com base na metodologia de pesquisa qualitativa e participante, e com fulcro em uma investigação bibliográfica, documental e de campo, o artigo pretende problematizar o discurso oficial e a realidade vivenciada pelos presos. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente, a partir de critérios de segurança da direção da penitenciária. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Os resultados alcançados mostram que o panorama atual da educação escolar nas prisões tem demonstrado fragilidades, não somente por atingir um número reduzido de presos no Brasil, mas, principalmente, porque a possibilidade de uma ação efetiva de educação nas prisões é sustentada, sobretudo, no compromisso pessoal dos professores, agentes penitenciários e técnicos envolvidos na tarefa. Além disso, predomina-se, nesses espaços, uma visão pragmática da educação escolar, isolada das demais políticas setoriais e relacionada à obtenção de um emprego ou profissão.

## **Palavras-chave**

Educação escolar – Prisão – Representações – Presos.

**1-** Universidade Federal de Uberlândia,  
Uberlândia, MG, Brasil.  
Contato: bessacarolina@hotmail.com

# ***Incarcerated schooling: an analysis based on the representations of prisoners from the prison of Uberlandia (MG)***

Carolina Bessa Ferreira de Oliveira<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This paper results from a thesis whose title is Beyond the class cells: schooling in the incarcerated context in the light of the representations of prisoners from the prison of Uberlandia (MG), developed between 2010 and 2012, in the Education graduate program at the Federal University of Uberlandia. The purpose of this paper is to think about the schooling prescribed and instituted in an incarcerated context, based on a contextualized analysis of representations of prisoners from the prison of Uberlandia (MG). The aim is to contribute with the understanding of the limits and possibilities of school education in the prisons. Utilizing a qualitative and participative method of research, whose core is a bibliographical, documental and field investigation, the paper intends to problematize the official speech and the reality faced by the prisoners. The research subjects were selected at random, based on security criteria set by the prison's head office. Data were collected by means of semi-structured interviews and a focus group. The results achieved show that the current scenario of schooling in the prisons has several fragilities, not only because it reaches a small number of prisoners in Brazil but mainly because the possibility of having an effective educational action in the prisons is sustained, above all, by the personal commitment of teachers, prison agents and technical staff involved in the task. In addition, in these contexts, a pragmatic view of schooling prevails as it is isolated from the other public sector policies and associated with achieving a job or occupation.*

## **Keywords**

*Schooling – Prison – Representations – Prisoners.*

**1-** Universidade Federal de Uberlandia,  
Uberlandia (UFU), MG, Brasil.  
Contact: bessacarolina@hotmail.com

Este artigo propõe-se a analisar a educação escolar prescrita e instituída no contexto prisional a partir das representações<sup>1</sup> dos presos da Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga, Uberlândia (MG)<sup>2</sup> acerca da educação escolar implementada no sistema prisional. Busca construir uma análise à luz das representações dos presos e orientada a partir das leis e políticas educacionais formuladas para normatizar e viabilizar a educação escolar nas prisões.

Vale destacar que a educação escolar integra as chamadas políticas públicas. Nos limites deste texto, privilegiar-se-á a noção de política pública como relação entre Estado e sociedade, entendida como contraditória e conflitiva. Para a discussão aqui proposta, serão colocados em evidência atores-chave da dinâmica de implementação da educação escolar nas prisões, como agentes de segurança penitenciária, professores e presos.

Conforme Höfling (2001), as análises centradas no discurso oficial do Estado, dos governos ou das instituições políticas podem obscurecer a *práxis*, pois carregam a natureza ideológica – compreendida aqui conforme a concepção marxista, referindo-se à falsa consciência propiciada pelo discurso lacunar, que legitima instituições sociais, atribuindo-lhes funções diversas das realmente exercidas.

Faz-se imprescindível mencionar que a política pública faz parte do ramo do conhecimento denominado *policy science*, que, segundo Howlett e Ramesh (1995), surgiu nos Estados Unidos e na Europa, no segundo pós-guerra, quando pesquisadores investigaram a dinâmica das relações entre governos e cidadãos, extrapolando o estrito apego às tradicionais dimensões normativas e às minúcias do funcionamento de instituições específicas.

**1-** As representações dos sentenciados são entendidas aqui como “fatos de palavras e de prática social”, conforme define Lefebvre (1983). Uma representação constitui-se do que é vivido, percebido e concebido, em um movimento dialético que nunca cessa.

**2-** O município de Uberlândia (MG) destaca-se pelo turismo de negócios. Está localizado próximo aos grandes centros do país, como: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia e Brasília.

Em relação às políticas de educação escolar nas prisões, ressalta-se o seu caráter complexo de organização e funcionamento, pois se realizam a partir da articulação do sistema de educação com o sistema penitenciário (Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretarias Estaduais de Educação e Secretarias de Defesa Social ou Administração Prisional, além de órgãos integrantes desses sistemas, como os presídios e as penitenciárias), que, por sua vez, articula-se com o sistema de justiça penal e com a sociedade.

Considerando a educação escolar no contexto prisional como fruto de desdobramentos de decisões políticas, questiona-se: como ocorre, no mundo institucional/normativo e na vida cotidiana, a educação escolar nas prisões? Quais são os desdobramentos práticos da educação escolar no cotidiano da prisão para os presos? Quais são as impressões e representações dos presos acerca dessa educação?

Partindo dessas questões, a pesquisa aqui relatada analisa a educação escolar nas prisões. Considera como referencial empírico as representações dos presos de Uberlândia, ressaltando e contextualizando suas vozes, muitas vezes inauditas.

### **Educação nas prisões: previsão legal**

As políticas públicas de educação escolar são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional. Dessa forma, faz-se necessário compreender, *a priori*, as políticas com a marca definidora de públicas, isto é, de todos, e não estatais ou coletivas.

As pessoas presas, assim como quaisquer outras, têm o direito humano à educação. No plano internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, em seu artigo 26, estabelece o direito à educação, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. Entende-se que os direitos humanos são universais (para todos e todas), interdependentes

(estão relacionados entre si e nenhum tem mais importância que outro), indivisíveis (não podem ser fracionados) e exigíveis perante o Estado em termos jurídicos e políticos.

Nesse sentido, conforme Graciano (2005), o direito humano à educação é classificado de distintas maneiras como direito econômico, social e cultural. Também é tomado no âmbito civil e político, já que se situa no centro das realizações dos demais direitos. Desse modo, o direito à educação também é chamado de direito de síntese, ao possibilitar e potencializar a garantia dos outros.

Ademais, esse direito está previsto em diversos documentos internacionais, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1º, art. 29); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte nº 1, parágrafo 33 e 80); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhague (compromisso nº 6); Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69, 80, 81 e 82); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2º).

O documento internacional intitulado *Regras mínimas para o tratamento de reclusos*, aprovado pelo conselho econômico e social da ONU em 1957, prevê o acesso à educação de pessoas encarceradas. Conforme evidencia Carreira (2009, p. 11), o documento afirma que:

[...] devem ser tomadas medidas no sentido de melhorar a educação de todos os reclusos, incluindo instrução religiosa. A educação de analfabetos e jovens reclusos deve estar integrada no sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar, sem dificuldades, a sua formação. Devem ser proporcionadas atividades de recreio e culturais em todos os estabelecimentos penitenciários em benefício da saúde mental e física.

No plano normativo nacional, a educação escolar na prisão integra a modalidade de ensino intitulada Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, define, em seu artigo 37, essa modalidade como aquela destinada “a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”.

A LDB regulamenta o previsto na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, segundo a qual todos os cidadãos e cidadãs têm o direito ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria”.

Além disso, a Lei de Execução Penal (LEP), nº 7.210 de 1984, prevê a educação escolar no sistema prisional nos artigos 17 a 21. Por exemplo, o artigo 17 estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. O artigo 18 determina que o ensino de primeiro grau (ensino fundamental) é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 21 estabelece a exigência de implantação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Nesse sentido, faz-se a elaboração das Diretrizes Nacionais para Educação nas Prisões, expressas na Resolução nº 03 de 11 de março de 2009, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária do Ministério da Justiça do Brasil. Essas diretrizes apresentam parâmetros nacionais relacionados a três eixos: 1) gestão, articulação e mobilização; 2) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta; e 3) aspectos pedagógicos.

As diretrizes legitimam a educação escolar nas prisões, tendo sido ratificadas pelo Ministério da Educação do Brasil, por intermédio da Resolução nº 02 de 19 de maio de 2010 do Conselho Nacional de Educação, a fim de nortear pedagogicamente a oferta de educação escolar

para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

Considerando as normativas vigentes, Julião (2006, p. 77) aponta:

[...] o Brasil, como membro do Conselho de Defesa Social e Econômica da ONU, pelo menos no campo programático, vem procurando seguir as determinações internacionais para tratamento de reclusos.

Entretanto, o sistema prisional brasileiro, a justiça e o seu sistema policial estão organizados, principalmente, em nível estadual, de modo que cada governo apresenta relativa autonomia na introdução de políticas públicas de educação escolar no contexto prisional. Por isso, devido à diversidade regional e política, a realidade prisional brasileira apresenta-se heterogênea, diferenciando-se conforme o Estado ou, até mesmo, a unidade prisional. Assim, a aplicabilidade das normas segue os meandros e as vicissitudes em nível local.

Nesse sentido, dois aspectos devem ser considerados: primeiro, os documentos que trazem à tona as diretrizes nacionais para educação escolar nas prisões são de publicação recente, o que denota sua fragilidade prática em relação, até mesmo, à tomada de conhecimento por parte dos profissionais que atuam no setor; segundo, as diretrizes apresentam linhas gerais relacionadas à educação nas prisões, caracterizando-se, em alguns dos seus dispositivos, como recomendações e como vinculadas à necessidade de futuras articulações entre instituições.

Além disso, coexistem as especificidades de cada unidade prisional, sua gestão e o senso comum em torno da desconsideração da educação como um direito a ser implementado na realidade prisional. A esse respeito, ressaltam-se as considerações da pesquisa em processo permanente realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a qual é realizada por Maeyer (2006, p. 24):

A situação legal dos internos influencia a organização de turmas. As pessoas acusadas de um crime, mas ainda não sentenciadas têm maior dificuldade (ou menor motivação) de entrar em turmas fixas. [...] Em alguns países, a frequência às aulas é obrigatória, organizada pelo estado com professores qualificados, que foram treinados para adaptar seus métodos educacionais ao especial contexto da prisão. Na maior parte dos países, entretanto, a educação é uma opção e compete com a possibilidade de trabalhar. [...] A criação de programas de educação técnica leva à organização de atividades produtivas que, por um lado, permitem desenvolver habilidades técnicas para o mercado de trabalho, mas, por outro, prejudicam as atividades educacionais ou alteram a dimensão social dos programas educacionais. [...] A superlotação na prisão é uma realidade desfavorável à organização de sessões educacionais. A superlotação afeta os programas, principalmente nos países do sul.

No que se refere à compatibilidade entre trabalho e educação no contexto prisional, o artigo 8º da Resolução nº 03 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária dispõe que:

[...] o trabalho prisional, também entendido como elemento de formação integrado à educação, deve ser ofertado em horário e condições compatíveis com as atividades educacionais.

Embora a norma esteja vigente, no contexto prisional observa-se que o trabalho é utilizado prioritariamente em detrimento das atividades educativas. Por um lado, para as unidades prisionais esse trabalho satisfaz necessidades internas emergentes, conforme indica Lemgruber (1999, p. 135):

[...] manter o preso ocupado, evitando o ócio, desviando-o da prática de atividades ilícitas, funcionando neste caso como uma espécie de 'terapia ocupacional'.

Por outro lado, o trabalho é compreendido pelos presos como uma forma de ocupar o tempo – mais que as atividades de educação que, em geral, são realizadas em apenas um período do dia – e, em alguns casos, como um modo de receber remuneração correspondente.

Na realidade de Uberlândia (MG), as denominadas políticas públicas de educação escolar nas prisões são promovidas por dois estabelecimentos prisionais, quais sejam: Presídio Professor Jacy de Assis e Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga.

Na pesquisa de mestrado que inspira este artigo, fez-se um recorte metodológico, optando-se por investigar a realidade das políticas no segundo estabelecimento, considerando que nele se encontram presos sentenciados/condenados em execução penal, o que possibilita teoricamente menor rotatividade de presos e maior regularidade nas atividades de educação escolar.<sup>3</sup> Isso porque, após a condenação, vislumbra-se um planejamento no acompanhamento do preso e da execução de sua pena.

### **Para além das celas de aula: as representações dos presos**

Paralelamente à pesquisa bibliográfica e documental a respeito da educação escolar nas prisões, realizou-se uma pesquisa de campo, buscando contextualizar a prática em relação ao discurso normativo. Os sujeitos da pesquisa foram selecionados aleatoriamente dentre os presos do sexo masculino,<sup>4</sup> por se considerar

que esse gênero representa ampla maioria no sistema prisional brasileiro e a partir de critérios de segurança estabelecidos pela penitenciária de Uberlândia.<sup>5</sup>

No contexto da penitenciária, insere-se a Escola Estadual Mário Quintana, que foi inaugurada e está em funcionamento desde junho de 2006, tendo sido criada por meio do Decreto nº 44.196, de 28 de dezembro de 2005, pelo governo do Estado de Minas Gerais para atender até 130 presos. Esclareça-se que no momento da realização da pesquisa de campo havia 120 presos participando das atividades escolares, sendo oficialmente registrados na diretoria da penitenciária.

As dependências administrativas da escola estão situadas em um prédio especialmente destinado para essa função, separado do setor das celas. Já as celas de aula estão localizadas nos blocos em que se encontram os presos, sendo celas destinadas exclusivamente a essa finalidade. Dessa forma, para participar das aulas os presos são conduzidos, de segunda a sexta-feira, por agentes de segurança penitenciária, das celas onde se encontram reclusos para as celas de aula, dentro do respectivo bloco.

Nesse contexto, foram realizadas, individualmente, nos meses de janeiro e fevereiro de 2011, sete entrevistas semiestruturadas com presos que participam de atividades de educação escolar, na modalidade de EJA. O foco das entrevistas foi compreender as representações acerca da política de educação instituída no contexto da unidade prisional sob a ótica daqueles que são os destinatários dessa política.

Além disso, foi realizado um grupo focal,<sup>6</sup> mediado pela autora – pesquisadora

de Sabadell (2009) acerca da seletividade de sexo na prisão a partir da cultura patriarcal da sociedade ocidental, em que o direito penal e o sistema prisional são masculinos.

**5-** A Penitenciária Professor João Pimenta da Veiga foi inaugurada em outubro de 2003 com uma capacidade de atendimento de 396 presos, sendo que no momento da realização da pesquisa havia 477, dentre os quais eram 427 do sexo masculino. (Fonte: entrevista com direção da penitenciária de Uberlândia, set. 2011).

**6-** Conforme Lewin (1970), o grupo é o contexto onde se pode reconstruir e criar significados, vivenciar e ressignificar questões, por meio da troca de informações. O grupo focal é uma técnica de investigação que coleta dados

e participante –, no mês de outubro de 2010, com dez sentenciados presos, mas que não participavam de atividades de educação escolar. O escopo dessa coleta de dados refere-se à investigação das representações daqueles que se encontram alheios às atividades educacionais, embora sejam potenciais alunos e estejam na condição de usufruir da educação escolar.

Dentre outros aspectos, as categorias identificadas para a realização da pesquisa foram as representações dos presos a respeito de: acesso e permanência da educação escolar na prisão; educação como direito; relação com profissionais que atuam na prisão e educação escolar como inclusão social.

Em termos gerais, para os sujeitos da pesquisa, a educação escolar é entendida no âmbito da prisão como um benefício, uma oportunidade para aqueles que acatam a norma específica do ambiente. Contudo, esse tipo de oportunidade associa-se à existência de uma vontade ou desejo pessoal, cujas motivações podem ser diversas.

Escola aqui é por bom comportamento e aprovação da unidade. Tem gente na escola que não quer nada com nada, mas isso não vem ao caso. Tem que ter determinação. Tem que querer. (E4)<sup>7</sup>

Acho que todo mundo que quer consegue estudar. Depende mais de cada um. (E7)

Tive oportunidade aqui, coisa que lá fora eu tinha, mas não tive interesse. Com relação à escola, tô satisfeito. Eu sou até jovem ainda, tenho dois filhos e quero completar os estudos. Tem muito irmão aqui dentro que nem sabia ler e hoje tem terceiro ano. A escola faz muito bem. [...] Desde o início estudo. Tem que ter bom comportamento e eu sempre tive pra poder ter oportunidade. (E6)

que emanam da interação entre os participantes de um grupo convidado a discutir um tema.

**7-** Os sujeitos da pesquisa que participaram da entrevista serão identificados com a letra E, seguida de um número diferenciador.

As falas dos sujeitos revelam que o acesso ao direito à educação escolar está condicionado a uma vontade pessoal associada aos bons comportamentos individuais exigidos pelo sistema prisional. Esses comportamentos são traduzidos em respeito às ordens internas estabelecidas tanto pela norma escrita quanto pelos rituais de convivência instituídos entre os profissionais da unidade e os presos.

Dessa forma, o que é um direito de todos passa a ser configurado pelos presos como uma oportunidade, revelando o que é imediato. Ou seja, a lógica de premiação e castigo do sistema prisional, pautada na conduta de cada preso, transforma o direito de todos à educação em um benefício individual e algo a ser conquistado.

Constata-se, assim, que os presos não vislumbram a educação como um direito de todos legalmente constituído, o qual, além de ser dever do Estado, refere-se a uma das conquistas sociais instituídas para contribuir com a sua formação pessoal, como facilitador nas oportunidades socialmente construídas.

Essa constatação foi identificada ao verificar que, durante a pesquisa de campo, somente um preso, dentre os 17 que participaram das entrevistas e do grupo focal, fez alusão à educação como direito, conforme transcrição a seguir:

Tô estudando tem três anos aqui. [...] Tô na quarta série agora, porque no meu bloco não tem a quinta série que foi a que eu parei. Mas eu sei que é meu direito fazer essa série que parei lá fora, mas não tem como. (E3)

O depoimento elucida que o preso identifica que o próprio sistema não oferece condições para dar continuidade aos estudos, apesar de ser seu direito. Esse aspecto que se contrapõe às normativas nacionais vigentes, em especial no que tange ao atendimento às especificidades dos diferentes níveis (educação básica e superior) e modalidades

de educação e ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, educação à distância, educação profissional).

Vale ressaltar a fala de um sujeito da pesquisa que mencionou outros direitos de forma geral, demonstrando conhecê-los e buscá-los:

Queria sair formado daqui. Ir para o benefício do semiaberto com a 7ª série. Pra falar a verdade eu nem queria progredir pra concluir. Mas é claro que é melhor ir pro benefício. Quero sair daqui e correr atrás dos meus direitos, que eu sei que são muitos. (E6)

Durante a realização do grupo focal, que contou com a participação dos presos que não estudam na penitenciária, foi mencionado pela pesquisadora que a educação na prisão é um direito de todos sem distinção e que, em tese, caberia ao Estado oferecê-la. Portanto, esse direito não é um favor disponibilizado pelo governo, mas seu dever.

No que diz respeito à necessidade de a penitenciária proceder ao atendimento das especificidades dos diferentes níveis de escolarização e turnos de horário, conforme a legislação e de acordo com as necessidades dos presos, observou-se na realidade pesquisada a existência de um único turno de atividades de educação escolar. Por vezes, esse turno era incompatível com o trabalho, havendo desconhecimento dos presos em relação aos critérios de escolha para participar da educação escolar na unidade prisional.

Não tenho conhecimento da escolha. São muitos nomes na lista. A segurança que escolhe, não sei o critério. A lista<sup>8</sup> é passada e depois só chamam os nomes aprovados. (E2)

**8 -** A lista refere-se à forma de ser inserido na escola dentro da unidade. Os agentes de segurança penitenciária passam pelos corredores dos blocos com a lista perguntando quem dos presos deseja estudar. Os que se interessam assinam seu nome e aguardam aprovação da penitenciária.

Tem que colocar o nome na lista e esperar ser chamado pela direção. (E5)

Em contraponto ao mencionado pelos presos, destaca-se o inciso VII, artigo 3º, da referida Resolução nº 02 de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária que contempla o oferecimento da EJA em estabelecimentos penais em todos os turnos. Soma-se ainda o inciso III, artigo 4º, que prevê a implementação de estratégias de divulgação das ações de educação para os internos, incluindo chamadas públicas periódicas destinadas a matrículas.

Conforme o exposto, verifica-se que a implementação da educação escolar nas prisões traz à tona inúmeras questões relacionadas à organização e ao cotidiano do estabelecimento penal, o que confronta com o prescrito nas resoluções que tratam das diretrizes nacionais para o setor.

Nessa perspectiva, devem ser destacados aqui os depoimentos dos sujeitos da pesquisa a respeito das dificuldades que enfrentam durante a realização de procedimentos de segurança no trajeto até a cela de aula. Conforme os depoimentos de alguns presos, os agentes de segurança penitenciária tendem a dificultar o seu acesso às atividades de educação, contrariamente ao discurso oficial expresso nos documentos e normativas que tratam da educação nas prisões.

Nesse sentido, para os sujeitos da pesquisa:

Falta muita educação no tratamento dos agentes. Já pensei em desistir de estudar aqui por isso, mas tenho que mostrar que sou mais forte que eles. Não quero ser fraco. (E4)

Às vezes os agentes chegam mais cedo pra buscar na cela e não esperam a gente escovar os dentes pra ir pra aula. Aí a gente fica sem ir. (E5)

Essa relação com os agentes, alguém podia conscientizar eles. Dar uma palestra sobre

o ser humano, sobre o que é isso. [...] É que eles tratam a gente como bandido. Eles se acham a polícia e os presos como bandido. A relação é essa, e a gente tem que ser tratado mal, como se fosse só bandido. Eles esquecem que somos ser humano. Eu acho que tinha que conscientizar os agentes sobre o preso também ser um ser humano, independente do que fez. Se matou, traficou, roubou, se estuprou, e de todas as outras pessoas também. Eu tenho vontade de dar palestra quando sair daqui. (E3)

Essas falas parecem revelar que entre os agentes de segurança penitenciária pode existir a ideia cristalizada de que as pessoas privadas de liberdade estão também privadas de outros direitos, ou seja, prevalece um clima de suspensão total de direitos. A esse respeito, Fragoso, Catão, Sussekind (1980, p. 1) afirmam que

[...] é antiga a idéia de que os presos não têm direito algum. O condenado é maldito e, sofrendo a pena, é objeto de máxima reprovação da coletividade, que o despoja de toda a proteção do ordenamento jurídico que ousou violar. O criminoso é execrável e infame, servo da pena, perde a paz e está fora do direito. [...] No direito primitivo impunha-se ao delinqüente a pena de expulsão do grupo (que virtualmente significava a morte).

Diante disso, vale destacar o artigo 9º da Resolução de 2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária e o artigo 11 da Resolução de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que afirmam a necessidade de se garantir o acesso a programas de formação inicial e continuada aos educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, considerando as especificidades da política de execução penal e o auxílio à compreensão da relevância das ações de educação nas prisões.

Nesse sentido, com relação às possíveis sugestões para a educação escolar na prisão,

faz-se imprescindível ressaltar as seguintes colocações dos sujeitos da pesquisa:

Sugestão? Primeiramente o respeito dos agentes. Falta muita educação no tratamento. Já pensei em desistir por isso, mas tenho que mostrar que sou mais forte que eles. Não quero ser fraco. Segundo: precisa trazer mais cursos e recursos pra escola. Por exemplo, por que o beneficiamento dos computadores foi só pro bloco do semiaberto? Também podia ter aula musical na sala de aula, que eu gosto muito... Agora, as professoras são pessoas ótimas. Têm muita paciência. (E4)

Cursos técnicos, de informática, pra preparação lá pra fora que tá exigindo cada vez mais. (E2)

Uma sugestão: podia ter atividade física. (E 5)

Podia oferecer apostilas e mais materiais. Tem só dois cadernos pequenos e lápis pra todas as matérias. Também é bom se tivesse informática pra gente aprender computador... outra coisa é que a escola podia ser separada do bloco. Tipo um pavilhão só de escola por causa do barulho do bloco e também pra ter mais vagas pros irmão. (E6)

Conforme mencionado pelos sujeitos da pesquisa, destacam-se questões relativas às condições em que a educação é desenvolvida na unidade prisional. Tais aspectos relacionam-se diretamente à existência de uma proposta pedagógica contextualizada às especificidades da educação escolar nas prisões, em consonância com as Diretrizes Nacionais.<sup>9</sup>

Cabe salientar, ainda, os pontos levantados a partir do grupo focal, quando os presos citaram, entre outros aspectos, a necessidade de oferecer oportunidade para todos os presos, disponibilizar mais tempo para as atividades escolares, oferecer

<sup>9</sup> - Nesse sentido, conferir a reflexão desenvolvida por Silva e Moreira (2011).

cursos completos, apoio à direção, melhorar a relação com os agentes e as condições de aprendizagem.

Assim, em termos gerais, no que se refere à concepção dos sujeitos da pesquisa acerca da educação escolar, destaca-se que, em que pesem as dificuldades enfrentadas no ambiente prisional, a inclusão nas atividades escolares parece representar uma possibilidade de aprendizagem e ocupação do tempo na prisão e, sobretudo, um aspecto relevante dos pontos de vista individual e social.

Além disso, os sujeitos da pesquisa demonstraram, a partir da vivência na prisão e na escola, conhecer as fragilidades existentes e identificar os aspectos que, na prática, poderiam ser melhorados não só para os presos, mas também para aqueles que atuam na prisão, tais como professores, agentes de segurança e direção.

[...] o estudo é fundamental na vida. [...] Se tivesse lá fora, não voltaria a estudar... aqui foi mais porque não tem nada pra fazer, por isso pus o nome na lista. (E1)

Comecei pela remição, aí coloquei o nome na lista pra estudar. [...] Ajuda em muitas coisas, na autoestima, pra ler e conhecer. [...] O estudo traz mais aceitação pela sociedade, principalmente pra nós que ficamos presos. (E2)

Sempre achei importante a escola pra ter conhecimentos gerais, saber falar, escrever, quando precisa escrever uma carta, e pra relacionar com as pessoas. Sempre achei isso antes de ser preso. [...] Eu pretendo fazer Direito, primeiro supletivo e depois vestibular. Mesmo se tô velho, tem problema não. (E3)

Antes achava uma chatice... aqui aprendi a gostar principalmente de matemática. É muito bom a escola aqui, porque se não fosse a escola não ocuparia o tempo e não teria remição. [...] É muito importante a escola, a gente aprende muita coisa. (E4)

Antigamente era mais por impulso as coisas. Hoje a escola é fundamental. A gente aprende. Aprende a valorizar a si mesmo. [...] Pretendo continuar lá fora pra ter um bom emprego e sair dessa vida. Sempre trabalhei com serviços gerais. (E5)

Com relação à escola, tô satisfeito. Eu sou até jovem ainda, tenho dois filhos e quero completar os estudos. Tem muito irmão aqui dentro que nem sabia ler e hoje tem terceiro ano. A escola faz muito bem. (E6)

Diante disso, ficam evidentes as impressões dos presos acerca do potencial transformador da educação, dentro ou fora da prisão. Entretanto, nota-se a visão pragmática associada à educação escolar, relacionada à obtenção de um emprego e à diminuição do estigma<sup>10</sup> de ex-presidiário, fruto de uma visão ideológica que não concebe a educação como direito assegurado legalmente e, tampouco, como política pública implementada na prisão.

## Considerações finais

O panorama atual da educação escolar nas prisões tem demonstrado, por um lado, fragilidades e necessidades emergentes. Por outro, a partir da legislação e das diretrizes nacionais vigentes, apresentam-se possibilidades de implementação de uma política pública articulada pedagogicamente à execução penal.

A partir dos objetivos que orientaram este artigo e da dissertação de mestrado que o inspira, considera-se relevante salientar que a pesquisa traz visibilidade à realidade prisional e à educação escolar nesse contexto,

**10-** Para Goffman (1974), estigma é um *status* reduzido e reconhecido socialmente como tal. Uma vez descoberto, outorga ao indivíduo estigmatizado características socialmente desvalorizadas. Tais são os casos, por exemplo, dos que praticam a prostituição e crimes, e dos doentes mentais. O indivíduo é diminuído e/ou estigmatizado pela sua carência de determinadas características consideradas como valiosas pela sociedade e/ou grupo (honradez, estética corporal, identidade de gênero). O estigma é uma marca negativa que pode afetar tanto um indivíduo como todo um grupo e é um elemento importante para a compreensão da discriminação e do preconceito.

para além do senso comum predominante no imaginário. Ao apresentar as vozes dos presos no que diz respeito ao mundo vivido na prisão, a investigação aponta uma perspectiva transformadora dessa realidade que ultrapassa o âmbito jurídico, limitado à concepção da prisão como espaço de punição e reintegração social dentro do qual se encontra a educação.

Nesse sentido, identifica, a partir das vozes dos presos, a existência de uma relação estreita entre a educação escolar e a possibilidade de obter benefícios dentro da prisão, como a remição de pena. Identifica, ainda, que o aprendizado escolar associa-se diretamente à possibilidade de acesso a uma profissão, ao mundo do trabalho, assim como pode contribuir para a valorização pessoal e social em detrimento do estigma de ter sido preso.

Entretanto, demonstra que essa visão pragmática da educação escolar, entre a maioria dos presos, é fruto de uma visão ideológica que não concebe a educação como direito, aspecto que dificulta a organização para a reivindicação desse direito. Tal visão também demonstra a necessidade de articulação da educação com as demais políticas setoriais presentes nas prisões, a fim de possibilitar uma visão sistêmica e potencializadora da educação.

Dentro de um rol de aspectos suscitados pelos sujeitos da pesquisa, foi possível evidenciar que a educação escolar no contexto prisional representa, para os presos participantes da pesquisa, uma possibilidade de aprendizagem que, ao mesmo tempo, ocupa o tempo e possibilita a obtenção de benefícios relacionados ao cumprimento da pena.

Além disso, no contexto da atividade escolar na prisão, nas celas de aula, fica marcada a problemática acerca da primazia da manutenção da ordem e da disciplina com vistas à punição. Dessa forma, para além das celas de aula, a relação com os profissionais da segurança prisional parece afetar significativamente o desenvolvimento das atividades escolares, tanto no que se refere à possibilidade de atingir um maior número de presos, quanto no que diz respeito à concepção de acesso a direitos dentro ou fora da prisão.

Nessa perspectiva, Craidy (2010) destaca que a educação nas unidades prisionais atinge um número pequeno de detentos no Brasil e no mundo. Mais que isso, indica que a possibilidade de uma ação efetiva de educação escolar nos presídios é hoje sustentada, sobretudo, pelo compromisso pessoal dos envolvidos na tarefa. Isso pode revelar uma contradição, na medida em que as previsões normativas nos âmbitos nacional e internacional acerca do assunto apontam para um movimento de reafirmação constante da educação enquanto um direito de todos e todas.

Para tanto, é imprescindível ampliar os esforços de articulação entre os órgãos da administração penitenciária e da educação, representados em nível macro pelos Ministérios da Justiça e da Educação e em nível micro por seus gestores e técnicos, enfatizando a responsabilidade de todos na aplicabilidade do direito à educação e, por conseguinte, das diretrizes nacionais.

Nesse sentido, Maeyer (2006, p. 32) menciona que

[...] a educação na prisão não significa apenas educação para os presidiários. A educação na prisão na perspectiva do aprender por toda a vida para todos envolve o ambiente e, portanto, também o *staff* e os agentes penitenciários. Em muitos países, os agentes penitenciários recebem uma formação básica a respeito de deveres, medidas de segurança. O possível papel deles em amparar e promover educação formal e não-formal não está ainda suficientemente enfatizado. Algumas experiências têm sido promovidas com sucesso em alguns poucos países, e o papel social dos agentes penitenciários tem sido destacado e valorizado – eles são as pessoas que mais têm contato com os prisioneiros. O papel que cumprem entre todos os que atuam na prisão e com relação às famílias dos internos é crucial. A educação na prisão deve realmente incluir os agentes penitenciários que, em muitos países, também têm um baixo nível de escolaridade e nenhum acesso à educação continuada.

Para tal fim, faz-se necessário manter e aprimorar a compreensão de continuidade de formação daqueles que atuam no contexto prisional para despertar e manter a motivação das pessoas privadas de liberdade e dos profissionais que com elas atuam a compreenderem o direito à educação como inafastável e as políticas públicas de educação nas prisões como resultante das diretrizes nacionais.

É fundamental que se perceba que não basta a criação de novas escolas, principalmente associadas ao ensino profissional, para solucionar o problema da educação para jovens e adultos presos. É preciso valorizar e colocar em prática uma concepção educacional ampla e articulada, capaz de privilegiar e contribuir para a formação de sujeitos com potencialidades e competências que favoreçam a mobilidade social.

Tal como verificado a partir da análise das representações de presos, o cotidiano escolar na penitenciária apresenta contradições quando comparado com os fundamentos que orientam a prescrição normativa. A superação desse quadro poderá ocorrer na medida em que a educação na prisão for politicamente articulada com um viés interdisciplinar capaz de buscar, sobretudo, a implementação das diretrizes existentes que, se aplicadas, poderão contribuir para potencializar o acesso ao direito à educação nas prisões.

Em suma, a escola na prisão deve priorizar uma concepção e uma prática educacional capazes de privilegiar, acima de tudo, a formação de cidadãos e cidadãs conscientes da sua realidade social e de seus direitos. E, para isso, torna-se fundamental que os órgãos competentes assumam a educação como uma das políticas de inclusão social e, em articulação com as políticas

setoriais, vislumbrem a construção coletiva de uma educação voltada à formação crítica e abrangente, e não apenas escolarizada.

A perspectiva aqui sustentada está centrada na garantia de ampliação de acesso ao direito à educação entendida em seu sentido amplo, relacionada com a difusão e transmissão de conhecimentos historicamente sistematizados no âmbito da cultura e da diversidade social, para além da prática ideologizada da busca da certificação oficial. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da realização de exames supletivos associados à obtenção de dados estatísticos que apresentem uma relativa melhora nos índices educacionais brasileiros da população privada de liberdade.

Nessa perspectiva, coloca-se a necessidade de se construir uma proposta pedagógica para a execução penal nas unidades prisionais, tendo em vista a realização de outras atividades dentro da prisão, tais como saúde, trabalho, assistência social e cultura. Esse aspecto é fundamental, pois muitos presos não estudam por não ser possível, nessas unidades, conciliar mais de uma atividade.

Diante do exposto, e partindo do pressuposto de Freire (1998) de que “o mundo está sendo”, não se pretende esgotar o debate proposto neste estudo. Ao contrário, compreende-se que a dinâmica social e a emergência de pesquisas e leis sobre o tema caracterizam o trabalho acadêmico, em sua forma e conteúdo, como inacabado, pois foi produzido em determinadas circunstâncias históricas, que compreendem aspectos econômicos, políticos, emocionais, institucionais e sociais.

Por outro lado, esta pesquisa pode contribuir, principalmente, para a realidade pesquisada, fornecendo subsídios objetivos para a discussão que se propõe, bem como se desdobrar em questionamentos e investigações posteriores.

## Referências

- BRASIL. Lei Federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1984. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça: Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. **Resolução nº 03**, de 11 de março de 2009. Disponível em: <[www.mj.gov.br/cnppc](http://www.mj.gov.br/cnppc)>. Acesso em: 15 mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 02**, de 19 de maio de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2011.
- CARREIRA, Denise. **Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras**. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.
- CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **Educação em prisões: direito e desafio**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.
- FRAGOSO, Heleno; CATÃO, Yolanda; SUSSEKIND, Elisabeth. **Direito dos presos**. Rio de Janeiro: Forense, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GRACIANO, Mariângela (Org.). **Educação também é direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, Plataforma Interamericana de Direitos Humanos, Democracia e Desenvolvimento, 2005.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.
- HOWLETT, Michael; RAMESH, M. **Studying public policy: policy cycles and policy subsystems**. Oxford: University Press, 1995.
- JULIÃO, Elinaldo Fernandes. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: revista de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 73-84, jul. 2006.
- LEFEBVRE, Henri. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos: análise sociológica de uma prisão de mulheres**. Rio de Janeiro: Forense, 1999.
- LEWIN, Kurt. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MAEYER, Marc de. Na prisão existe perspectiva da educação ao longo da vida? **Alfabetização e Cidadania: revista brasileira de educação de jovens e adultos**, Brasília, n. 19, p. 17-37, jul. 2006.
- MINAS GERAIS. **Decreto estadual nº 44.196**, 28 dez. 2005. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn:urn:lex:br:minas.gerais:es:adual:decreto:2005-12-8;44196>>. Acesso em: 13 jan. 2012.
- SABADELL, Ana Lúcia. Algumas reflexões sobre as funções da prisão na atualidade e o imperativo da segurança. In: OLIVEIRA, Rodrigo Torres; MATTOS, Virgílio (Orgs.). **Estudos de execução criminal: direito e psicologia**. Belo Horizonte: TJMG/CRP, 2009.
- SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 89-103, nov. 2011.

*Recebido em: 17.04.2012.*

*Aprovado em: 11.03.2013.*

**Carolina Bessa Ferreira de Oliveira** é bacharel em Direito e mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Também atua na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.



# A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade

Andréa Sandoval Padovani<sup>1</sup>  
Marilena Ristum<sup>1</sup>

## Resumo

Neste trabalho objetivou-se verificar como educadores de medida socioeducativa, que atuam junto a adolescentes autores de ato infracional, avaliam a atuação da escola em uma comunidade de atendimento socioeducativo quanto à prevenção e à diminuição da reincidência em atos infracionais. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada, realizada na própria instituição, e analisados utilizando-se a técnica do discurso do sujeito coletivo. O resultado, após a análise das entrevistas, destaca quatro ideias centrais: as semelhanças e diferenças entre a escola da instituição e as demais escolas da rede escolar; o papel da escola na medida socioeducativa de internação e suas ações preventivas; a sugestão de ações preventivas; e as causas da reincidência. No discurso coletivo dos educadores, pode-se observar que a escola tem papel fundamental na prevenção e na diminuição da reincidência infracional. Contudo, faltam ações articuladas com a rede de apoio social externa à instituição. Problemas de segurança são as principais diferenças apontadas pelos participantes da pesquisa em relação às escolas externas. Fatores familiares, socioeconômicos e pessoais constituem, segundo os educadores, um risco para os adolescentes, dificultando a descontinuidade de atos infracionais. A importância da elaboração de um projeto de vida, pelos adolescentes, e a falta de acompanhamento ao egresso são enfatizadas no discurso desses profissionais, demonstrando a urgência de políticas públicas articuladas para um melhor atendimento aos jovens egressos do sistema socioeducativo.

## Palavras-chave

Medidas socioeducativas – Escola – Reincidência – Educadores de medida.

<sup>1</sup>- Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.  
Contatos: apadovani@ufba.br;  
ristum@ufba.br

# **School as both a social and educational path for incarcerated adolescents**

Andréa Sandoval Padovani<sup>1</sup>  
Marilena Ristum<sup>1</sup>

## **Abstract**

*The purpose of this paper is to verify how educators applying social/educative measures, working with adolescents who have broken the law, evaluate the performance of the school in a community context of social/educative care regarding prevention and reduction of recidivism in breaking the law. Data was collected by means of semi-structured interviews, conducted within the institution and analyzed making use of the discourse of collective subject. The results, after interviews were analyzed, highlight four major themes: the similarities and differences between that specific school and the other public schools; the role of the school while enforcing the social/educative measure of confinement (SEMC) and its preventative actions; the recommendation of preventative actions; and the causes of recidivism. In the collective discourse of educators, one may note that school plays a key role in preventing and reducing recidivism of offenses. However, there is a lack of connections with the social work network outside the institution. Security issues are the major difference, identified by research participants, in relation to schools external to the institution. Family, socioeconomic and personal factors are, according to educators, risk factors for adolescents, which make it difficult to discontinue the legal offenses. The importance of adolescents being able to build their own life project and the inability to follow up with the ex-inmates are emphasized in the narrative of these professionals, which demonstrates the urgency of articulated public policies for a better service to young people when they leave the (Brazilian) social/educative system.*

## **Keywords**

*Social/educative measures – School – Recidivism – Educators applying measures.*

**1-** Universidade Federal da Bahia,  
Salvador, Brasil.  
Contact: apadovani@ufba.br;  
ristum@ufba.br

A definição jurídica de adolescência do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu artigo segundo, é: a pessoa que tem idade entre 12 e 18 anos incompletos. Adolescentes são considerados, por alguns estudiosos (AYRES, 2006; MELO et al., 2007), como um segmento da população de elevada vulnerabilidade, devido à estrutura social encontrada em países como o Brasil. Alguns aspectos associados a essa vulnerabilidade são a dificuldade de acesso a informações adequadas, a necessidade de explorar, experimentar riscos e transgredir, a dificuldade de escolhas, a indefinição de identidades, a necessidade de afirmação perante o grupo, a desagregação familiar e o acesso a drogas.

Atualmente, os jovens se deparam com um rápido desenvolvimento tecnológico, uma instantaneidade temporal que traz superficialidade na aquisição de conhecimentos e uma multiplicidade de necessidades descartáveis, provocadas pela cultura do consumo. Todos esses aspectos ampliam a exclusão social, exacerbam o individualismo e o desinteresse pelo público e coletivo e estimulam comportamentos que geram conflitos, além de banalizarem a violência e as condutas ilícitas (ANTONI, KOLLER, 2002; ROCHA, 2002). São os jovens que, enquanto vítimas, testemunhas ou agentes nesse contexto, estão expostos a violências, reproduzindo-as em suas relações e podendo chegar a incorrer em atos infracionais (RANÑA, 2005; TROMBETA, GUZZO, 2002; SANTOS, 2000).

Para melhor compreender o adolescente em conflito com a lei, segundo Volpi (2002), temos de nos desviar de concepções extremistas, em que o adolescente ou é visto como vítima, produto do meio e, portanto, sem responsabilidade por seus atos; ou como aquele que tem excluída qualquer responsabilidade do ambiente, o que impõe ao jovem a responsabilidade exclusiva e definitiva.

Evidenciando a pluralidade de posições a respeito das origens do ato infracional, Assis (1999) afirmou que estudos apontam o ato infracional ou como subproduto estrutural,

ligado a fatores sociais, ou relacionando-o à vinculação do jovem a instituições, como família, escola e religião; ou privilegiando os mecanismos internos do sujeito, sejam estes biológicos ou características da personalidade. Contudo, não se pode perder de vista que a relação entre indivíduo e meio é uma via de mão dupla. Assim, o cometimento de atos infracionais deve ser estudado à luz de uma interação que englobe esses três níveis. A partir desse ponto de vista, tem-se que o ato infracional torna-se produto de fatores complexos, que perpassam tanto a fase de desenvolvimento como as condições familiares, sociais, culturais e econômicas nas quais os jovens estão inseridos (ASSIS, 1999; PADOVANI, 2006).

O estudo de Silva e Rosseti-Ferreira (2002) sobre a criminalidade, além de considerar diversas especificidades implicadas na ação ligada ao crime, demonstra a “existência de diferentes trajetórias de envolvimento, de continuidade e de descontinuidade” no cometimento de atos infracionais (SILVA, ROSSETI-FERREIRA, 2002, p. 577).

De um modo geral, tanto o cometimento de atos infracionais como a reincidência e a violência impressa nesses atos têm sido discutidos pela sociedade e, principalmente, pela mídia, ambos envoltos em preconceitos que não apenas distorcem a realidade, mas também “alimentam a indiferença, a estigmatização e o estreitamento das análises acerca do tema” (TEJADAS, 2005, p. 1). Na contramão do que se tem feito, defendemos uma posição segundo a qual devemos procurar o sentido da reincidência, bem como da violência, “menos no interior da subjetividade do ator, e mais a partir do referencial das redes sociais e das coações materiais legítimas onde o indivíduo está colocado” (MARTUCCELLI, 1999, p. 172).

A reincidência em atos infracionais, diferentemente do que é veiculado pela mídia, não faz parte do repertório da maioria dos adolescentes. Segundo informações divulgadas pela Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (CASA),

responsável pelo atendimento a adolescentes privados de liberdade no Estado de São Paulo, a taxa de reincidência, em 2010, foi menor que 13%. Muitos adolescentes relatam que a Medida Socioeducativa de Internação (MSEI) foi um breque, uma imposição que os retirou do movimento de continuidade em atos infracionais. Isso porque a internação implica uma descontinuidade que lhes assegura uma chance de rever o caminho trilhado até o momento da apreensão. Por conseguinte, essa parada promove, na maioria dos casos, uma ruptura na vida infracional.

Os dados sobre a reincidência dos egressos da unidade pesquisada foram verificados pelo contato de alguns técnicos com os adolescentes e familiares, após um ano da saída daqueles da unidade. Esses dados, obtidos de forma assistemática, demonstram que 52% não são reincidentes, 4% são falecidos, 13% são reincidentes, e não foi possível obter informações a respeito de 31% dos egressos. Trata-se, portanto, de dados inconclusivos.

As causas da reincidência são de difícil identificação e delimitação, já que envolvem uma multiplicidade de fatores em interação. Esse fato é agravado pela escassez de pesquisas e pela precariedade de dados acerca da reincidência entre os adolescentes, devido a falhas no acompanhamento dos egressos do processo socioeducativo. Tal acompanhamento fica a cargo de alguns profissionais das unidades de internação, os quais se baseiam, principalmente, no depoimento do próprio egresso ou de seus familiares.

### **As medidas socioeducativas**

O atendimento aos adolescentes que cometem atos infracionais deve considerar não apenas as sanções punitivas, de natureza coercitiva, mas, antes de tudo, aspectos educativos. Pretende-se, com isso, garantir a proteção integral dos adolescentes e o atendimento aos seus direitos, por meio de um conjunto de ações que possa inseri-los na vida

social, proporcionando uma “educação formal, profissionalização, saúde, lazer e demais direitos assegurados legalmente” (VOLPI, 2002, p. 14).

Conforme artigo 112º do ECA (BRASIL, 1990), o adolescente autor de ato infracional será submetido a medidas socioeducativas, aplicadas e operacionalizadas de acordo com a gravidade da infração. Fica, assim, garantida a possibilidade de superar sua condição de exclusão, proporcionando uma formação voltada a valores positivos de participação na vida social, com o envolvimento familiar e comunitário.

No presente trabalho, a medida socioeducativa focalizada é a de internação, isto é, a privação de liberdade em instituição especializada, conforme artigos 121, 123 e 124 do ECA (BRASIL, 1990), em que se destacam a condição peculiar de desenvolvimento, a excepcionalidade e brevidade da medida, a obrigatoriedade de atividades pedagógicas e profissionalizantes, além de atividades culturais, esportivas e de lazer.

Segundo Volpi (2002), a medida de internação guarda conotações coercitivas e educativas. Assim, falar de internação significa referir-se a um programa de privação que, por definição, implica contenção do adolescente em um sistema de segurança eficaz. Contudo, afirma o autor, a contenção não é a medida socioeducativa em si, mas tão somente a condição para sua aplicação, significando limitação no exercício do direito de ir e vir, porém com a garantia de que os demais direitos sejam atendidos, incluindo-se o acesso à educação.

### **A escola na comunidade de atendimento socioeducativo**

O ECA (BRASIL, 1990) destaca a prioridade da ação educativa na aplicação das medidas,

[...] devendo, pois, estar presente inclusive quando da aplicação de suas mais graves modalidades – as que restringem ou privam o direito à liberdade aos

adolescentes. Por possuir inexoravelmente uma finalidade social, compreende-se seu caráter obrigatório. (ROCHA, 2010, p. 207)

Segundo Facci (2010, p. 308), Vigotski, ao elaborar sua teoria,

[...] tinha clareza da importância da escola para o desenvolvimento individual daquela nova sociedade, na transformação socialista do homem. Ele via na coletividade a formação motora para a emancipação dos homens.

A escola tem, de acordo com Saviani (2008), a função de socializar os conhecimentos produzidos pelos homens. Para isso, o trabalho pedagógico deve criar condições para que o aluno se aproprie dos conhecimentos, o que faz com que a escola seja responsável pelo processo de humanização dos indivíduos. Tal afirmação, segundo o autor, corrobora a ideia de Vigotski de que o homem se torna humano ao se apropriar da cultura, sendo que o “aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam” (FACCI, 2010, p. 302). O professor tem, assim, papel fundamental nesse processo.

A escola surge como um

[...] espaço estratégico para o desenvolvimento de uma política cultural voltada ao exercício da cidadania, do resgate e afirmação dos valores morais e éticos e, essencialmente, da prática da inclusão. (SARAIVA, 2006, p. 55)

A aplicação das medidas socioeducativas de internação traz consigo grandes questionamentos, tais como: a medida socioeducativa tem cumprido o papel de prevenir a recidiva? A privação de liberdade consegue, isoladamente, ser uma ação de prevenção à reincidência? Qual é o papel da escola em uma unidade de internação? O que, de fato, influencia na recidiva de adolescentes em atos infracionais? Essas são perguntas que

requerem pesquisas e estudos mais aprofundados, distanciando-se do senso comum e buscando respostas junto à realidade dos jovens, das instituições sociais e dos organismos de operacionalização das políticas públicas voltadas aos jovens que cometeram atos infracionais.

Nesta pesquisa, o objetivo geral foi verificar como os educadores de medida de uma unidade que atende adolescentes privados de liberdade percebem e avaliam a atuação da escola dessa instituição em relação à prevenção da reincidência em atos infracionais. Especificamente, pretendeu-se investigar, na percepção desses profissionais: a) as especificidades da escola como parte da medida socioeducativa; b) as ações da escola que são voltadas para a prevenção da reincidência; c) as ações que deveriam ser implantadas para prevenir a reincidência; e d) as possíveis causas da reincidência.

Em nossa pesquisa, partimos da observação da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE), vinculada à Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), que tem capacidade para abrigar 120 adolescentes do sexo masculino, com idade entre 12 e 21 anos. Segundo Volpi (2001, p. 66), as unidades de internação

[...] são entidades onde adolescentes que cometem atos infracionais ficam internos em tempo integral... é definida por ocupar um determinado espaço físico e ter uma equipe específica.

Nas dependências da unidade funcionam os serviços de saúde integral, educação formal, arte-educação e qualificação profissional, além de serviços administrativos e gerais. Seu quadro de 300 funcionários é composto por profissionais que desempenham as funções de médico, dentista, enfermeiro, técnico de enfermagem, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, coordenador pedagógico, professor, instrutor de oficinas profissionalizantes e artísticas, educador de medida, orientador, segurança patrimonial, equipe administrativa, equipe de limpeza, manutenção e alimentação.

No período da pesquisa, a unidade atendia 68 adolescentes, entre 14 e 19 anos, com a predominância das idades entre 15 e 17 anos, o que está de acordo com pesquisas que evidenciam uma maior incidência de delitos nessa faixa etária (CRUZ NETO; MOREIRA; SUCENA, 2001; PADOVANI, 2006; VALLE, 2003; VOLPI, 2001, 2002). Os atos cometidos foram furto, arrombamento, roubo, tráfico de drogas, homicídio e latrocínio.

O trabalho dos profissionais da CASE é norteado pela pedagogia da presença (COSTA, 1997), cujo enfoque é de que a presença dos profissionais que atuam na unidade é essencial na socioeducação e que cabe a cada profissional ser, antes de tudo, um educador, independentemente de sua função, tornando-se presente na vida do educando, estando próximo de seu cotidiano, buscando um vínculo afetivo e de confiança mútua. Nessa perspectiva, a presença é entendida como essencial na socioeducação. Os princípios que orientam a organização do dia a dia dos adolescentes referem-se ao trabalho em equipe transdisciplinar, associando a teoria à prática diária. Desse modo, a ênfase é colocada na vida social e na convivência (COSTA, 2006a; VOLPI, 2002).

A escola ocupa um dos prédios da unidade, sendo formada por professores, coordenação pedagógica, direção e biblioteca. Os alunos são matriculados no ensino fundamental I e II e no ensino médio, sendo que a unidade não dispõe de todas as disciplinas ministradas no currículo básico do ensino médio. Para suprir essa lacuna curricular busca-se parceria com escolas externas ou a inserção dos adolescentes nessas escolas, para a realização da prova dos exames supletivos realizados pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA). É importante pontuar que a escola funcionava de forma não regulamentada, mas, em 2009, foi oficializada e passou a ser regida pela Secretaria de Educação.

Em 2002, pesquisas indicavam que 51% dos adolescentes em privação de liberdade, no Brasil, estavam fora da escola no momento da apreensão e 6% eram analfabetos; a defasagem entre idade e série atingia 89,6%

dos adolescentes internos, já que essa maioria encontrava-se na faixa etária entre 16 e 18 anos e não tinha concluído o ensino fundamental (ASSIS, CONSTANTINO, 2005).

Nossos dados a respeito da realidade atual da CASE mostram que 49% dos adolescentes em cumprimento de MSEI estão matriculados no ensino fundamental I e 42% no ensino fundamental II. Considerando a idade média dos adolescentes, que é de 17 anos, entendemos que esses dados reafirmam a defasagem idade/série, já que, de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC), esses jovens deveriam estar cursando o ensino médio, o que só ocorre com 9% dessa população.

## **Método**

Os participantes da pesquisa foram os educadores de medida socioeducativa (EMS) que atuam na CASE: quatro profissionais do sexo feminino e cinco do masculino, na faixa etária de 27 a 50 anos, com formação acadêmica em diversas áreas (direito, pedagogia, administração, artes plásticas, filosofia, geografia e sociologia). O tempo de experiência profissional como educador de medida, à época, variou de um ano e três meses a quatro anos.

Os educadores realizam atividades ludo-pedagógicas, com foco em regras de convivência, cidadania, autonomia, alteridade, empatia e trabalham com temas como meio ambiente, violência, sexualidade etc. A escolha desses profissionais justifica-se por terem uma atuação mais sistemática e próxima dos adolescentes, o que sugere uma melhor condição para avaliar a atuação da escola na vida dos adolescentes.

Esses profissionais têm a função de trabalhar com

[...] os adolescentes a questão dos direitos e deveres, da identidade, da autoestima, do projeto de vida, dos limites, da solidariedade, da democracia, da trabalhabilidade, do

respeito, da cidadania, do novo mundo do trabalho e muitos outros. (COSTA, 2006a, p. 56)

Utilizou-se, para a coleta de dados, uma entrevista semiestruturada, cujo roteiro era formado por questões sobre dados pessoais e profissionais, tais como idade, sexo, formação acadêmica e tempo de atuação; e questões sobre o fenômeno a ser estudado: percepção das especificidades da escola dentro da MSEI, papel da escola na prevenção da reincidência, possibilidades e limites de atuação da escola e as causas da reincidência.

As entrevistas foram realizadas individualmente no próprio local de trabalho, após a assinatura, pelos participantes, do termo de consentimento livre e esclarecido. Tiveram uma duração média de 90 minutos.

Para a análise dos dados, utilizamos o modelo de Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que parte do pressuposto de que o indivíduo traz, em si, o discurso da coletividade da qual faz parte. Esse modelo é entendido da seguinte maneira:

O pensamento de uma coletividade sobre um dado tema pode ser visto como o conjunto de discursos... ou representações sociais existentes na sociedade e na cultura sobre esse tema, do qual, segundo a ciência social, os sujeitos lançam mão para se comunicar, interagir, pensar. (LEFÈVRE, LEFÈVRE, 2005, p. 16)

No DSC, o que se busca é reconstruir, por meio de fragmentos dos discursos individuais, sínteses que expressem um dado pensar ou a representação de um fenômeno (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

## **Resultados e discussão**

A partir dos dados obtidos foram levantados cinco temas centrais, os quais comportaram especificações que nomeamos de subtemas: 1) diferenças e semelhanças entre a escola da instituição e as demais escolas da rede formal de ensino, referentes: a) ao funcionamento da escola, b) aos alunos, c) ao professor, d) às

especificidades por fazer parte da MSEI; 2) papel da escola na MSEI; 3) ações da escola na prevenção da reincidência; 4) sugestões de ações preventivas à reincidência no desenvolvimento das Medidas Socioeducativas (MSE) em relação: a) à escola, b) ao egresso, c) a outras instâncias da instituição; e 5) causas da reincidência: a) socioeconômicas, b) familiares, c) individuais, d) institucionais (ligadas à aplicação da MSE).

### **Escola versus escola**

Quando solicitados a falar sobre como se posiciona a escola da instituição em relação às escolas da rede regular de ensino, os participantes fizeram comparações que apontaram tanto para diferenças como para semelhanças, como se pode ver nos quadros referentes aos discursos de 1 a 4, porém com uma ênfase maior nas diferenças.

Destaca-se, como diferença, o conteúdo das disciplinas, que se apresenta com menor importância na escola da unidade, já que esta coloca, como objetivo maior, a formação moral. Diferenças relacionadas às características de alunos e professores também fazem parte do discurso dos educadores. Para esses profissionais, as especificidades são marcadas pela segurança, necessária ao bom andamento do trabalho em uma unidade de privação de liberdade, destacando-se o efetivo de funcionários e a forma de falar com os adolescentes. O discurso relativo às semelhanças volta-se à motivação do professor e aos aspectos didáticos e físicos da escola.

Segundo alguns autores (COSTA, 1997; VOLPI, 2002), o projeto educacional das unidades de internação deve ser voltado à formação da cidadania plena, com programas que visem a atender adolescentes com certa especificidade, tendo, em seu conteúdo pedagógico, elementos que compõem o artigo 6º do ECA:

[...] os fins sociais a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição

peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento. (BRASIL, 2000)

Para Costa (2006a), a educação de caráter socioeducativo prepara os jovens para o convívio social, buscando a não recidiva na prática de atos infracionais e garantindo o atendimento aos seus direitos fundamentais, bem como a segurança dos demais cidadãos.

**Quadro 1** - Discurso 1

Tema central	DSC
Especificidades da escola por fazer parte da MSEI	A escola normal está preocupada com a questão do conteúdo, pois precisa dar uma satisfação para a Secretaria da Educação. Na escola daqui o conteúdo não é tão importante, embora passado de forma coerente, a importância é a formação moral. Na escola daqui os assuntos abordados em sala de aula são passados aos educandos de maneira parcial ou superficial e com deficiência de algumas matérias, por causa das limitações, inclusive não favorecendo muitos eventos externos. A diferença para mim está na quantidade de adolescentes que aqui é menor, e no fixo e fluxo de pessoas (professores e alunos). A escola interna tem as grades e a revista dos educandos na entrada e na saída e uma quantidade de homens capazes de manter a ordem e de conter os conflitos. A forma de falar tem que ser muito estudada para que não interpretem mal, ainda mais que lá fora, tem que ter cuidado com a verbalização com os adolescentes ao dar ordens, expressar regras.

Fonte: Dados da pesquisa.

Oliveira (2003) afirma que não se pode chamar de projeto pedagógico um fazer que inclua a imposição das aulas, nas quais o educador seja apenas depositário de conteúdo no aluno e cujas atividades estejam em desacordo com a situação de vida do educando. Além disso, não se trata de um projeto pedagógico aquele em que a segurança seja privilegiada em detrimento de ações educativas, com a proibição de leitura no interior dos alojamentos ou o impedimento do acesso a materiais didáticos.

Considerando o discurso dos profissionais que atuam nessa área, faz-se necessária uma pedagogia específica para se trabalhar com esses adolescentes, uma metodologia diferente

para atender a esse público, assim como uma maneira distinta de lidar com esses jovens. Entretanto, de acordo com Costa (2006a, p. 46), essa postura, que diferencia a educação dentro dessas instituições, constitui uma forma

[...] inteiramente distorcida e inconsequente de se abordar a situação, porque costuma partir do pressuposto de que é coerente e necessário fazer coisa pobre para pobre... Tudo que serve para trabalhar com adolescentes serve para trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, porque toda ação educativa deve ser revestida de uma aposta no outro.

Uma postura que nos parece contrabalançar a de Costa (2006a) e a dos educadores entrevistados foi formulada como se segue: se a escola, em algum momento, foi excludente na vida desses adolescentes, seja por não compreender sua realidade ou não se adequar a ela, durante o cumprimento da medida socioeducativa,

[...] as escolas que atendem adolescentes em conflito com a lei precisam ser especiais, não para mais um estigma, mas para considerar todas as peculiaridades que essa passagem pelo sistema impõe. (PEMSEIS, 2002, p. 43)

**Quadro 2** - Discurso 2

Tema central	DSC
Diferenças relacionadas aos alunos	A escola lá fora os meninos frequentam por sentir necessidade de frequentar e os pais conduzem; na daqui frequentam por uma força da execução da medida, são obrigados a frequentar. Na escola daqui os adolescentes estão mais ansiosos, agitados por estar em privação de liberdade e a maioria não tem vínculo com a escola. Difere das demais no que diz respeito exclusivamente ao público que a mesma atende, pois apenas educandos privados de liberdade que cometeram alguma transgressão à norma vigente podem frequentá-la, aqui todos são infratores.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na maioria das pesquisas (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; PADOVANI, 2006;

TEJADAS, 2005; VALLE, 2003; VOLPI, 2001, 2002) a respeito de adolescentes em conflito com a lei, percebe-se que estes mostram desinteresse pela escola, o que é motivado pela própria ação da escola, que tende a generalizar, homogeneizar os sujeitos, não se preocupando com as diferenças, afastando da escolarização os jovens que apresentam dificuldades, mantendo um círculo contínuo de exclusão.

**Quadro 3 - Discurso 3**

Tema central	DSC
Diferenças relacionadas ao professor	Os professores são mais tolerantes e compreensivos e os que aceitaram trabalhar nesta escola são por que acreditam na superação dos adolescentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns autores (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; CELLA; CAMARGO, 2009) apontam o desinteresse dos educadores em relação aos alunos e suas particularidades – por exemplo, as dificuldades de aprendizagem e o contexto que permeia a vida do educando – como uma das possíveis causas do distanciamento dos alunos em relação à escola. Percebe-se que a ação do professor perante a situação de vulnerabilidade do adolescente em conflito com a lei coloca-se como importante no desenvolvimento do trabalho realizado nessas instituições. Segundo Saraiva (2006), assim como os pais, o professor é uma figura de referência importante na formação da criança, não apenas como transmissor de conhecimento, mas, sobretudo, como uma pessoa atuante.

Um bom caminho de uma escola voltada, de fato, para atender não apenas os adolescentes em conflito com a lei, mas, antes de tudo, todas as nossas crianças e adolescentes, é apontado por Oliveira (2003, p. 92), ao enfatizar o respeito aos educandos enquanto

[...] criadores de cultura e tomando como base da ação pedagógica o universo cultural do aluno; a conquista da

autonomia de cada um como um horizonte do processo pedagógico e o caráter político da educação, buscando... a superação de toda opressão.

Embora as diferenças tenham sido em maior número e mais enfatizadas, também foram apontadas algumas semelhanças entre a escola da CASE e as demais escolas da rede regular de ensino.

**Quadro 4 - Discurso 4**

Tema central	DSC
Semelhanças entre as escolas	As semelhanças são visíveis no desejo dos professores em ver a evolução dos alunos, além do direito à escolarização, à cultura e ao lazer. Não percebo nenhuma diferença, o espaço da sala aula é o mesmo, os benefícios audiovisuais, os professores, os alunos, inclusive o uniforme. Bem como o conteúdo programático, a metodologia, a avaliação, a seriação não diferem das demais escolas existentes.

Fonte: Dados da pesquisa.

A percepção mais acentuada em relação às semelhanças reforça a inquietação de alguns pesquisadores e profissionais da área de que a inserção da escola em unidades de privação é preocupante. As principais preocupações apontadas são: a qualidade de ensino, a metodologia utilizada, o despreparo dos professores para trabalhar nas unidades, com jovens em situações especiais, além da falta de estímulo dos jovens com relação à escola e sua dificuldade em lidar com suas limitações cognitivas, emocionais e vivenciais (ASSIS; CONSTANTINO, 2005).

### **A escola enquanto parte da medida socioeducativa**

O discurso 5, na sequência, demonstra que os participantes consideram a escola necessária e essencial para a construção de um futuro distante da vida infracional.

**Quadro 5** - Discurso 5

Tema central	DSC
Importância e papel da escola	A escola é de extrema importância e necessária, tendo papel fundamental na concretização da medida socioeducativa, sendo o seu centro, já que a medida está atrelada à educação escolar, pois sem esta a vida do educando estaria estagnada durante o cumprimento da medida. É essencial para o futuro do adolescente que quer sair da vida do crime, pois é uma possibilidade de ascensão social além de uma ocupação saudável. É importante para que saiam com uma base de estudo em seu projeto de vida, pois sem este poderão retornar à vida infracional.

Fonte: Dados da pesquisa.

O grande desafio das unidades de internação, segundo Gonzalez (2006), é buscar uma maneira de contribuir para mudar a situação de vulnerabilidade dos jovens que lá se encontram, com atividades pedagógicas que permitam aos adolescentes ter uma experiência dos processos não apenas de aprendizagem, mas de socialização, fazendo com que eles percebam essa socialização como uma fonte de transformação de sua realidade. Para o autor, o principal aspecto do projeto socioeducativo é a

[...] construção de uma educação que dê conta do dia a dia de todo o desenvolvimento individual e coletivo dos processos de socialização e educação do adolescente... com base na integração dos aspectos afetivo, intelectual e coletivo. (GONZALEZ, 2006, p. 44)

Para Costa e Assis (2006), as atividades, sejam elas educacionais, de lazer ou de profissionalização, devem possibilitar a construção de si, representando uma experiência nova na vida desses adolescentes. Nesse sentido, podemos afirmar que a escola tem, pelo menos potencialmente, a capacidade de contribuir para a construção e a reconstrução da pessoa, especialmente em uma situação em que as oportunidades de desenvolvimento são limitadas.

Os educadores de medida, conforme apresentado no discurso 6, não percebem ações sistematizadas com vistas à prevenção da reincidência, ficando esta a cargo de ações pontuais dos professores, principalmente por meio do diálogo em sala de aula, como vemos abaixo.

**Quadro 6** - Discurso 6

Tema central	DSC
Ações de prevenção à reincidência	Não percebo ações sistematizadas, nunca vi a escola promover ações preventivas à reincidência. Mas sempre que um professor, durante sua aula, toque em assuntos atitudinais e traga um exemplo, esse exemplo é sempre um reforço para que eles não cometam atitudes arbitrárias. Através do diálogo, mesmo que isolado com alguns educandos, professores conversam sobre essa questão. E o processo de ensino-aprendizagem é uma ação, bem como os eventos comemorativos, de datas temáticas em que se trabalham alguns pontos de cidadania, além da transdisciplinaridade e o envolvimento na realidade, no dia a dia do adolescente.

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com Rocha (2010, p. 208),

[...] a ausência de ações educacionais eficazes nos centros socioeducativos resulta em uma das maiores provas da ineficiência do sistema, comprovada no destino dos jovens ao saírem da instituição.

Conforme Alves et al. (2007, p. 214), a atuação dos profissionais nessas unidades é construída “a partir do trabalho diário e da permanência no local de trabalho, desprovida de qualquer processo de análise crítica”. Entretanto, os autores pontuam a importância de se implantarem atividades que promovam formação e qualificação profissional, bem como a “promoção da cidadania e o estabelecimento de projetos de vida constituem possibilidades para que eles empreendam trajetórias menos excludentes” (ALVES et al., 2007, p. 214).

Dentre essas possibilidades, Alves et al. (2007), Cella e Camargo (2009) e Saraiva (2006) apontam a escola e a forma de

trabalhar do professor em sala de aula como uma prática efetiva do cotidiano escolar que pode estabelecer um elo com a vida diária dos adolescentes, ao inserir diálogos sobre a escola, as relações familiares, os espaços sociais e comunitários e outros conteúdos que visem à socioeducação.

Se as ações desenvolvidas no interior dessas instituições buscam a reinserção social, através da escolarização, da preparação para o mercado de trabalho, da reflexão acerca de suas ações e consequências, tendo em vista a não recidiva em atos infracionais, tais ações deveriam refletir esse objetivo.

Neste momento, faz-se necessária uma profunda reflexão acerca da reinserção, pois esses jovens, em sua maioria, nunca estiveram de fato inseridos socialmente, fazendo-se urgente repensar tais ações, não apenas no contexto das instituições privativas de liberdade, mas na própria sociedade que os acolhe e que paradoxalmente lhes impossibilita o acesso a tais práticas. O que se percebeu no discurso dos educadores e o que a literatura tem demonstrado é uma total ausência de ações sistematizadas que contemplem os objetivos da socioeducação devido à falta de um planejamento, o que se reflete em ações isoladas, sem um projeto que integre as atividades propostas (CAMPOS; FRANCISCHINI, 2005).

A possibilidade de um projeto educativo efetivo é evidenciada para quem

[...] os vínculos construídos através da palavra, do diálogo, da prática de ouvir, observar o mundo ao redor e o indivíduo, do afeto e do respeito, constituem o fato mais significativo na prática educativa. (GONZALEZ, 2006, p. 45)

Portanto, educa-se por meio da participação e, ao dialogar com os alunos, os professores buscam inculcar nesses jovens, por meio da fala, reflexões acerca do seu envolvimento e da (des) continuidade em atos infracionais.

### **A prevenção da reincidência: ações e mudanças sugeridas pelos educadores de medida**

Ao responder sobre as ações e mudanças com vistas à prevenção da reincidência, os educadores de medida referem-se, em seus discursos, a ações que podem ser desenvolvidas na escola, como atrelar a educação formal à profissional, incluir novos conteúdos voltados à cidadania, formar valores e consciência crítica. São ainda citadas ações ligadas ao desenvolvimento da MSE, como a articulação em rede e a elaboração de políticas públicas.

**Quadro 7 - Discurso 7**

Tema central		DSC
Ações sugeridas para o desenvolvimento da MSE	Em relação à escola	A escola deve ter maior articulação de ações sistemáticas com uma proposta interdisciplinar, articulando com os demais setores internos. Precisa ser mais que uma escola, tem que ter atrativos, tem que ter mais aulas, passeios extraclasse (museus, teatro etc.). Unir o conteúdo ao entretenimento, à brincadeira, tornando-a uma escola diferente, mais atrativa, dinâmica e prazerosa, com o educando tendo acesso a outros conhecimentos. Além de trabalhar valores morais e cidadania, deve orientar sobre o projeto de vida, para o futuro, atrelado ao trabalho que é realizado pelos educadores, trabalhando temas como planejamento familiar, drogas, violência, intolerância racial, sexual e religiosa. Deve-se ter um corpo docente comprometido, com olhar diferenciado no trato com estes adolescentes. A educação deveria voltar-se também para a profissionalização imediata, trabalhando aptidões, com testes vocacionais, sendo provedora da reinserção principalmente no trabalho, dando algumas opções de negócios, que eles possam fazer para eles mesmos, sensibilizando para o empreendedorismo.
	Em relação ao egresso	O adolescente precisa de acompanhamento, não é só para o adolescente, mas para a família, criar condições dignas a estes educandos bem como aos seus familiares, principalmente no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho. A ação pública precisa atuar através da formação de uma rede de instituições governamentais e não governamentais, no intuito de fomentar políticas públicas.
	Em relação a outras instâncias da instituição	Capacitação e formação continuada dentro do processo socioeducativo para os professores e demais colaboradores.

Fonte: Dados da pesquisa.

A interação com organizações externas à unidade remete à importância de criar espaços para que o adolescente mantenha o vínculo com a sociedade, diminuindo seu isolamento e seu distanciamento em relação à vida fora da CASE, já que uma instituição de privação,

Quanto mais caminha para um sistema fechado, cortando a comunicação com outras instâncias da sociedade... mais tende a se tornar desumana e totalitária. (OLIVEIRA, 2003, p. 89)

No espaço socioeducativo, é essencial a participação da comunidade, tendo em vista a incompletude institucional. Desse modo, as escolas inseridas nesse contexto

[...] poderiam colaborar desenvolvendo ações de maior envolvimento com a promoção da saúde, da cultura, da cidadania, encarando com seriedade o problema da diversidade cultural e vulnerabilidade social dos sujeitos a quem atende. (ROCHA, 2010, p. 209)

Os projetos voltados ao atendimento dos adolescentes em conflito com a lei pecam por não prever o envolvimento das famílias e da comunidade, pois estão pautados em

[...] uma visão fracionada. A preocupação com a reflexão do adolescente está presente, mas não há projetos incorporados que preparem a família e a comunidade para receberem esse adolescente. (CELLA; CAMARGO, 2009, p. 292)

A formação contínua dos profissionais, para atuarem no sistema socioeducativo, por meio de condições institucionais concretas em cursos e atualizações, é fundamental para a promoção de ações mais efetivas dentro das unidades de internação. Para Alves et al. (2007, p. 211),

A mudança desse quadro exige, entre outras coisas, o comprometimento dos gestores

públicos, a garantia de investimento imediato na formação dos profissionais que atuam dentro do contexto socioeducativo promovendo-se não apenas um treinamento inicial, mas uma formação continuada.

Além disso deve-se considerar a participação de toda a equipe, possibilitando uma linguagem única que pudesse promover, de forma mais significativa, o desenvolvimento psicológico e social desse jovem para além do momento atual (ALVES et al., 2007).

### Causas da reincidência

O discurso dos educadores a respeito das causas da reincidência remete a questões sociais, familiares, individuais e, sobretudo, relacionadas ao próprio sistema socioeducativo, que não se apresenta eficaz no acompanhamento do adolescente egresso, conforme mostram os discursos de 8 a 11, que apresentamos na sequência.

**Quadro 8** - Discurso 8

Tema central	DSC
Socioeconômico	A crise social, com a desigualdade social e injustiças, mazelas sociais. Bem como o grande apelo da mídia para o consumismo, atrelado ao descrédito das pessoas, além da escassez de oferta de emprego, o faz retornar à criminalidade. Limitam o desenvolvimento de um projeto de vida e os empurra para a mesma vida.

Fonte: Dados da pesquisa.

A fala dos participantes encontra eco na literatura. Assis e Constantino (2005, p. 82), por exemplo, afirmam que a realidade econômica e social brasileira, pautada na desigualdade,

[...] dificulta o pleno crescimento e desenvolvimento de milhões de adolescentes que se veem aprisionados a comunidades expropriadas... restrições severas ao consumo de bens e serviços... falta de qualidade no ensino... e violência em todas as esferas de convivência.

Também nessa direção, outros autores consideram que o contexto socioeconômico e as interações sociais que nele se processam configuram uma realidade cultural, social e econômica que permeia a vida dos jovens. É nessa realidade que os adolescentes devem aprimorar suas habilidades interacionais, de autopercepção e de percepção do outro. Ao experimentar a liberdade de escolha, tornam-se vulneráveis aos riscos por ela muitas vezes impostos, especialmente quando se desenvolvem em meio à miséria material, afetiva e educacional, convivendo com o desrespeito à cidadania (RANÑA, 2005; TROMBETA; GUZZO, 2002; SANTOS, 2000). Outro conjunto de fatores causais apontado pelos participantes refere-se aos familiares dos egressos.

**Quadro 9** - Discurso 9

Tema central	DSC
Familiares	A falta de apoio das famílias e sua desestruturação.

Dados da pesquisa.

A família é apontada em inúmeras pesquisas como um fator de risco para esses jovens, devido às suas condições de vida inadequadas, ao desemprego dos pais, à ausência de autoridade, entre outros fatores, sendo-lhe atribuído um papel central no envolvimento com atos infracionais, bem como na reincidência e na continuidade infracional (MELO et al., 2007; SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2002; TEJADAS, 2005). Além das relações familiares, também foram citadas as causas ligadas às condições pessoais de vida do adolescente.

**Quadro 10** - Discurso 10

Tema central	DSC
Condições pessoais de vida	A vulnerabilidade do indivíduo, como a baixa escolaridade e não ter um projeto de vida, bem como o retorno do adolescente para a mesma comunidade onde corre risco, o faz viver uma incerteza, um momento de desespero e de receio de uma reincidência.

Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte desses adolescentes já havia perdido o vínculo com a escola anteriormente, de modo que seria

[...] necessária a construção de um processo pedagógico (disciplinas, temas, aulas, atividades), dentro ou fora das unidades socioeducativas, que pudesse adentrar o sistema simbólico e conceitual atrelado à realidade desse público. (ROCHA, 2010, p. 208-209)

De acordo com Marisa Rocha (2010, p. 209), é preciso que esses adolescentes

[...] compreendam o sentido existente no exercício de problematizar situações e, em especial, em sua situação de infração. A apropriação crítica de sua trajetória, sintonizada às suas aspirações e interesses, possibilita um contínuo processo de negociações e renegociações.

Os participantes apontaram, ainda, causas relacionadas ao próprio sistema socioeducativo, especialmente no que se refere à falta de acompanhamento do egresso, bem como à ausência de políticas públicas voltadas a atender o referido público.

**Quadro 11** - Discurso 11

Tema central	DSC
Institucionais, ligadas ao sistema socioeducativo	O educando egresso não tem perspectiva de um acompanhamento direcionando melhorias para sua vida e da família, um suporte financeiro para a família, oferta de profissionalização que promova uma inserção no mercado de trabalho, a busca de outro ambiente para ele viver. O papel do egresso é deficiente. A falta de políticas públicas efetivas que atendam os adolescentes após o cumprimento da medida socioeducativa de internação, não existindo um projeto preparado para eles.

Fonte: Dados da pesquisa.

O adolescente em conflito com a lei é cobrado para que construa um projeto de vida distante da vida infracional, porém é importante a contrapartida do Estado, de maneira a possibilitar a concretização do exercício pleno da cidadania por parte desses adolescentes (OLIVEIRA, 2003). Esse exercício envolve a profissionalização, a escolarização, a inserção no mercado de trabalho, o acesso à saúde, não apenas do jovem egresso do sistema, mas de toda

a família que, a partir de então, será responsável por receber e zelar pelo adolescente.

## **Considerações finais**

Este trabalho mostra, de acordo com os dados coletados, que a escola, dentro da medida socioeducativa de internação, tem cumprido seu papel de proporcionar conhecimento e de transmitir conteúdo. Contudo, pouco tem atuado com vistas à prevenção da reincidência, não existindo, de fato, ações sistemáticas para atingir esse objetivo.

Foram identificadas ações isoladas dos professores, geralmente em forma de diálogos e aconselhamentos, valendo-se da proximidade com os adolescentes que a relação professor-aluno proporciona. Vale ressaltar que a escola faz parte de um todo, que é a própria medida socioeducativa, a qual tem como objetivo maior evitar a recidiva do adolescente em novos atos infracionais. Mas o que se percebe é uma escola que pouco contribui para o seu objetivo principal: o retorno do adolescente para o convívio social.

A escola, nesse contexto, pode tornar-se uma oportunidade de inclusão. É importante que sua estrutura, sua ação e sua metodologia garantam uma educação social que busque desenvolver atitudes e habilidades, preparando os adolescentes para o convívio, para atuar como pessoas e futuros profissionais, visando ao protagonismo juvenil (COSTA, 2006b; VOLPI, 2002, 2006). Segundo Costa (2006b, p. 25), o conteúdo deve ir além da transmissão de conhecimentos, desenvolvendo, no jovem,

[...] crenças, valores, atitudes e habilidades que lhe permitam, no convívio social, avaliar situações e tomar, diante delas, decisões e atitudes fundamentadas em valores humanos.

Portanto, faz-se necessária uma reflexão acerca da precariedade da instituição escolar dentro dos sistemas socioeducativos, a qual não apresenta um projeto político-pedagógico que considere as especificidades e o momento que o

jovem em privação de liberdade está vivenciando. Não se pode perder de vista a necessária interação com o ambiente externo à instituição, com a formação de redes que auxiliem esses jovens não apenas enquanto estão privados de liberdade e sob custódia do Estado, mas, especialmente, ao saírem dos muros da unidade em busca da realização dos seus projetos de vida.

A descontinuidade no envolvimento com atos infracionais ocorre aos poucos, a partir de novas experiências e do surgimento de oportunidades de explorar novos caminhos. Essa descontinuidade relaciona-se a inúmeras vivências resultantes da interação do jovem com o ambiente que o cerca. Nesse sentido, a escola pode vir a ter uma efetiva atuação. Ao desconstruir/construir, distancia-se da linearidade e se aproxima de uma trajetória que envolve avanços e retrocessos (SILVA; ROSSETI-FERREIRA, 2002).

A pesquisa também mostrou que a baixa escolaridade tem sido apontada como um fator de risco que torna vulnerável uma população de jovens que percebem a inserção escolar como algo distante de sua realidade. No caso dos adolescentes em conflito com a lei, em que a situação infracional já se instaurou, cabe à instituição que o acolhe ir além de sua formação acadêmica, já que

[...] os grandes entraves para uma verdadeira transformação encontram-se no seu mundo vivido, aquele que os aguarda após a extinção da medida socioeducativa. Se desejamos promover mudanças significativas que representem menos violência e mais solidariedade, será preciso uma nova estruturação da sociedade. (LENA; OLIVEIRA, 2007, p. 2)

Os desafios, portanto, ultrapassam a atuação dos professores e até mesmo da escola, mas precisam

[...] ser acatados pela sociedade ampla, sob pena de continuarmos a escrever a história

do fracasso no cuidado às nossas gerações em formação. (ALVES et al., 2007, p. 214)

O Estado e a sociedade civil, responsáveis pela elaboração de políticas públicas, devem assegurar os direitos, bem como a efetividade

de ações que reconheçam a humanidade de cada um, através de programas voltados para a redução da desigualdade, para o trabalho, para a polícia, para a justiça e para ações na área de saúde e mídia (ASSIS; CONSTANTINO, 2005; TEJADAS, 2005).

## Referências

- ALVES, Paola Biasoli et al. Instituições de atendimento socioeducativo a adolescentes em situação de risco do Distrito Federal: panorama e perspectivas. **PSICO**, Revista da PUCRS, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 166-173, 2007.
- ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Silvia Helena. Violência doméstica e comunitária. In: KOLLER, Silvia Helena (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasil: Conselho Federal de Psicologia, 2002.
- ASSIS, Simone Gonçalves de. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta**: a vida de jovens infratores e seus irmãos não-infratores. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1999.
- \_\_\_\_\_; CONSTANTINO, Patrícia. Perspectivas de prevenção da infração juvenil masculina. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 10 n. 1, p.81-90, 2005.
- AYRES, José Ricardo de C. **O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser**: a vulnerabilidade como eixo de avaliação de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_29\\_p015-024\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf)>. Acesso em: jun. 2006.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- CAMPOS, Herculano Ricardo; FRANCISCHINI, Rosângela. Adolescente em conflito com a lei e medidas socioeducativas: limites e (im)possibilidades. **PSICO**: revista da PUC-RS, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 267-273, set./dez. 2005.
- CELLA, Silvana Machado; CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. Trabalho pedagógico com adolescentes em conflito com a lei: feições da exclusão/inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 281-299, 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: nov. 2011.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Coord. Técnica). **As bases éticas da ação socioeducativa**: referenciais normativos e princípios norteadores. Brasília: SEDH, 2006a.
- \_\_\_\_\_. (Coord. Técnica). **Os regimes de atendimento no estatuto da criança e do adolescente**: perspectivas e desafios. Brasília: SEDH, 2006b.
- COSTA, Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da; ASSIS, Simone Gonçalves. Fatores protetivos a adolescentes em conflito com a lei no contexto socioeducativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 18, n. 3, p. 74-81, 2006.
- CRUZ NETO, Otávio; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. **Nem soldados nem inocentes**: juventude e tráfico de drogas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 297-310, 2010.
- GONZALEZ, Alberto Brusa. Experiências socioeducativas bem-sucedidas: subsídios para a discussão de políticas públicas nas unidades de internação socioeducativas (UISE). In: ILANUD et al. (Orgs.). **Justiça, adolescente e ato infracional**. São Paulo: ILANUD, 2006.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O discurso do sujeito coletivo**: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). Caxias do Sul: EDUCS, 2005.
- LENA, Angela; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção dos saberes pessoais e profissionais dos professores que atuam no centro de atendimento socioeducativo, da cidade de Santa Maria, RS, Brasil. In: **IV Congresso nacional y II internacional de investigación educativa**: sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa. Cipolletti, Río Negro: 1. ed. Neuquén: EDUCO: Universidad Nacional del Comahue, 2007.

MARTUCCELLI, Danilo. Reflexões sobre a violência na condição moderna. **Tempo Social**: revista social da USP, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 157-175, mai. 1999.

MELO, Elza Machado et al. A violência rompendo interações. As interações superando a violência. **Revista Brasileira de Saúde e Maternidade Infantil**, Recife, v. 7, n. 1, p. 89-98, jan./mar. 2007.

OLIVEIRA, Eliana Rocha. Ensinando a não sonhar: anti-pedagogia oficial destinada a adolescentes infratores no estado do Rio de Janeiro. **Katálysis**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 85-95, jan./jun. 2003.

PADOVANI, André Sandoval. **Adolescência**: diferenças entre iguais. Resiliência: fatores de risco e proteção. Trabalho de conclusão de curso em psicologia, Faculdade Ruy Barbosa, Salvador, 2006. Disponível em: <<http://newpsi.bvs-psi.org.br/tcc/AndreaSandovalPadovani.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.

PEMSEIS - **Programa de Execução de Medidas Sócio-Educativas de Internação e de Semiliberdade do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://www.fase.rs.gov.br/portal>>. Acesso em: jun. 2009.

RANÑA, Wagner. Os desafios da adolescência. **Revista Viver Mente & Cérebro**, n. 155, p. 42-49, dez. 2005.

ROCHA, Marisa Lopes da. Contexto do adolescente. In: KOLLER, Sílvia Helena (Org.). **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Brasil: Conselho Federal de Psicologia, 2002, p. 25-32.

ROCHA, Wollace Scantbelruy da; SILVA, Iolete Ribeiro da; COSTA, Claudia Regina da. A percepção dos educadores sobre sua formação acadêmica e preparação profissional para o trabalho com adolescentes em conflito com a lei. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del-Rei, v. 5, n. 2, ago./dez. 2010.

SANTOS, Mirela Figueiredo. **Com a palavra o adolescente**: ressignificando trajetórias de risco num espaço de fronteiras. Uma experiência em educação para a saúde. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Saúde Coletiva, UFBA, Salvador, 2000.

SARAIVA, Liliane Gonçalves. **Medidas sócio-educativas e a escola**: uma experiência de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação na Ciência). – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul Ijuí (RS), 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares da; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Continuidade/descontinuidade no envolvimento com o crime: uma discussão crítica da literatura na Psicologia do Desenvolvimento. **Psicologia**: reflexão e crítica, v. 15, n. 3, p. 573-585, 2002.

TEJADAS, Sílvia da Silva. **As determinações da reincidência que emergem do sistema de atendimento ao adolescente autor de ato infracional**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2005.

TROMBETA, Luisa Helena A. P.; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Enfrentando o cotidiano adverso**: estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

VALLE, Fernanda do. A reincidência de atos infracionais em adolescentes em conflito com a lei: marcas de uma subjetividade. In: BARROS, Fernanda Otoni de (Coord.). **Tô fora**: o adolescente fora da lei – o retorno da segregação. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLPI, Mario. **Sem liberdade, sem direitos**: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **O adolescente e o ato infracional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal. FONACRIAD, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

*Recebido em: 13.08.2012*

*Aprovado em: 26.03.2013*

**Andréa Sandoval Padovani** é graduada em psicologia pela Faculdade Ruy Barbosa. Mestre e doutoranda em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia.

**Marilena Ristum** é graduada em Psicologia pela Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto), mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente é professora associada da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia.

# A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil

Ana Waleska P. C. Mendonça<sup>1</sup>

Ivone Goulart Lopes<sup>1</sup>

Jefferson da Costa Soares<sup>1</sup>

Luciana Borges Patroclo<sup>1</sup>

## Resumo

Este trabalho se vincula a uma pesquisa mais ampla que tem como objeto de estudo o processo de construção de uma identidade profissional específica por parte de um segmento da categoria docente – o magistério público secundário – no Brasil, constituindo-se como um primeiro produto coletivo do grupo de investigação. A referida pesquisa parte de um recorte institucional e toma como alvo de estudo o Colégio Pedro II, que foi criado pelo governo imperial em 1837 e que, após a República, é mantido pelo governo federal, conservando, até meados do século XX, o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro. O texto está dividido em duas partes. Na primeira, propõe-se a identificar o *programa institucional* que informou a criação do Colégio de Pedro II. Na segunda, desenvolve um estudo preliminar sobre a primeira geração de professores do Colégio, nomeados entre 1838 e 1847, buscando estabelecer uma caracterização geral: as formas de recrutamento; a distribuição pela diferentes disciplinas; as categorias docentes previstas nos estatutos de 1838; as trajetórias internas no Colégio, inclusive o tempo de docência na instituição; a formação acadêmica; a experiência docente anterior; as outras instituições educacionais/culturais em que atuavam, entre outros aspectos. As principais referências teóricas são os trabalhos de dois sociólogos franceses que se debruçaram sobre o processo de construção da identidade profissional docente, a saber: François Dubet e Claude Dubar.

## Palavras-chave

Professores secundários – Brasil – Colégio Pedro II.

**I-** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Contatos: awm@puc-rio.br;

jefics@yahoo.com.br;

ivone.goulart@hotmail.com;

lupatroclo@yahoo.com.br

# ***The establishment of Colégio Pedro II and its impact on the formation of secondary public teaching in Brazil***

Ana Waleska P. C. Mendonça<sup>1</sup>  
Ivone Goulart Lopes<sup>1</sup>  
Jefferson da Costa Soares<sup>1</sup>  
Luciana Borges Patroclo<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This work is linked to a broader study whose object of study is the process of building a specific professional identity of a segment of teachers – public secondary teachers – in Brazil. It is the first collective product of our research group. Such research starts from an institutional outline and studies Colégio Pedro II (Pedro II Secondary School), which is created by the imperial government in 1837 and, after the Republic, is maintained by the federal government and keeps, until the mid-twentieth century, the character of model institution of all secondary education in Brazil. The text is divided into two parts. In the first one, we intend to identify the institutional program that informed the creation of Colégio Pedro II. In the second part, we develop a preliminary study on the first generation of Colégio's teachers, appointed from 1838 to 1847, and we seek to establish a general characterization: forms of recruitment; distribution by different disciplines; teacher categories provided in the statutes of 1838; the trajectories inside Colégio, including the time teaching at the institution; academic qualifications; previous teaching experience; the other educational/cultural institutions where they worked, among other aspects. The main theoretical references are the studies of two French sociologists who have looked into the process of construction of teacher professional identity: François Dubet and Claude Dubar.*

## **Keywords**

*Secondary teachers – Brazil – Colégio Pedro II.*

**1-** Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.  
Contacts: awm@puc-rio.br;  
jefics@yahoo.com.br;  
ivone.goulart@hotmail.com;  
lupatroclo@yahoo.com.br

Este trabalho se vincula a uma pesquisa mais ampla que tem como objeto de estudo o processo de construção de uma identidade profissional específica por parte de um segmento da categoria docente – o magistério público secundário – no Brasil. A pesquisa tem um recorte institucional e a instituição escolhida para o estudo é o Colégio Pedro II, que foi criado pelo governo imperial em 1837 e que, mesmo após a implantação do regime republicano no Brasil, em 1889, passado um período inicial em que se configurou como Ginásio Nacional (1890-1911), retoma sua denominação original e permanece sendo mantido pelo governo federal. Até meados do século XX, o Colégio exercia o caráter de instituição modelar para todo o ensino secundário brasileiro.<sup>1</sup>

Pretende-se estudar a maneira como se configuraram os quadros docentes dessa instituição em dois momentos significativos do processo de institucionalização do ensino secundário no Brasil. O primeiro momento se constitui nos anos iniciais de funcionamento do Colégio de Pedro II, ao longo do Império (1837-1889). Cumpre ressaltar que é com a criação do referido Colégio que a própria denominação de ensino secundário passa a ter curso legal entre nós. O segundo momento se constitui no período que se estende dos anos 1920 aos anos 1940, sendo delimitado por três reformas (Rocha Vaz, em 1925; Francisco Campos, em 1932; e Gustavo Capanema, em 1942) que consolidaram o processo de institucionalização do ensino secundário brasileiro, com a extinção definitiva dos exames parcelados de disciplinas isoladas e sua estruturação em dois ciclos. Foi também ao longo desse período que se institucionalizou a formação dos professores secundários, com a criação das faculdades de filosofia, e que se equacionou, pela primeira vez, a questão do registro profissional desses professores.

O presente trabalho se refere à primeira década de funcionamento do Colégio de Pedro II

**1-** Na verdade, as denominações atribuídas ao Colégio ao longo do tempo foram várias. A esse respeito, ver DORIA, 1997; ANDRADE, 1999; VECHIA; LORENZ, 1998; GASPARELLO, 2004.

e se remete, particularmente, aos anos de 1837 a 1847. O marco inicial se justifica tendo em vista que o Colégio é criado em 1837 e começa a funcionar no ano seguinte, com base em um Regulamento aprovado em janeiro de 1838 e que já em 1841 sofre sua primeira alteração. Estamos diante de um ensino secundário e, especificamente, de uma instituição de ensino *em processo de construção*. O marco terminal se estabeleceu em razão do registro, no ano de 1847, de um primeiro concurso para seleção de professores a serem nomeados para o Colégio. Esse marco nos permitiu definir o que estamos chamando de a *primeira geração*<sup>2</sup> de professores do Colégio.

Tal referência foi encontrada em *Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo* (1837-1937), texto escrito por Escragolle Doria, professor de história universal e história do Brasil no Colégio, entre 1906 e 1910, que se remete a esse processo de seleção nos seguintes termos:

Até então o ingresso no corpo docente fora feito mediante livre nomeação do governo. O concurso de 1847 tornou-se no Colégio o primeiro indício de concurso, embora de títulos, o governo imperial acostumado ao *ad libitum* das designações desde 1838. (DORIA, 1997, p. 65)

Os cinco candidatos que se apresentaram ao Ministro do Império, o Senador Alves Branco, tiveram seus requerimentos encaminhados ao Reitor do Colégio, Joaquim Caetano, que procedeu à seleção. Parece-nos interessante transcrever as informações do Reitor sobre o candidato selecionado, pois elas são indicativas dos critérios de escolha:

João Baptista Calogeras – Possui bem as línguas e as literaturas Grega, Latina, Francesa, Italiana e Inglesa; é dotado de

**2-** Somos plenamente conscientes da dificuldade de se trabalhar com a categoria de geração. Optamos por utilizá-la na perspectiva de Sirinelli (2006), entendendo-a como uma construção do historiador.

raro talento, de uma cabeça filosófica e grande facilidade de elocução e tem se aplicado com muito mérito e proveito ao estudo da História. Pelo que o considero capaz de reger a cadeira com indisputável superioridade. Esteve dois anos em Bolonha e nove em Paris. (apud DORIA, 1997, p. 66)

Os primeiros atos legais referentes ao Colégio são bastante omissos a respeito tanto de critérios quanto de mecanismos para a seleção de professores. O Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837, que converte “o Seminário de S. Joaquim em collegio de instrução secundaria com a denominação de Collegio de Pedro II”, apenas estabelece genericamente que haverá os professores que forem *precisos* para as disciplinas previstas no artigo 3º e prevê a possibilidade de chamar para exercício no Colégio os professores públicos da Corte de disciplinas avulsas (art. 5º), permitindo-lhes acumular os vencimentos já recebidos com os *vencimentos variáveis* pagos aos demais professores. Esses professores, remanescentes dos antigos professores régios, eram recrutados por meio de concurso.

Igualmente, os primeiros estatutos do Colégio, contidos no Regulamento de 31 de janeiro de 1838, estabelecem genericamente, em seu artigo 12, que “os professores serão nomeados pelo Governo, dando preferência aos empregados do Colégio que se acharem habilitados”, sem que sequer se especifique em que consiste essa habilitação.

A realização de concursos constitui, sem dúvida, um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente como um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para a certificação dos professores. No entanto, no caso do Colégio Pedro II, ela de fato só se tornaria obrigatória por efeito do Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte e estabeleceu os “exames de capacidade para o magistério”.

Nosso trabalho estará dividido em duas partes. Na primeira, propomo-nos a identificar o *programa institucional* que informou a criação do Colégio de Pedro II. Desse ponto de vista, nossa referência central será o sociólogo francês François Dubet na análise que desenvolve sobre a profissão docente em seu livro *Le declin de la institution*. Dubet (2002, p. 9), situa a profissão entre aquelas que remetem ao *trabalho sobre o outro*, ou seja,

[...] atividades assalariadas, profissionais e reconhecidas que visam explicitamente a transformar o outro, ou, conjunto das atividades profissionais que participam da socialização dos indivíduos.

Partindo do pressuposto de que o *trabalho sobre o outro*, em suas origens, foi concebido como um *programa institucional*, que designa particularmente um modo de socialização ou um *tipo de relação com o outro*, esse autor estabelece distinções entre a forma como se configurou o trabalho do professor primário e o do professor secundário. Chama a atenção, igualmente, para o fato de que mudanças nesse *programa institucional* condicionam mudanças na percepção que os professores possuem de seu trabalho docente e, conseqüentemente, de sua própria identidade profissional.

Desse ponto de vista, debruçamo-nos, num primeiro momento, sobre o processo de criação do Colégio, bem como sobre os modelos pedagógicos que serviram de referência para sua organização, tentando captar o *programa institucional* que informou sua criação. Considerando-se que, com a criação do Colégio, inicia-se, ao menos oficialmente, o ensino secundário entre nós, e levando-se igualmente em conta o caráter modelar proposto para ele, a discussão sobre os fins e objetivos estabelecidos para essa instituição específica, bem como sobre sua estrutura pedagógico-administrativa, é expressiva do que se está projetando como um *programa institucional* para o ensino secundário como um todo.

Na segunda parte, desenvolvemos um estudo preliminar sobre a primeira geração de professores do Colégio, assim considerados os professores nomeados no período (1838-1847), no sentido de estabelecer uma caracterização geral. Buscamos retratar as trajetórias profissionais de alguns desses professores, interna e externamente ao Colégio, no intuito de apontar para algumas pistas que permitam identificar as bases de legitimação das identidades por eles construídas *enquanto professores*.

Nesse segundo momento, nosso principal interlocutor será outro sociólogo francês, Claude Dubar (1997), que concebe a profissionalização como um processo de socialização que se desenvolve ao longo de toda a vida do sujeito. Desse ponto de vista, a identidade profissional do professor se configura como o resultado, sempre instável e provisório, da mediação de múltiplas interferências: as relacionadas ao controle estatal e as que emanam da cultura institucional em que ele se encontra inserido, ambas interagindo com as identidades visadas pelo próprio sujeito. Particularmente importante, no caso, é a categoria proposta por Dubar de *estratégias identitárias*, que podem ser externas e internas à instituição e que procuraremos identificar.

Para esse autor, a identidade profissional possui, também, uma *dimensão geracional*, devendo-se, portanto, atentar para as características das *gerações de professores*, pois elas constituem uma referência importante em termos da historicidade desse processo identitário.

### **O programa institucional do Colégio de Pedro II**

Foi-nos possível levantar uma extensa e diversificada bibliografia sobre o Colégio de Pedro II, referente ao período que é objeto de nosso trabalho. De forma geral, essa bibliografia, tanto a de caráter memorialístico quanto a de caráter acadêmico (dissertações e teses, artigos em periódicos especializados), foi produzida por ex-professores ou ex-alunos

do Colégio e tende a uma monumentalização de seu papel no processo de formação das elites imperiais.

Desse ponto de vista, ao analisarmos o que estamos chamando de *programa institucional* do Colégio, parece-nos importante estarmos atentos à possível defasagem entre o projeto oficial e sua incorporação pela própria parcela da sociedade à qual se destinava. Importa, de início, ter presente o contexto de criação do Colégio de Pedro II.

Souza (2010) articula a criação do Colégio ao processo de construção do Estado-nação do Império Brasileiro. Remetendo-se ao Ato Adicional à Constituição, de 1834 – resultado, a seu ver, da aliança entre o Poder Imperial, sediado na Corte, e as oligarquias escravistas das províncias –, o autor afirma que o Império teve que buscar formas alternativas para garantir a centralização da gestão e o fez, entre outras coisas, por meio da instrução/educação de seus membros e, em particular, dos cidadãos ativos. Assim, ao mesmo tempo em que, com o Ato Adicional, descentralizava-se a instrução, dando autonomia às províncias para a criação de instituições de ensino, o Império criava o Colégio de Pedro II para ser referência curricular e administrativa das instituições congêneres no país.<sup>3</sup>

A esse respeito é bastante significativo o discurso de Bernardo Pereira de Vasconcelos, proferido na aula inaugural do Colégio, em 25 de março de 1838. Vasconcelos (1999, p. 245) afirma que a criação do Imperial Colégio de Pedro II tem como objetivo

[...] oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital por alguns particulares; convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada.

**3-** Importa destacar que o Colégio foi criado antes mesmo do chamado *golpe da maioridade*, juntamente com o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). O país achava-se imerso nas revoltas regenciais e a criação de instituições de caráter modelador, nesse contexto, é significativa.

É particularmente sugestiva essa contraposição que se estabelece entre a *educação colegial* e a *educação privada*. Tratava-se, como afirma Souza (2010), de retirar das mãos das famílias, ou da *Casa*, na perspectiva de Mattos (1994), a educação dos futuros cidadãos ativos do Império.

Bernardo Pereira de Vasconcelos, à época Ministro da Justiça e do Império, foi o principal responsável pela criação do Colégio Pedro II, ou melhor, pela *transformação* do antigo Seminário de São Joaquim em “colégio de instrução secundária”, dedicado, segundo suas próprias palavras, “à mais perfeita educação da mocidade” (VASCONCELOS, 1999, p. 246). Conforme relata Carvalho (1999), Vasconcelos supervisionou as obras de reforma do antigo Seminário, escreveu o regulamento do novo Colégio e fez o discurso da abertura das aulas, marcado simbolicamente para o dia em que se comemorava o juramento da Constituição de 1824.

A respeito da criação do Colégio, cumpre questionar a versão ainda dominante na historiografia, que estabelece uma linha de continuidade entre as duas instituições (o Seminário e o Colégio), reproduzindo a versão oficial consagrada no texto legal. Sem sombra de dúvida, o Colégio Pedro II se configura como uma nova instituição, com um *programa institucional* radicalmente diferente da instituição que o antecedeu. O discurso oficial, bem como os artifícios de garantir certo número de vagas para os órfãos do Seminário, buscavam, certamente, calar a oposição que apontava para o caráter elitista da nova instituição.<sup>4</sup>

Quanto ao modelo seguido, afirma Vasconcelos (1999, p. 245), em seu discurso, que

[...] as regras consagradas no Regulamento não são teorias inexpertas; elas foram importadas de países esclarecidos, têm o cunho da observação, têm o abono da prática e deram o resultado de transcendente utilidade.

**4-** A esse respeito, ver a fala de Vergueiro em discussão travada no Senado, acusando o governo de ter acabado com uma instituição para pobres e desvalidos e criado uma outra para os ricos e abastados. Essa fala está transcrita na dissertação de Penna (2008).

Segundo Bastos (2008), os estatutos do estabelecimento teriam sido elaborados a partir da consulta aos estatutos dos liceus da Prússia, da Alemanha e da Holanda, mas a autora ressalta a influência do sistema de educação adotado por Napoleão I. A referência à França, aliás, é recorrente na bibliografia estudada.

O próprio Vasconcelos, em discurso proferido na Câmara dos Deputados, em 19 de maio de 1838, para se defender da acusação de que o Colégio tinha um caráter *fradesco*, afirmava:

O discurso era meu mas o regulamento é alheio: em quase todas as suas disposições é copiado dos regulamentos dos colégios de França, apenas modificado por homens que gozam da reputação de sábios, e entendem o que deve alterar-se nas disposições desses estatutos. [...] esse defeito não cabe, ou não quadra ao regulamento. Segundo tenho ouvido, ou tenho lido, foi ele concebido ou restaurado por Napoleão Bonaparte, e o empenho desse legislador não era criar frades, mas criar militares. (apud HAIDAR, 2008, p. 98-99)

De qualquer forma, Rodrigues (2010) chama a atenção para a influência de outras experiências e, especialmente, dos colégios mantidos por congregações religiosas. Refere-se, sobretudo, ao Colégio Caraça, de Minas Gerais, fundado em 1820 por padres lazaristas, cujo Reitor à época, o padre Leandro Rebelo Peixoto e Castro, foi convidado por Vasconcelos para ocupar o cargo de Vice-Reitor do Colégio Pedro II. Esse caráter mais tradicional da instituição, afirmado no próprio discurso de Vasconcelos, fica claramente evidenciado quando se aborda a questão da opção pela forma e denominação de *colégio*.

Conforme assinala Haidar (2008), o Ato Adicional encontrou o *ensino das humanidades* totalmente fragmentado, principalmente no setor público. Apenas após a descentralização promovida por esse Ato criaram-se

[...] os primeiros liceus provinciais graças à reunião de cadeiras avulsas existentes nas capitais das Províncias: o Ateneu do Rio Grande do Norte em 1835 os Liceus da Bahia e da Paraíba em 1836. (HAIDAR, 2008, p. 21)

A autora afirma, entretanto, que

[...] os liceus provinciais, que ao serem criados reduziam-se a um aglomerado de aulas avulsas funcionando em um mesmo edifício, conservavam, ainda em 1850, o mesmo caráter inorgânico. (HAIDAR, 2008, p. 21)

Com a criação do Colégio, pretendia-se marcar a diferença.

Gasparello (2002) reporta-se a essa questão. Começa por diferenciar os termos *liceu* e *colégio*, com base em Silva (1922), que atribui ao primeiro o sentido de *aula de ensino científico*, associando-o a uma concepção moderna e republicana, nos moldes franceses, de preocupação com a utilidade prática do secundário, enquanto o segundo termo estaria mais associado a uma concepção de cultura clássica e *desinteressada*.

De qualquer forma, ressalta a multiplicidade de termos atribuídos pelo poder público às instituições de ensino, no século XIX, bem como sua imprecisão. Esta viria a ser objeto de preocupação da Inspeção Geral de Instrução da Corte, que em ofício dirigido ao Ministro, já em 1862, aponta para a necessidade de uma definição oficial dos termos aplicados às instituições de ensino pela administração pública.

Gasparello (2002) transcreve um longo trecho do Parecer de Conselheiro Calógeras (ex-professor do Colégio Pedro II) que serviu de base ao Aviso expedido sobre o assunto pelo Ministro, trecho este que nos parece interessante reproduzir também aqui, devido à sua relevância para nossa argumentação:

A maior ou menor idade de quem abre um estabelecimento de instrução deve-se exigir, não somente em relação ao ensino,

mas também tendo em consideração se no estabelecimento os alunos recebem somente instrução, ou *instrução e educação*. Pois se é verdade que a multiplicidade e variedade das matérias exigem conhecimentos especiais para se saber dirigir não só os alunos, como também os professores, não é menos certo, e isto nos parece mais importante, que a *educação exige maior seriedade e consciência da parte daquele que vem a ser como o pai de seus alunos*. Por isso, havendo alunos internos e meio-pensionistas em um estabelecimento, seja qual for o número de professores e das matérias do ensino, o estabelecimento é um *colégio*, e deve-se exigir do professor ou diretor, a maioria do artigo 102 (25 anos).<sup>5</sup>

Assim, pois, um professor de letras, um professor de uma ou mais matérias da instrução primária e secundária, e um estabelecimento com diretor e professores de várias matérias, em todas estas *casas*, havendo internos ou meio-pensionistas, o estabelecimento seja qual for o nome que lha derem seus donos, deve-se considerar como *Colégio*, e seu chefe deve ter 25 anos. E do mesmo modo, o estabelecimento com um Diretor e professores de várias matérias, ainda que seja freqüentado somente por externos, é *Colégio*.

Se, porém o estabelecimento é somente de primeiras letras, ou de uma ou mais matérias de instrução primária ou secundária, mas em ambas as *casas* havendo somente alunos externos, e um só professor que é ao mesmo tempo o chefe da casa, o estabelecimento é *escola*, e basta que seu chefe tenha os 21 anos. Porquanto nestas casas o chefe não tem de dirigir outros professores, ... e *não tem de educar meninos*. Nesta categoria compreendem-se naturalmente os estabelecimentos de instrução chamados *aulas, cursos*, ou de qualquer outro nome, em idênticas

5- Tratava-se, no caso, de definir com clareza a idade mínima exigida para um diretor de estabelecimento de ensino, prevista no Decreto de 1854.

circunstâncias. (Processo de 18 de janeiro de 1862, apud GASPARELLO, 2002, p. 9)

Como assinala Gasparello (2002), tal Parecer define os critérios que permitem identificar um *colégio*, e o Pedro II teria todas essas características.

Até que ponto essa é a forma de organização que se impõe ao nascente ensino secundário? Algumas pistas puderam ser identificadas a partir da bibliografia estudada, as quais apontam para o que estamos considerando como uma expressão da resistência à institucionalização desse tipo de ensino em sua forma *colegial*, pela própria parcela da sociedade a quem se dirigia.

Uma primeira pista está dada por Haidar (2008), ao questionar o papel efetivamente exercido pelo Colégio Pedro II, ao longo do Império, enquanto colégio padrão. Para ela, o Colégio configurou-se, durante esse período, como um padrão apenas *ideal*, mas não *real*, tendo em vista sua coexistência com múltiplas formas de ensino secundário que adentraram a própria República: as aulas públicas avulsas; os liceus estaduais, que buscavam equiparar-se ao Colégio de Pedro II; os colégios particulares seriados; os colégios particulares que ofereciam apenas um conjunto de aulas isoladas nas quais os alunos podiam se matricular separadamente; as aulas de preparatórios anexas às instituições de ensino superior; e os exames parcelados de disciplinas isoladas, que persistiram no interior do próprio Colégio de Pedro II. A essas formas institucionalizadas de ensino, cumpre acrescentar a educação doméstica, que, até o final do Império, teve um peso significativo no processo de formação das elites, inclusive no âmbito da Corte.<sup>6</sup>

Silva (1969) ressalta a longa permanência dos *exames parcelados de preparatórios*,<sup>7</sup> que adentraram a própria República, como um fator problemático no desenvolvimento do ensino

secundário entre nós, e relaciona a questão à ausência de um lastro de tradição pedagógica que atribuísse a esse ensino uma finalidade em si mesmo, de caráter mais formativo, sendo ele exclusivamente percebido como uma preparação imediata e sumária para o ensino superior. Haidar (2008) afirma igualmente que essa função propedêutica atribuída quase que exclusivamente aos estudos secundários durante o Império acabou por reduzi-los a esses exames, estimulando os estudos fragmentários e irregulares.

De acordo com Silva (1967), tais exames passaram por três etapas ao longo do Império. De início, eram realizados exclusivamente nas instituições de ensino superior; a partir de 1851, são também realizados no Município da Corte, perante a Inspeção de Instrução Primária e Secundária, criada nesse mesmo ano; depois, no Colégio de Pedro II: são os *exames gerais de preparatórios*. A partir de 1873, são realizados também nas províncias que não possuíam cursos superiores, diante de *delegados* do Inspetor de Instrução e de bancas indicadas pelos presidentes de província. Para o autor, essas mudanças indicam uma modificação na concepção de tais exames, que passam da condição de exames de ingresso nos cursos superiores a exames de conclusão do curso secundário. Para ele, porém, a questão problemática é que, mesmo no último caso, esses exames podem ser prestados parceladamente, diferenciando-se, portanto, de um *exame de madureza*, nos moldes do *baccalauréat* francês.

Haidar (2008) se demora longamente sobre a concorrência das aulas públicas avulsas, assinalando que, até 1853, estas contaram com uma matrícula superior à do Colégio, situação que se inverte a partir de então. No início de 1857, às vésperas da sua extinção,<sup>8</sup> havia apenas 19 alunos matriculados nessas aulas, contra 293 no Colégio. No entanto, avulta a concorrência dos colégios particulares, em que se matriculavam 1.697 alunos e 831 alunas.

**6** - A esse respeito, ver VASCONCELOS (2005).

**7** - Eram exames de disciplinas isoladas que habilitavam ao ingresso nos cursos superiores.

**8** - As aulas públicas avulsas de instrução secundária só foram extintas no Município da Corte pelo Decreto nº 2.006, de 24 de outubro de 1857.

Outra questão, para a autora, são as matrículas avulsas por disciplinas no interior do próprio Colégio, autorizadas pelo Regulamento de 1855, situação agravada pela possibilidade criada em 1878 de que os alunos que não tivessem cursado as aulas do Colégio poderiam prestar *exame vago* de qualquer ou de todas as matérias oferecidas e até obter, dessa forma, o grau de bacharel em letras.

Com essa medida, segundo Haidar (2008, p. 139), multiplicaram-se tais matrículas e “a torrente avassaladora dos estudos avulsos, incessantemente alimentada pelos exames de preparatórios”, desorganizou inteiramente os estudos no Colégio de Pedro II. Tal sistema acabou por instituir a frequência livre na área dos estudos preparatórios:

[...] cada um que estudasse onde e como quisesse e depois provasse nos exames, realizados na ordem que lhe aprouvesse, os conhecimentos adquiridos. (HAIDAR, 2008, p. 66)

A autora articula a isso a enorme evasão ao longo do curso, já que eram raros os alunos do Colégio que concluíam os estudos e chegavam ao bacharelado.

Pretende-se aprofundar essas questões num segundo momento, mas desde já se anuncia a necessidade de discutir a própria função propedêutica tradicionalmente atribuída pela historiografia referente ao período ao ensino secundário, já que este, em sua forma escolarizada, sequer era exigido para ingresso no ensino superior.

### **A primeira geração de professores do Colégio Pedro II: uma caracterização geral**

Na segunda parte deste trabalho, desenvolvemos uma análise preliminar acerca dos primeiros professores do Colégio Pedro II. Trata-se de um grupo de 28 professores, divididos em duas categorias – efetivos (24) e

mestres (4) – e nomeados no período entre 1838 e 1847 para ocuparem os respectivos cargos.<sup>9</sup>

De posse dos nomes desses professores, procuramos levantar o maior número de dados a respeito deles, de forma a identificar as respectivas trajetórias profissionais, interna e externamente ao Colégio. A esse respeito, duas fontes mostraram-se particularmente relevantes: os necrológios publicados na revista do IHGB e os anúncios do *Almanak Laemmert*. Mesmo assim, no caso de alguns desses professores, não conseguimos obter muitas informações além do fato de seus nomes serem citados em alguns trabalhos acadêmicos sobre o Colégio Pedro II.

Um aspecto inicialmente pesquisado foi o contexto de contratação dos 28 primeiros professores do Colégio de Pedro II. Como já se afirmou, segundo o artigo 12 do capítulo IV do Estatuto de 1838, eles deveriam ser selecionados pelo Ministro do Império.

A documentação encontrada, ainda em fase inicial de análise, aponta a existência de cartas enviadas ao Ministro do Império por postulantes ao cargo de professor do Colégio de Pedro II. No Setor de Manuscritos da Biblioteca Nacional, encontra-se, por exemplo, o registro do pedido feito em 1847 por Joseph Hermann, o Barão de Tautphoeus, para ocupar a Cadeira de Alemão do Colégio de Pedro II.<sup>10</sup> Outro documento localizado é a carta de Santiago Nunes Ribeiro, de 1845, solicitando a propriedade da Cadeira de Retórica e Poética na mesma instituição.<sup>11</sup> Há ainda indícios de que as indicações de novos professores também eram feitas por sugestão dos próprios professores do Colégio ou de demais membros da elite do Império. Em discurso pronunciado no IHGB, em 15 de dezembro de 1873, Joaquim Manuel de Macedo<sup>12</sup> refere-se ao Dr. Joaquim Caetano da Silva, ex-professor do Colégio, nos

**9-** Utilizamos como fontes o Primeiro Livro de Empregados e o Anuário Nº XV, encontrados no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II.

**10-** Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-0774,053 nº 002.

**11-** Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-1068,056.

**12-** Importante escritor brasileiro, foi professor de história do Colégio Pedro II.

seguintes termos: “Sua primeira nomeação deveu-a a informações de illustres brasileiros, seus colegas em França; as outras à imediata e evidente demonstração do poder de suas faculdades” (MACEDO, 1873, p. 643). Os dados biográficos levantados sobre esse primeiro grupo de professores apontam para a existência de laços de amizade entre alguns professores, anteriores à vinculação ao Colégio.

Como inexistiam instituições de formação de professores para o ensino secundário, buscamos identificar as qualificações consideradas quando de sua contratação. Ressaltam-se a passagem por instituições renomadas de ensino, o prestígio junto à elite intelectual brasileira e ligações com o mundo europeu civilizado, seja por nascimento ou pela via da instrução.

No livro *Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro*, Joaquim Manuel de Macedo (2005, p. 321) faz referência à credibilidade que os professores escolhidos conferiam ao Colégio no início de seu funcionamento:

A simples menção dos nomes do reitor e dos professores com os quais se ia inaugurar o Imperial Colégio de Pedro II devia bastar para os primeiros fundamentos do crédito do estabelecimento. Porque, em geral eram os nomeados ou recomendáveis por sua capacidade já provada nas matérias que tinham de ensinar, ou por sua reconhecida ilustração, e alguns eram até com razão considerados notabilidades.

Entretanto, verificamos que, de início, o Colégio Pedro II parece ter encontrado dificuldades para que as cadeiras que compunham seu currículo fossem ocupadas. Podemos citar como exemplo o fato de que, dos primeiros 11 professores nomeados em 1838 para lecionar as matérias previstas, 7 permaneceram na instituição somente até o ano de 1839, o que representa 25% dos professores efetivos investigados. Esse dado evidencia que, nos primeiros anos de funcionamento, tais professores ainda não tinham construído

um vínculo significativo com o Colégio e que compromissos relacionados às outras atividades desenvolvidas, ou mesmo o fato de alguns serem de origem estrangeira, podem ter contribuído para essa não permanência na instituição.

Ao menos 7 dos 24 professores efetivos investigados tinham origem estrangeira, nascidos em países como Portugal, França, Alemanha, Chile e Argentina. Além disso, em sua maioria, os professores do Colégio de Pedro II cursaram algum grau de formação na Europa, especialmente nas Universidades de Coimbra, Paris e Montpellier, o que reforça a importância dos laços com os países *civilizados*. Dentre eles, ao menos 4 eram médicos, 1 era formado em Direito, 1 defendeu tese em Filosofia e 1 desenvolveu estudos em Humanidades. Além disso, os professores que fizeram os cursos superiores no Brasil, graduando-se em Medicina e Direito, tiveram docentes formados por instituições europeias. Desse ponto de vista, um elemento comum a todos era a base europeia de sua formação. Verificamos, ainda, que 4 professores eram religiosos, sendo 3 padres que ministraram aulas de religião e 1 cônego professor de geografia e história. Com relação aos títulos de nobreza, o Colégio Pedro II contava com 3 Barões (de Santo Angelo, de Planitz e de Tautphoeus – sendo este o único dos professores analisados a lecionar 3 disciplinas: alemão, grego e história) e com 1 Visconde (de Araguaia).

Alguns dos primeiros professores do Colégio Pedro II, como Manoel de Araujo Porto Alegre, Lino Antonio Rebello, Justiniano José da Rocha, Joaquim Caetano da Silva, Emilio Joaquim da Silva Maia, Joaquim Manoel de Macedo, Francisco de Paula Menezes e Tiburcio Antonio Chaveiro, foram também sócios efetivos e membros do IHGB.

A partir da investigação dos dados biográficos, foram percebidas outras similaridades nas trajetórias desses professores. Entre aqueles que assumiram o cargo entre de 1838 e 1847, 4 são identificados como precursores do Romantismo no Brasil: Justiniano José da Rocha, Dr. Domingos José de Magalhães, Manoel de

Araújo Porto-Alegre e Santiago Nunes Ribeiro. Como observa Bosi (2012), a temática da natureza e a exaltação dos mitos fundacionais do país, presentes na obra desses autores, contribuíram para o projeto de construção de uma nacionalidade brasileira. Essa característica pode ter influenciado não só sua presença no Colégio, mas também sua participação como sócios e membros de importância do IHGB. Aliás, já ressaltamos anteriormente a afinidade entre essas duas iniciativas do governo imperial.

Podemos afirmar, em linhas gerais, que os primeiros professores do Colégio são donos de intensa produção intelectual, pois fundaram e escreveram para jornais e periódicos, publicaram compêndios, obras literárias, foram produtores de obras de arte e alguns são considerados fundadores de disciplinas escolares no Brasil, como é o caso de Manuel de Araújo Porto Alegre (desenho), que também publicou a primeira charge em periódicos do país, em 1837.<sup>13</sup>

Em relação às funções desempenhadas pelos professores no Colégio, estas não estavam vinculadas apenas às práticas em sala de aula. Eles participavam das bancas de seleção dos novos alunos e, em caso de aprovação, tinham que indicar em qual ano o aluno deveria ser matriculado. Faziam também as traduções dos compêndios estrangeiros que seriam usados em sala de aula, assim como podiam opinar acerca dos rumos da instituição. Um exemplo foi o pedido feito pelos professores para a manutenção do professor Domingos de Magalhães junto ao quadro de funcionários da instituição, transcrito a seguir:

[...] se devia ter todo o cuidado em conservar o professor Magalhães (o futuro Visconde de Araguaia), o Gênio da Filosofia, que não sendo ocupado em 1839, podia ser que

**13-** A charge envolvia, de maneira desprestigiada, mais um dos primeiros professores do Colégio Pedro II, Justiniano José da Rocha, inimigo político de Manuel de Araújo Porto Alegre e, na época, diretor do jornal *Correio Oficial*, ligado ao governo. Ambos são nomeados professores do Colégio na mesma data, 8 de maio de 1838, saem da instituição igualmente na mesma data, 10 de maio de 1839, e podem ter levado suas disputas políticas do contexto externo para o contexto interno do Colégio.

desviasse da ocupação para que tinha sido nomeado. (apud DORIA, 1997, p. 42)

Embora os professores pudessem encaminhar demandas desse tipo, havia um controle rígido sobre suas atitudes. Cabia ao Ministro do Império e aos responsáveis pela instrução secundária controlar as faltas dos professores e exigir a justificativa das ausências. Em casos mais graves, poderiam encaminhar um pedido de afastamento para que os professores faltosos fossem prontamente substituídos. O artigo 136 do capítulo XXII do Estatuto de 1838 afirma que, uma vez ao ano, Comissários seriam enviados ao Colégio para observar as aulas e o comportamento dos professores. No capítulo IV do mesmo Estatuto, era previsto, em seu artigo 14, que os professores tinham que se vestir de forma decente e estar em sala de aula antes da chegada dos alunos. Já o artigo 15 alertava para o fato de que não poderiam aceitar retribuições ou receber presentes dos alunos. Além de serem homens ilustrados, era preciso que tivessem uma postura exemplar.

No decorrer da pesquisa, percebe-se que o Colégio de Pedro II conferia prestígio aos seus professores, que buscavam identificar-se como tal. No entanto, as primeiras análises demonstram que não só o Colégio era bastante criticado na imprensa em geral e passava por dificuldades de ordem material, como a questão salarial era considerada um problema por parte dos professores.

No primeiro ano de funcionamento da instituição, os salários eram diferenciados por cadeira e pela quantidade de aulas. Em 1838, os salários em algumas disciplinas eram os seguintes:

**Quadro 1 – Salários dos professores em 1838**

Disciplina	Salário
Latim	500\$000
Grego	500\$000
Aritmética	500\$000
Geografia	500\$000
Desenho	400\$000
Música	400\$000
Francês	200\$000

Fonte: DORIA, 1997, p. 36.

Nos manuscritos encontrados na Biblioteca Nacional, são feitas referências a requerimentos de aumento de salário encaminhados por professores do Colégio de Pedro II ao Ministro do Império. Entre eles está o pedido enviado em 1842 pelos professores Diogo Maze, Francisco Maria Piquet e o Barão de Planitz (Carlos Roberto).<sup>14</sup> Em 1844, o professor Maze pediu demissão da instituição em razão dos baixos vencimentos.

A questão salarial foi indiretamente abordada por Joaquim Manuel de Macedo em discurso no IHGB, por ocasião do falecimento do sócio e ex-professor de matemática do Colégio de Pedro II, Lino Antonio Rabello:

O primeiro sorriso que se abriu na face da fortuna aos olhos do Dr. Lino Antônio Rabello accendeu-lhe n'alma ainda uma ilusão, que deveria tornar-se bem dolorosa na hora positiva di desengano. Em 1836 o nosso consocio foi nomeado lente substituto, e logo depois proprietário da escola de architectos medidores, que n'esse mesmo anno se installára na capital da provincia do Rio de Janeiro; em 1844 porém, uma nova lei provincial extinguiu aquella instituição, e o Dr. Lino Antonio Rabello, já sobrecarregado de família, achou-se reduzido ao triste recurso que lhe proporcionava o ordenado extremamente mesquinho, de professor de mathematicas do imperial collegio de Pedro II. (MACEDO, 1857, p. 85)<sup>15</sup>

Algumas formas de se aumentarem os rendimentos eram tomar conta dos alunos que ficavam na instituição durante as férias, o que estava previsto no Estatuto do Colégio, ou, como dito anteriormente, fazer as traduções dos compêndios estrangeiros.

**14** - Biblioteca Nacional. Setor de Manuscritos. Localização C-0020,040.

**15** - De acordo com Macedo (1857), a vida do professor Lino Antonio Rabello só melhorou após ele deixar o magistério e ser empregado como inspetor da Tesouraria da Provincia de Minas Gerais. No entanto, não foi o suficiente para que a família Rabello passasse a ter uma situação confortável.

A baixa remuneração dos professores era um problema reconhecido pelos próprios administradores do Colégio de Pedro II, como se pode depreender da citação abaixo:

Permita-me V. Exa. a observação de que se exige fixarem-se quanto antes os ordenados dos professores e dos principais empregados do Colégio porque se até julho eles não tiverem sido fixados o Colégio vem a perder um de seus mais acreditados professores – o Dr. Joaquim Caetano da Silva, o qual é convidado para ir no Colégio de Jacuecanga na Ilha Grande ocupar duas cadeiras, vencendo por uma 800\$000, e por outra 400\$000, com jubilação passados 20 anos de ensino. (PADRE LEANDRO DE CASTRO RABELLO, 1839, apud DORIA, 1997, p. 42)

Os professores acerca dos quais obtivemos informações não eram funcionários exclusivos do Colégio de Pedro II. De acordo com as edições do *Almanak Laemmert* de 1844 e 1845, 5 deles também eram professores públicos da Corte: José Luiz Alves (professor público de inglês), Jorge Furtado de Mendonça (professor público substituto de latim), João de Castro Silva (professor de latim), Dr. Francisco de Paula Menezes (professor público de retórica) e Candido Matheus de Faria Pardal (professor público de primeiras letras). No exemplar de 1845, foram encontrados registros de 3 professores do Colégio que atuavam simultaneamente no Collégio Athenêo Fluminense: João Baptista Calógeras (diretor e professor de literatura italiana e história moderna), o Barão de Tautphoeus (professor de alemão e geografia) e Santiago Nunes Ribeiro (literatura portuguesa e literatura brasileira). Ainda, o almanaque anunciava o Padre Joaquim de Oliveira Durão como professor de dogma no Seminário Episcopal de São José. Na edição de 1847, foram identificados 2 professores do Colégio de Pedro II que atuavam no Collégio d'Instrução Elementar: o Barão de Tautphoeus (professor de história universal) e Santiago Nunes Ribeiro (professor de geografia e cronologia).

Tais professores também exerciam outras ocupações (advocacia, medicina, jornalismo, pintura, música), o que não surpreende, pois, como afirma Carvalho (2010), esse período do século XIX foi marcado pelo fenômeno da ocupação múltipla. Para o autor, a estrutura econômica brasileira de caráter agrário-exportadora e escravista limitava as oportunidades profissionais disponíveis. Com isso, as alternativas de trabalho eram poucas e os salários eram baixos.

O Colégio Pedro II contava ainda com 4 mestres, sendo 2 da disciplina música e 2 da disciplina ginástica. O compositor e cantor Francisco da Luz Pinto, que lecionou por 10 anos na instituição, e o compositor, organista e pianista Januário da Silva Arvellos foram os primeiros professores de música, enquanto Guilherme Luiz Taube e o espanhol Frederico Hoppe, que possuíam formação militar, foram os primeiros professores de ginástica do Colégio Pedro II.<sup>16</sup> A diferença de denominação (mestres x professores) parece indicar uma hierarquização interna dos docentes. A esse respeito, Penna (2008, p. 112-113) assinala:

Curiosamente, a dança e a natação aparecem nos estatutos do Colégio ao lado da Música vocal e de “outros recreios” – esta associação parecendo agrupar os “recreios” em oposição à instrução intelectual. Apesar do discurso de que a Educação Física seria tão importante quanto a intelectual, a primeira seria trabalhada apenas nos feriados e considerada um recreio, enquanto a segunda seria trabalhada exaustivamente durante cinco dias da semana pela manhã e à tarde. Mas o fato de ser vista como um recreio não quer dizer que não fosse considerada importante, tanto que se tentou conseguir um prédio para se dedicar unicamente a ela.

**16-** Sobre os dois últimos, ver o trabalho de Cunha Júnior (2008) sobre o processo de escolarização da Educação Física no Brasil, a partir do Colégio Pedro II.

Segue a relação dos primeiros professores contratados até 1847.

**Quadro 2 – Professores efetivos (até 1847)**

	Ano*	Nome	Matéria
1	1838	Dr. Joaquim Caetano da Silva	Grego
2	1838	Manuel de Araújo Porto Alegre (Barão de Sto Angelo)	Desenho
3	1838	Francisco Maria Piquet	Francês
4	1838	João de Castro Silva	Latim
5	1838	Dr. Emílio Joaquim da Silva Maia	História natural
6	1838	Dr. Justiniano José da Rocha	Geografia e história
7	1838	Dr. Domingos José Gonçalves de Magalhães (Visconde de Araguaya)	Filosofia
8	1838	Jorge Furtado de Mendonça	Latim
9	1838	Padre Leandro Rebello Peixoto e Castro	Religião
10	1838	Gabriel de Medeiros Gomes	Português
11	1838	Padre Joaquim de Oliveira Durão	Religião
12	1839	Diogo Maze	Inglês
13	1839	Candido Matheos de Faria Pardal	Desenho
14	1839	Lino Antonio Rabello	Matemática
15	1839	Padre Manuel Antônio da Silva	Religião
26	1840	Carlos Roberto (Barão de Planitz)	Alemão
17	1840	Tiburcio Antonio Craveiro	Latim
18	1840	Conego Dr. Marcelino José da Ribeira Silva Bueno	Geografia e história
19	1842	Santiago Nunes Ribeiro	Filosofia e retórica
20	1843	Bernardo Jose Falletti	Latim
21	1844	José Luiz Alves	Inglês
22	1847	João Baptista Calógeras	Geografia e história
23	1847	Joseph Hermann (Barão de Tautphoeus)	Alemão, grego e história
24	1847	Dr. Francisco de Paula Menezes	Filosofia e retórica

**Quadro 3 – Mestres (até 1847)**

	Ano*	Nome	Matéria
25	1838	Francisco da Luz Pinto	Música
26	1838	Januário da Silva Arvellos	Música
27	1841	Guilherme Luiz Taube	Ginástica
28	1846	Frederico Hoppe	Ginástica

\* De contratação.

## Considerações finais

Tendo em vista os objetivos a que nos propusemos, importa ter presente o que assinalamos ao início deste texto. Esse primeiro grupo de docentes do Colégio de Pedro II está se constituindo como professores de um ensino secundário nascente e no âmbito de uma instituição recém-criada, que procura simultaneamente conformar-se e impor-se como modelo para as instituições congêneres. Tal condição talvez possa explicar algumas características que ressaltamos aqui ao descrever brevemente as trajetórias de alguns desses professores, a começar pela relativa instabilidade desse grupo.

Embora exercessem simultaneamente outras atividades profissionais, como os demais membros da elite intelectual do Império, foi significativo constatar que alguns deles foram recrutados no âmbito do próprio magistério público, como é o caso dos 5 que eram também professores públicos da Corte. Havia ainda, como assinalamos, aqueles que acumulavam o magistério no Colégio com a docência em outras instituições de ensino. Pode-se citar, por exemplo, o caso do Barão de Tautphoeus, que atuava no Pedro II, no Collégio Athenêo Fluminense e no Collégio d'Instrução Elementar, ministrando disciplinas tão diversas como alemão, grego, história e geografia. A situação talvez indique que, para alguns deles, o magistério já se configurava, ao menos, como uma ocupação principal. Nesse caso específico, talvez a condição de estrangeiro do Barão possa explicar sua opção.

Tais casos são também indicativos de outras tendências que, segundo pensamos, marcarão a forma como o magistério público secundário irá se constituindo até anos bem mais recentes. Em primeiro lugar, esses professores, particularmente aqueles que parecem se dedicar às atividades de ensino, circulam pelas diferentes instituições, sejam elas de caráter público (estatal) ou privado. São, em geral, instituições de prestígio no âmbito da *boa sociedade*, utilizando aqui a expressão cunhada por Mattos (1994).

A questão do prestígio precisa, a nosso ver, ser pensada numa via de mão dupla. Sem sombra de dúvida, parece-nos que esses primeiros professores foram escolhidos em razão do prestígio que poderiam conferir a uma instituição que procurava afirmar-se. Por outro lado, a instituição também confere prestígio aos professores, o que remete à tese de Nóvoa (1991) sobre o processo de *funcionarização* da profissão docente enquanto um processo sustentado simultaneamente pelo Estado e pelos próprios docentes. No caso específico do Colégio, parece-nos que esse prestígio está dado de fora e tem menos a ver com as condições efetivas de funcionamento da instituição do que com o papel atribuído a ela pelo Estado Imperial. Esse prestígio tem um peso significativo na permanência do professor na instituição, para além dos baixos salários e das condições precárias de funcionamento.

Outra questão importante e que se situa na contramão das análises desenvolvidas por Dubet (2002) sobre o caso francês é que o vínculo que o professor estabelece é com a instituição, e não com uma disciplina específica. A esse respeito, não só evidenciamos o caso-limite do Barão de Tautphoeus, como foi também significativo constatar a inexistência, ao menos com relação a esse grupo, de qualquer correspondência entre a área de formação do professor e a disciplina em que atua. Outro exemplo particularmente ilustrativo é a figura do professor substituto, previsto nos estatutos de 1838. Os substitutos, em número de 3 para todo o Colégio, poderiam substituir qualquer professor em qualquer disciplina, além de ensinar nas aulas que fossem subdivididas devido ao número de alunos.

Estas são reflexões iniciais, mas que confirmam nossa suposição de que conhecer o processo de construção das trajetórias desses primeiros professores do Colégio Pedro II, que subsidiaram a implantação do ensino secundário no Brasil, pode-se configurar em uma contribuição relevante para o campo da história da profissão docente.

## Referências

- ANDRADE, Vera Lúcia Cabana de Queiroz. **Colégio Pedro II: um lugar de memória.** Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.
- BASTOS, Maria Helena Câmara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **História da Educação**, Pelotas, n. 26, p. 39-58, set./dez. 2008.
- BOSI, Alfredo. Cultura. In: CARVALHO, José Murilo de Carvalho (Coord.). **A construção nacional 1830-1889.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 225-279.
- BRASIL. Decreto-Lei de 2 de dezembro de 1837. In: \_\_\_\_\_. Anuario do Collegio Pedro II. Rio de Janeiro: Typ. **Revista dos Tribunaes**, 1914.
- \_\_\_\_\_. **Anuário do Colégio Pedro II (1949-1950).** v. XV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e da Cultura, 1954a.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. In: \_\_\_\_\_. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1854.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1854b.
- \_\_\_\_\_. Decreto nº 2006, de 24 de outubro de 1857. In: \_\_\_\_\_. **Collecção das leis do Imperio do Brazil de 1857.** Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1857.
- CARVALHO, José Murilo de. Introdução. In: VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos.** Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A construção da ordem: a elite política imperial.** Teatro das sombras: a política imperial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- COLLEGIO PEDRO II. **Primeiro livro dos empregados do Collégio Pedro II, 1838 a 1852.**
- COLÉGIO PEDRO II. **Regulamento nº 8,** de 31 de janeiro de 1838. Contém os Estatutos para o Colégio de Pedro II. Internato. Órgão dos antigos e atuais alunos do Internato do Colégio Pedro II sob o patrocínio da Direção do Estabelecimento. Ano III, n. 3, jan. 1953.
- CUNHA JÚNIOR, Carlos Fernando Ferreira. O processo de escolarização da educação física no Brasil: reflexões a partir do Imperial Collegio de Pedro Segundo (1841-1881). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 59-83, 2008.
- DORIA, Escragnole. **Memória histórica do Colégio de Pedro Segundo (1837-1937).** 2. ed. Brasília: INEP, 1997.
- DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Porto: Porto Editora, 1997.
- DUBET, François. **Le declin de l'institution.** Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- GASPARELLO, Arlette M. **Construtores de identidades: os compêndios de História do Brasil do Colégio Pedro II (1838-1920).** Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira.** São Paulo: Iglu, 2004.
- Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil império.** 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- LAEMMERT, Eduardo; LAEMMERT, Henrique. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1844.
- \_\_\_\_\_. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1845.
- \_\_\_\_\_. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1847.
- \_\_\_\_\_. **Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro** (Almanak Laemmert). Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1852.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. **Um passeio pela cidade do Rio de Janeiro.** Brasília: Senado Federal, 2005.

MACEDO, Joaquim Manuel de. Discurso em homenagem a Lino Antonio Rabello. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 84-86, 1857. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Discurso. **Revista Trimestral do Instituto Histórico Brasileiro**, Tomo XXXVI, p. 639-649, 1873. Disponível em: <<http://www.ihgb.org.br/rihgb.php?s=19>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

MATTOS, Ilmar R. **Tempo saquarema**. Rio de Janeiro: ACCESS, 1994.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PENNA, Fernando A. **Sob o nome e a capa do Imperador**: a criação do Colégio de Pedro Segundo e a construção do seu currículo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, Rafael Pinto. **A educação literária no Colégio de Pedro II (1838-1854)**. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SILVA, Antonio de Moraes. **Dicionário de lingua portuguesa**. Fac-símile da segunda edição (1813). Edição Commemorativa do Primeiro Centenario da Independencia do Brasil. Photographada pela "Revista de Lingua Portuguesa". Sob a direção de Laudelino Freire. Rio de Janeiro: Officinas da S. A. Litho-Typographia Fluminense, 1922.

SILVA, Geraldo B. **A educação secundária**: perspectiva histórica e teoria. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

SIRINELLI, Jean François. A geração. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org). **Usos & abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 131-139.

SOUZA, Carlos Eduardo Dias. **Ensinando a ser brasileiro**: o Colégio Pedro II e a formação dos cidadãos na Corte Imperial (1837-1861). Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

VASCONCELOS, Bernardo Pereira de. **Bernardo Pereira de Vasconcelos**. Organização e introdução de José Murilo de Carvalho. São Paulo: Ed. 34, 1999.

VASCONCELOS, Maria Celi C. **A casa e seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael (Orgs.). **Programa de ensino da escola secundária Brasileira (1850-1951)**. Curitiba: Ed. Do Autor, 1998.

*Recebido em: 18.01.2013.*

*Aprovado em: 07.06.2013.*

**Ana Waleska Pollo Campos Mendonça** é professora de História da Educação dos cursos de graduação e pós-graduação do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). É mestre e doutora em Educação pela mesma universidade, além de pesquisadora do CNPq.

**Ivone Goulart Lopes** é mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Atuou como professora no Colégio N.S. Auxiliadora (CG/MS), no Colégio Coração de Jesus (MT) e na Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, como professora e gestora.

**Jefferson da Costa Soares Patroclo** é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Educação pela mesma universidade, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e bolsista Nota 10 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

**Luciana Borges Patroclo** é bacharel em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), bacharel e licenciada em História pela Universidade Gama Filho (UGF), mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

# Aprendizagem de desaprender: Machado de Assis e a pedagogia da escolha

Rogério de Almeida<sup>1</sup>

## Resumo

O presente estudo resulta de uma pesquisa sobre o imaginário trágico da obra de Machado de Assis e sua relação com as dimensões da escolha no âmbito da educação, considerada em perspectiva filosófica. A questão que se coloca relaciona-se ao desdobramento educacional do pensamento machadiano, que pressupõe uma passagem pela desaprendizagem para se chegar à escolha da aprovação da existência – itinerário percorrido por seus personagens a partir da fase de sua obra consensualmente dita madura, inaugurada pela publicação de *Memórias póstumas de Brás Cubas*. O objetivo é compreender o imaginário trágico, expresso pelas noções de nada, acaso e convenção, bem como as condições para a escolha da aprovação. O trajeto metodológico apropriou-se da fenomenologia e da hermenêutica na análise da obra machadiana e, como resultado, apontou para uma educação cujas bases filosóficas se assentam na escolha possível entre a aprovação incondicional da existência e a aprovação condicionada. No caso da opção machadiana, a aprovação se manifesta pela relativização das referências de sentido, pelo questionamento da crença, pela adesão às circunstâncias, pelo reconhecimento do espetáculo, da força das opiniões e das convenções sociais, e pela afirmação do caráter efêmero da vida, das contradições humanas e da conjunção entre realidade adversa e vontade de viver.

## Palavras-chave

Filosofia trágica – Pedagogia da escolha – Machado de Assis.

<sup>1</sup> Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contato: rogerioa@usp.br

# ***Learning to unlearn: Machado de Assis and the pedagogy of choice***

Rogério de Almeida<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This study results from research on the tragic imaginary of the works of Machado de Assis and its relation with the dimensions of choice in education, considered from a philosophical perspective. The question asked relates to the educational deployment of Machado's thought, which presupposes unlearning in order to reach the choice of approval of existence – a route taken by his characters since the stage of his work consensually regarded as mature, inaugurated by the publication of Memórias póstumas de Brás Cubas (Posthumous Memoirs of Bras Cubas). My aim is to understand the tragic imaginary expressed by the notions of nothing, chance and convention, as well as by the conditions for choosing to approve. The methodological path appropriated phenomenology and hermeneutics in the analysis of Machado's work and, as a result, pointed to an education whose philosophical foundations are the possible choice between the unconditional approval of existence and conditioned approval. In the case of the Machadian option, approval is manifested by the relativization of the references of meaning, by the questioning of belief, by adhesion to circumstances, by recognition of the spectacle, the strength of opinions and social conventions, and by affirming the ephemeral character of life, of human contradictions and of the conjunction of adverse reality and will to live.*

## **Keywords**

*Tragic philosophy – Pedagogy of choice – Machado de Assis.*

**1-** Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contact: rogerioa@usp.br

Este artigo é resultado de uma pesquisa financiada pela FAPESP no período de 2010 a 2012, e condensa os dados que relacionam o imaginário trágico da literatura de Machado de Assis (1994), num viés filosófico (ALMEIDA, 2010), com as implicações educacionais decorrentes da análise de sua obra.

O objetivo é investigar o imaginário trágico que particulariza a obra machadiana e seus desdobramentos para a educação, especificamente sua dimensão de desaprendizagem e escolha. O trágico se manifesta por meio de aspectos recorrentes de sua obra: o caráter transitório e sem finalidade da vida; as relativizações de toda ordem; o gosto pelo brilho e pelo espetáculo; o jogo das convenções; os usos interessado e malicioso da moral; o eterno retorno do mesmo; a singularidade do momento vivido; a falta de sentido da existência; as contradições humanas; a voluptuosidade do nada; e, enfim, a misteriosa conjunção entre uma existência desagradável e a alegria de viver. Pois, de fato, o que caracteriza o trágico em Machado não é a constatação do *pior* da existência, mas a *aprovação* dessa existência *apesar* do pior.

O referencial teórico privilegiou os principais intérpretes de sua obra, como Alfredo Bosi (2007, 2010), Antonio Candido (1995), Raymundo Faoro (2001), Afrânio Coutinho (1959), João Adolfo Hansen (2006, 2008) e Alcides Villaça (1998), além da contribuição filosófica, especificamente, de Friedrich Nietzsche (1983, 1992, 1995), Clément Rosset (1985, 1989a, 1989b, 1989c, 1997, 2000, 2005) e Wittgenstein (1968), entre outros. A perspectiva do imaginário ancorou-se nas contribuições de Gilbert Durand (1997). Do ponto de vista metodológico, foram priorizados os contos da fase consensualmente classificada como madura, bem como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, responsável por inaugurá-la. Em relação aos procedimentos de análise, adotou-se uma postura fenomenológica, principalmente em seu postulado de suspensão dos juízos, e recursos da hermenêutica, na relação entre metáforas, parábolas, analogias e pensamento filosófico.

A abordagem educacional parte da constatação de que a literatura machadiana propicia uma desaprendizagem dos referenciais de sentido. Se a educação está condicionada à crença numa verdade, ou em muitas verdades, a educação da desaprendizagem ou a pedagogia da escolha propõe desfazer-se desse sentimento de verdade, de crença, seja ela ideológica, científica ou moral, para que, no lugar da esperança, do medo, ou mesmo da desilusão, seja possível situar-se no mundo, compreendê-lo, como também experimentar a intensidade da existência por meio da escolha da aprovação.

### **Linhas de força da filosofia trágica**

Do ponto de vista conceitual, é possível definir o trágico por meio das linhas de força do pensamento machadiano: a constatação de uma existência privada de sentido, princípio ou finalidade; de uma natureza sem deus, vontade, completamente indiferente ao que existe; de uma sociedade regida por convenções (diferença) que, por mais que se alterem, são incapazes de modificar o acaso da existência (repetição); enfim, a constatação de que o homem é contraditório e sua vida, sem objetivos metafísicos ou determinados por elementos externos à própria existência, ainda que persistam as convenções imaginárias de sentido. Mas Machado não desaprova o que constata, aproximando-se assim de seu contemporâneo Nietzsche, que elabora uma filosofia que não só constata o trágico como expressão do acaso constitutivo da existência, como também celebra a alegria de existir, alegria trágica, que não se justifica de maneira racional, mas que se sustenta pela aprovação incondicional do que é dado a viver, como mostram as leituras de Roberto Machado (2001) e Clément Rosset (2000).

O pensamento trágico não pode ser confundido com uma visão pessimista, já que aprova a existência, mesmo em sua realidade mais desagradável: “fórmula da afirmação máxima, da plenitude, da abundância, um dizer

sim sem reservas, até mesmo ao sofrimento, à própria culpa, a tudo o que é problemático e estranho na existência” (NIETZSCHE, 1995, p. 118). O mesmo anúncio é feito por Clément Rosset (1989a, p. 8), que se propõe a pensar a “ligação entre a alegria de existir e o caráter trágico da existência”.

É justamente o que ocorre em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que o narrador, depois de morto, desfia o vazio de sentido de todas as circunstâncias vividas, desconstruindo as convenções sociais, morais, políticas e amorosas. É o que ele chama de *tinta da melancolia* na advertência inicial que dirige ao leitor. De fato, o narrador desnaturaliza todas as pretensões de grandiosidade humana: nem cargos políticos, nem vida amorosa, nem pretensões literárias ou filosóficas; nada é grandioso ou tem valor, a não ser a força do vivido, a vontade individual de existir (e não a vontade metafísica, como em Schopenhauer). Essa constatação melancólica, no entanto, vem acompanhada da *pena da galhofa*, ou seja, de um humor desestabilizador (MAYA, 2007), que jamais lamenta o que constata, alimenta esperança de mudança ou, ainda, julga moralmente. Não há lamentação, esperança ou julgamento na obra machadiana, apenas humor na constatação da efemeridade da existência humana: “matamos o tempo, o tempo nos enterra” (ASSIS, 1990, p. 120).

Assim, o trágico pode ser definido como

[...] o que deixa mudo todo discurso, o que se furta a toda tentativa de interpretação: particularmente a interpretação racional (ordem das causas e dos fins), religiosa ou moral (ordem das justificações de toda natureza). O trágico é então o silêncio. (ROSSET, 1989a, 65)

É por isso que tal visão não pode ser confundida com uma inclinação pessimista, pois

[...] recusa de saída todas as qualidades que foram, ao longo do tempo, mais ou menos vinculadas ao conceito de trágico: tristeza,

crueldade, obscuridade, inelutabilidade, irracionalidade. (ROSSET, 1989a, p. 66)

Nesse sentido, o pensamento trágico pode ser expresso pelas ideias de nada, acaso e convenção.

Nada pode garantir a permanência de algo que, como expressou Schopenhauer (2004), desperta com o nascimento e se apaga com a morte. Portanto, a consciência que atina para o nada que era antes de nascer, embora o mundo fosse, e para o nada que a espera, ainda que o mundo permaneça, tem a difícil escolha de aprovar uma existência sem princípio ou finalidade que não de ordem circunstancial (escolha trágica), ou, não suportando tal visão, crer em algo que justifique a existência (escolha não trágica).

As referências para pensar o não trágico – ideologia, metafísica, religião etc. – partem da crença em algo que, por definição, não existe, é nada:

[...] toda crença se definindo, não por um conteúdo, mas por um modo de adesão, é previsível que toda destruição de crença culminará na substituição por uma crença nova que reporá, sobre um novo pseudoconteúdo, uma mesma maneira de crer. (ROSSET, 1989a, p. 45)

Essa impossibilidade de precisar o objeto da crença revela a própria insignificância do objeto, ou melhor, o fato de esse conteúdo significar nada (todo sentido é dado imaginariamente). Tal dado nos leva a um segundo aspecto do pensamento trágico: a condição casual da existência.

É raro que [o acaso] seja manifestado sob uma forma precisamente explícita; em filósofos como Montaigne, Pascal ou Nietzsche, onde ele desempenha um papel ao mesmo tempo fundamental e silencioso, não aparece quase nunca com todas as letras. Pode acontecer entretanto que intervenha de maneira explícita. É o caso, por exemplo, em

Lucrécio, que atribui ao acaso a paternidade de toda organização, a ordem não sendo senão um caso particular de desordem. Imperialismo inerente ao conceito de acaso: produzindo tudo, o acaso produz também seu contrário que é a ordem (donde a existência, entre outros, de um certo mundo, esse que o homem conhece, e que caracteriza a estabilidade relativa de certas combinações). (ROSSET, 1989a, p. 96)

Morin (1999, p. 196-203) fixa bem essa relação entre ordem e desordem, afirmando que o primeiro olhar, do ponto de vista da história humana, foi o da desordem, a qual, contemporaneamente, torna-se muito mais rica, já que, além de seu polo objetivo (agitações, dispersões, colisões e as mais variadas instabilidades), comporta um polo subjetivo, que é o da relativa indeterminabilidade, ou seja, a incerteza. Teríamos, portanto, que aprender a pensar ordem e desordem, ou seja, trabalhar com o acaso. Sobre o acaso, a novidade que Morin (1970) interpõe é de sua presença, ou de seu reconhecimento relativamente recente por parte da ciência, que passa a compreender as atrações físico-químicas como organizações para compensar o acaso, já que o mundo está condenado ao acaso, a viver do acaso, a suportar o acaso.

É nesse sentido que podemos compreender o evolucionismo darwiniano: “é o acaso que cria a ordem” (LESTIENNE, 2008, p. 91), já que há um corte que, se não gera independência, ao menos sinaliza que há dois processos distintos na evolução. O primeiro é o da variação e o segundo, o da seleção. Se, para este, as circunstâncias são determinantes para a sobrevivência das espécies (o que, a rigor, em nada contraria o acaso), em relação à variação, segundo Darwin (apud LESTIENNE, 2008, p. 88), “uma mutação é *ao acaso* na medida em que a chance de que ela aconteça não é afetada pelo fato de poder ser útil à sobrevivência da espécie”. Em outras palavras, as variações proliferam-se ao acaso, embora umas permaneçam e outras não, por meio da seleção.

Isso equivale a dizer que não existe natureza como princípio gerador de existência, dotado de intenção, propósito, lei, razão ou finalidade, mas que a ordem é uma variação da desordem, uma convenção. Em outras palavras, natureza e artifício não são opostos, mas outros nomes para convenção (ALMEIDA, 2012, 2013). Entre as combinações possíveis para se gerar esta ou aquela condição existencial, algumas se realizam e permanecem, outras duram muito pouco, outras tantas sequer acontecem.

Se a existência é o reino da convenção, ou seja, dos encontros promovidos pelo acaso (o que é convergente com a noção de *clinamen*, de Epicuro), o mesmo ocorre com as convenções sociais, embora estas expressem um grau maior de complexidade.

O pensamento do acaso é assim conduzido a eliminar a ideia de natureza e a substituí-la pela noção de *convenção*. O que existe é de ordem não natural, mas convencional – em todos os sentidos da palavra. Convenção designa, com efeito, em um nível elementar, o simples fato do encontro (congregações que resultam em ‘naturezas’ mineral, vegetal ou outra; encontros que tornam possíveis as ‘sensações’). Em um nível mais complexo, de ordem humana e mais especificamente social, convenção toma sua significação derivada, de ordem institucional ou costumeira (contribuição do acaso humano ao acaso do resto ‘do que existe’). (ROSSET, 1989a, p. 101)

O sentido dessas convenções, os recortes, as relações, os significados possíveis, rechaçados e disseminados serão sempre de ordem imaginária. É, de fato, o imaginário – conjunto de imagens, mas também dinamismo gerador de sentido (DURAND, 1997) – que irá organizar a compreensão disso que é da ordem do convencional.

O pensamento trágico, portanto, expressa-se com as noções de nada, acaso e convenção. O pensamento não trágico, na impossibilidade de

refutar justamente o nada, o acaso e a convenção, irá se constituir pela tentativa de estabelecer e estabilizar um princípio qualquer que servirá de premissa ou pressuposto para recusar a parte desagradável da realidade.

## **Aprender a desaprender**

A ideia de aprender pressupõe não só a aquisição de certo saber, mas também a crença nesse saber, sua possibilidade de verdade. Não se trata aqui de fé religiosa, que pressupõe uma ausência de dúvida no que se apresenta como revelação divina, mas da crença que acompanha até mesmo o saber científico, em que a dúvida é o motor do método.

Nesse sentido, a educação requer o *sentimento* de crença na verdade do saber, de assimilação de conteúdos sobre fenômenos e objetos que correspondam à sua realidade. No caso da herança iluminista, a educação busca a conquista racional da autonomia e, por meio da escola, tratará de inculcar a crença nesses valores, principalmente pelo uso crítico da razão.

A educação trabalha com a crença no saber, logo, em desfazer as dúvidas ou levá-las para um lugar seguro, como o faz a ciência, que se permite questionar os resultados e os métodos empregados, mas não a cientificidade de seus princípios e saberes. Como explicita David Hume (1973), no início da segunda parte de *Investigação sobre o entendimento humano*, a crença está próxima da imaginação, mas, diferente desta, a crença é acompanhada de sentimento, o que a faz conceber um objeto de maneira mais viva, forte e estável. No caso da educação escolar, a própria (pre) disposição didática, somada aos demais rituais concernentes à prática do ensino, encarrega-se desse sentimento que acompanha o saber em busca de *fixá-lo*, de torná-lo *estável*. Não se trata da busca por um saber provisório, nem da problematização de determinados enunciados, mas de um processo de aprendizagem que corresponde a um programa maior de *naturalização*, *interpretação* e

*reconhecimento* do referencial (o mundo) a que esses conhecimentos aludem, como se fossem a expressão da verdade.

Já uma pedagogia da escolha só pode defender uma educação que questione a crença. Desfazer-se desse sentimento de verdade (crença) é talvez o grande desafio imposto à educação pela pedagogia da escolha, porque a educação só admite a escolha condicionada às variantes preestabelecidas pelos saberes que se referem a determinado fenômeno ou objeto (o mundo). Por isso também o longo processo de formação escolar, em que, a despeito da importância dos conhecimentos ministrados, trabalha-se arduamente o desenvolvimento de determinados saberes/crenças.

Não se trata de um ceticismo absoluto, que apagaria todos os sentidos ou todas as possibilidades de saber, mas de reconhecer o caráter simbólico do conhecimento, aquilo que Cassirer (2001) chamou de filosofia das formas simbólicas, que reconhece que a filosofia, a ciência, a religião e a arte são elaborações simbólicas do mundo, operam como uma mediação, e não como a enunciação de uma verdade.

Portanto, a pedagogia da escolha, partindo do reconhecimento dessas formas simbólicas, opera na suspensão desse *sentimento* de crença que acompanha o saber. Em outras palavras, opera pela desaprendizagem, isto é, problematiza os referenciais e pressupostos usados na construção da pretensa verdade. Conduz a dúvida até a raiz desse sentimento de crença, para que a dúvida suscite escolha.

Tal pedagogia considera a escolha como tema central dos fundamentos da educação, pois atribuir ao humano a possibilidade de escolher pressupõe ver a educação como um processo dinâmico e inacabado de autoconstrução e autofor- mação, um processo distante, portanto, das concepções iluministas de autonomia e emancipação, pois já não reduz o homem ao exercício de sua racionalidade, mas incorpora a parcela de irracionalidade que o caracteriza como *sapiens demens*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>- No dizer de Morin (1973, p. 110-111), o *homo sapiens demens* é "um ser duma afetividade intensa e instável, que sorri, ri, chora, um ser ansioso

A educação é, portanto, exercício de escolha, trajetividade que se inscreve na vida e a escreve, por meio de ações, emoções, imagens, símbolos, obras, sentidos etc. Nessa perspectiva antropológica, o homem é uma trajetória, projeta seu mundo, narra a si mesmo. E nessa narrativa, escolhe o sentido simbólico de sua existência, inscreve-se no mundo por meio do *trajeto antropológico*, das escolhas que faz entre sua subjetividade e as intimações do mundo objetivo. (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2012, p. 153-154)

O ato de escolher presume um corte, uma separação, é o reconhecimento de que a totalidade, para nós, é impossível e inatingível, só podendo ser imaginariamente construída, pois estamos sempre atados a um ponto de vista, por mais que o olhar seja móvel. Assim, conhecimento é conhecimento de alguma coisa, construído em relação a um objeto, não de uma vez, como uma revelação, mas por meio de fragmentos, de instantes que se sucedem e partes que se relacionam. Conhecido um objeto, não sem ajuda do contexto, podemos reconhecê-lo na relação das partes com o todo, mas também desaprendê-lo, seja na diferença de suas partes, seja no todo. O conhecimento é formado por sucessões de olhares, aproximações e distanciamentos, continuidades e rupturas, aprendizagens e desaprendizagens. É a continuidade dos reconhecimentos e a intensidade das emoções que possibilitarão a adesão da crença.

O primeiro movimento em direção ao conhecimento é sempre acompanhado da descrença. Não cremos ou não queremos crer de imediato. O objeto visto pela primeira vez causa desconfiança. No entanto, não passamos a crer

e angustiado, um ser gozador, ébrio, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte, mas que não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser sujeito ao erro e à vagabundagem, um ser lúbrico que produz desordem. E, como nós chamamos loucura à conjunção da ilusão, do excesso, da instabilidade, da incerteza entre real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o Homo sapiens como *Homo demens*”.

porque ele se repete, mas porque conquista as opiniões, de modo que a crença não é efeito de uma decisão do sujeito, mas partilhada pelas opiniões.

Creio ser esse o *leitmotiv* do conto *O segredo do bonzo*, de Machado de Assis. O conto se passa em 1552, no reino de Bungo, China, e se inicia com a desconfiança que o narrador e Diogo Meireles nutrem sobre certos homens que explicavam, de acordo com sua ciência, a origem dos gafanhotos ou o princípio da vida futura. As pessoas aglomeradas parecem crer no que o pretense sábio anuncia, menos pela veracidade de sua explicação do que pelo compartilhamento das opiniões dos que circundam a figura social cuja autoridade de anunciar a verdade é reconhecida. O narrador e Diogo Meireles, no distanciamento das culturas, não reconhecem tal convenção, duvidam da autoridade do falante. Expõem desde o início as condições de contexto para reconhecer a mentira.

Assim, a cada passo do enredo, somos confrontados com mentiras evidentes, mas que ali se passam por verdades. O enunciado para o fenômeno é assim expresso pelo narrador:

Considerarei o caso, e entendi que, se uma coisa pode existir na opinião, sem existir na realidade, e existir na realidade, sem existir na opinião, a conclusão é que das duas existências paralelas a única necessária é a da opinião, não a da realidade, que é apenas conveniente. (ASSIS, 2008, p. 71)

A existência real não precisa ser compreendida, não precisa de nós, de nosso saber, de nossa ciência, de nossa crença. Ela existe. Mas a existência imaginada – que existe na opinião, mas não na realidade, e que, portanto, *só pode existir na opinião* – é *necessária* para nós, pois nos define, define nossas convenções e, sobretudo, nossas crenças.

Em outras palavras, o que Machado diz é que pouco importa o objeto do conhecimento (se existe na realidade ou apenas na opinião), mas importa a crença que o acompanha. O conhecimento é, portanto, construído pela

crença. A realidade, ainda que pareça como uma referência em relação à qual testamos nosso conhecimento (princípio da ciência), é apenas conveniência. O real só é considerado se convier, num movimento posterior ao que se crê.

E não percamos de vista o sentido etimológico de *crer*, derivado do grego *doxa* e que pode ser livremente traduzido por *opinião*. Trata-se, portanto, da corriqueira atividade de se ter opinião, de crer num conhecimento, numa verdade. De forma ampla, o uso comum de *conhecer* já pressupõe que se crê no que é conhecido. O que existe na opinião, tal qual a mentira de Deolindo (*Noite de almirante*), a carreira de medalhão ensinada a Janjão (*Teoria do medalhão*) ou a dimensão simbólica da farda de alferes (*O espelho*), tem mais valor do que o real, pois se o real se mostra por vezes *inconveniente*, podemos escolher uma existência mais agradável à nossa opinião.

Em *O segredo do bonzo*, a opinião nunca aparece sozinha, mas vem acompanhada de um lucro qualquer, que pode ser financeiro ou pago com *consideração* e *louvor*. Assim, para pôr à prova a descoberta, Titané lucra vendendo alparcas (um tipo de calçado) depois de publicar uma mentira no jornal sobre suas extraordinárias qualidades; o narrador ficará famoso por sua música e habilidade na charamela (uma espécie de clarinete); e Diogo Meireles, de todos o mais engenhoso, inventará o nariz metafísico. As pessoas que não tinham nariz, devido a uma doença que os obrigava a ter o nariz decepado, recebiam de Diogo Meireles um nariz metafísico e, a partir de então, passavam a crer que haviam recuperado o nariz, no que eram acompanhadas da crença dos demais, ainda que estes continuassem a enxergar rostos sem nariz. Portanto, quem, por meio da persuasão, consegue angariar a partilha da opinião, adquire a validação do que anuncia e passa a lucrar com seu saber. É esse o mecanismo do espetáculo, o uso das aparências, o poder da opinião. O poder, pode-se deduzir da obra machadiana, não se funda somente na força, mas também pela crença, a começar pela crença na força.

A ciência, a filosofia metafísica e a religião – os três grandes sistemas de produção do conhecimento –, em relação às quais se desenvolverão modos de crer diferentes, são desacreditadas continuamente na e pela obra de Machado de Assis, fazendo saltar aos olhos seu *programa de desaprendizagem*.

A obra de Machado nos ensina a desaprender por meio da suspensão da crença. Em *O alienista*, por exemplo, a verdade científica é relativizada até perder toda e qualquer referência, de tal forma que a razão enlouquece e a loucura se torna sensatez. Assim, o modo de crer da ciência, calcado no uso da razão e das experimentações, é desacreditado. Precisamos desconfiar da verdade científica – é o que nos ensina sua obra. Em *O segredo do bonzo*, é a metafísica que se torna piada. Em *A igreja do diabo*, a separação das virtudes e dos vícios, sob jurisdição da moral, é colocada à prova, fazendo ruir, também pelo uso de uma fórmula relativista, tanto a moral quanto a religião e, principalmente, a justificativa de que a religião poderia ter ainda um papel moralizador, no sentido de *melhorar*, quando não *salvar*, a espécie humana.

Parafraseando Alfredo Bosi (2007), podemos considerar, portanto, que Machado de Assis é um educador terrorista, que ensina por meio de desaprendizagens, que usa da razão e do humor, da lógica e da emoção, para distanciar o leitor do objeto da narrativa, a tal ponto que este se torna insólito, sem valor, sem sentido, tão completamente desaprendido que temos que aprender a vê-lo diferente, ou seja, destituído da crença, do *sentimento de crença* que o havia contaminado.

Para compreendermos esse movimento, podemos recorrer ao argumento de Rosset (1989c, p. 49-51), que vê na desaprendizagem a perda da ideia de natureza:

Considerar o mundo independente da ideia de natureza significa generalizar uma experiência de desaprendizagem que a maioria dos poetas recomenda a todos que desejam reencontrar um contato “ingênuo”,

ao mesmo tempo novo e original, com a existência [...]. Esse efeito poético da desaprendizagem foi frequentemente interpretado filosoficamente como um acesso místico à essência do ser, uma espécie de contato imediato com uma intimidade do real confusamente representado como a verdade do ser. [...] Pode-se propor uma interpretação filosófica completamente diferente da desaprendizagem, a qual faz do artifício e do acaso, e não da natureza e da essência, o objeto do olhar poético. De acordo com essa segunda interpretação, a experiência da desaprendizagem limita-se à desaprendizagem, sem que se obtenha ou se procure uma visão pura do objeto habitualmente percebido através da rede de relações utilitárias e intelectuais. [...] o que principalmente é desaprendido na emoção poética é a ideia de natureza, isto é, a ideia de que qualquer existente deve e pode resultar de algum princípio.

Portanto, o estudo da obra machadiana aponta para uma recepção estética que experimenta a possibilidade de desnaturalização do mundo por meio do questionamento dos referenciais, o que comprova o caráter trágico de sua filosofia e evidencia uma educação por meio da desaprendizagem, desse ato secundário de retornar ao que foi aprendido para problematizar seus sentidos e os pressupostos nos quais se baseiam.

Vale, a título de esclarecimento, o paralelo com os postulados de Alberto Caeiro – heterônimo do poeta português Fernando Pessoa, que constituiu sua filosofia de vida a partir da negação de toda filosofia metafísica (tal qual Machado), habitou uma natureza desnaturalizada (tal qual Machado) e defendeu uma *aprendizagem de desaprender* (tal qual Machado).

Em linhas gerais, Alberto Caeiro afirma que o homem desaprendeu a ver o mundo, substituindo a pluralidade e a singularidade que o constituem por ideias. A ideia de conjunto é

um exemplo. O poeta descobre que não existe natureza, pelo menos não como *conjunto real e verdadeiro*, mas somente como *partes sem um todo*. Esse conhecimento das partes depende do olhar, da visão, do ponto de vista, depende de que o objeto se mostre aos nossos olhos. As ideias não são vistas, precisando ser construídas, muitas vezes sem relação direta com a existência.

Depois de *desnaturalizar* a natureza, mostrando que ela não tem interior, não tem vontade, o poeta ensina que é preciso um *estudo profundo*, uma *aprendizagem de desaprender*, para que aceitemos que o que vemos das coisas são as coisas, ou seja, que o mundo é espetáculo, é aparência, que não há mistério ou sentido oculto e que uma coisa não significa outra (ALMEIDA, 2011).

No domínio da filosofia, Caeiro caracteriza o real pelo próprio real, ou seja, de maneira tautológica. O vento que passa diz que é vento e que passa e que já passou antes e que passará depois. O mesmo recurso utiliza Machado de Assis, num conto que ilustra bem sua visão sobre o mundo e o conhecimento: *Ideias do canário*.

Macedo, um *homem dado a estudos de ornitologia*, descobriu casualmente um canário que falava. Na loja de belchior onde se encontrava, pergunta ao canário pela primeira vez o que é o mundo e, embora o canário emitisse o som com o qual estamos acostumados, Macedo podia *compreender* o que o canário estava dizendo:

O mundo, redargui o canário com certo ar de professor, o mundo é uma loja de belchior, com uma pequena gaiola de taquara, quadrilonga, pendente de um prego; o canário é senhor da gaiola que habita e da loja que o cerca. Fora daí, tudo é ilusão e mentira. (ASSIS, 2008, p. 204)

Macedo leva a ave para casa, instala-a em um jardim com flores e arbustos, e passa a estudá-la, arduamente, apaixonadamente, cientificamente. Três semanas depois, retorna à mesma pergunta.

– O mundo, respondeu ele, é um jardim assaz largo com repuxo no meio, flores e arbustos, alguma grama, ar claro e um pouco de azul por cima; o canário, dono do mundo, habita uma gaiola vasta, branca e circular, donde mira o resto. Tudo o mais é ilusão e mentira. (ASSIS, 2008, p. 205)

O canário foge num cochilo do criado de Macedo, interrompendo assim suas pesquisas e experimentações e causando-lhe grande desgosto. Ao visitar um amigo, em uma chácara próxima, reencontra o canário, que lhe saúda:

– Viva, Sr. Macedo, por onde tem andado que desapareceu?

Era o canário; estava no galho de uma árvore. Imaginem como fiquei, e o que lhe disse. O meu amigo cuidou que eu estivesse doido; mas que me importavam cuidados de amigos? Falei ao canário com ternura, pedi-lhe que viesse continuar a conversação, naquele nosso mundo composto de um jardim e repuxo, varanda e gaiola branca e circular.

– Que jardim? que repuxo?

– O mundo, meu querido.

– Que mundo? Tu não perdes os maus costumes de professor. O mundo, concluiu solenemente, é um espaço infinito e azul, com o sol por cima.

Indignado, retorqui-lhe que, se eu lhe desse crédito, o mundo era tudo; até já fora uma loja de belchior.

– De belchior? trilou ele às bandeiras despregadas. Mas há mesmo lojas de belchior? (ASSIS, 2008, p. 206-207)

O final do conto é tanto anedótico quanto filosófico. Anedótico porque sabemos que canário não fala, mas também porque, ao entrarmos no jogo da verossimilhança e aceitarmos que ao Macedo ele fala (ainda que cogitemos que tudo não passa de sua imaginação), o que ele diz desmente a si próprio. Não podemos acreditar no Macedo e não podemos acreditar no canário. Mas o conto

é filosófico por sua dimensão tautológica, pela veracidade, digamos assim, de seus enunciados.

O canário enuncia verdades pontuais, verificáveis, fiéis ao contexto, mas que, quando confrontadas em conjunto, mostram-se contraditórias, ilógicas, incapazes de ascender a um conceito ou mesmo a uma ideia. Daí não perdermos de vista a sutileza do título, que alude às ideias do canário. A questão é sempre a mesma, as respostas é que mudam.

O canário responde a partir do que vê, o mundo é o que está ao seu redor, é a somatória dos objetos existentes, nos quais crê, os quais (re)conhece, de modo que não pode pairar nenhuma dúvida sobre eles. O que passou ou que poderá vir não interfere no que é. A memória pode se confundir (*há mesmo lojas de belchior?*) e o futuro permanece no campo das conjunturas. Mas, com esse movimento, o canário filósofo inviabiliza também qualquer pretensão à metafísica, à transcendência, a um mundo inteligível, conceitual, expresso por uma imaterialidade qualquer. O mundo é aparência, é opinião. Portanto, para compreender o que é o mundo, é preciso aprender e desaprender, é preciso considerar o movimento e a pluralidade. Aprende-se a ver e a considerar o que existe (aparência). Desaprende-se o que, desalojado da existência concreta, vai buscar uma ideia qualquer de totalidade e universalidade para explicar em conjunto o que sempre é singular e plural.

Mundo singular: cada objeto é um objeto único, não podendo ser duplicado. Não há original e cópia, já que somente por um atributo externo pode-se julgar semelhanças e diferenças, restando a cada coisa que existe sua mais perfeita singularidade, sua diferença radical (ROSSET, 1985). Mundo plural: a ideia de mundo não apaga os existentes que a constituem, podendo ser expressa apenas pela enumeração plural de cada existência.

Daí o enunciado do mundo se resumir à tautologia: o mundo é o mundo. Tal evidência, como afirma Clément Rosset (1997, p. 51), é uma das mais difíceis de se pensar, pois presume

contornar o duplo, ou seja, os enunciados que, escapando à tautologia, ou se valendo de falsas tautologias, escapam também ao real – ou aos seus aspectos indesejáveis.

E aqui é preciso dissociar da ideia de tautologia qualquer noção de pobreza expressiva ou de pensamento. Pensar e exprimir o mundo de forma tautológica é não ceder ao apelo de buscar *fora do mundo* o seu sentido, os elementos que o constituem, mas de exercitar a *expressão do mundo* a partir do e no próprio mundo. A tautologia não se confunde, portanto, com a impossibilidade de expressar o mundo, mas repele a expressão que quer substituí-lo ou acrescentar a ele o que dele não participa.

Dessa forma, recomenda-se a confrontação entre Wittgenstein (1968) e Rosset (1997) para a compreensão da visão machadiana de mundo.

Wittgenstein (1968, p. 106) afirma: “Falando *grosso modo*: dizer de *dois* objetos que são idênticos é absurdo, e de *um único* que é idêntico consigo mesmo por certo não diz nada” (5.5303). Sua conclusão, portanto, é de que a expressão tautológica é vazia de sentido, como diz em 4.461 (p. 87). Teríamos, assim, um impasse, pois ou estaríamos numa tautologia que diz o já dito, mostra o já visto, ou na contradição, que não diz nada do que é.

Mas, além dessa acepção, haveria em Wittgenstein, na leitura que dele faz Rosset (1997), outras duas grandes características sobre a tautologia: sua constituição como *modelo de verdade* e a dissociação desse modelo de verdade com um *princípio de realidade*.

Como modelo de verdade, a tautologia seria a condição para se afirmar que uma proposição é verdadeira. Assim, qualquer outra proposição que não fosse tautológica seria, indiscutivelmente, falsa. O conjunto das verdades é o conjunto das generalizações dessa verdade que recebe o nome de tautologia. A demonstração lógica se dá em 4.461: “A tautologia não possui condições de verdade pois é verdadeira sob qualquer condição; a contradição sob nenhuma condição é verdadeira” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 87).

Na sequência, a proposição 4.462 destitui a possibilidade de a tautologia figurar a realidade:

A tautologia e a contradição não são figurações da realidade. Não representam nenhuma situação possível, porquanto aquela permite *todas* as situações possíveis, esta, *nenhuma*.

Na tautologia, as condições de concordância com o mundo – as relações representativas – cancelam-se umas às outras, pois não se põem em relação representativa com a realidade. (WITTGENSTEIN, 1968, p. 87)

Wittgenstein (1968, p. 72) elege para figurar a realidade justamente a proposição, que está no campo das possibilidades, ou seja, não é garantia de verdade (tautologia) ou de falsidade (contradição), tal como apresenta em 4.021 – “A proposição é figuração da realidade” – ou em 4.023 – “A proposição é a descrição de um estado de coisas”.

Como é “certa a verdade da tautologia, da proposição é possível e da contradição impossível” (4.464), então, dissociam-se tautologia e figuração da realidade. Não posso, pela descrição do mundo, garantir que sua realidade seja verdadeira, embora possa, pela tautologia, afirmar que o mundo é mundo, figurando assim uma realidade verdadeira. Mas enfileirar tautologicamente o que é igual a si mesmo não determina, não define a realidade, ou melhor, não diz nada de nada.

Embora estritamente lógica, a filosofia de Wittgenstein encerra-se sobre si mesma, ou seja, reduz a tautologia a um jogo de linguagem, fazendo da própria linguagem uma barreira contra o real. A filosofia, como jogo lógico, restrita à sua linguagem, não poderia pensar, pesar o mundo, constituindo-se *apesar* do mundo. Sua filosofia, contrária à metafísica, remeter-nos-ia à mesma impossibilidade. Se a metafísica nos arremessa para um *além* da realidade, a tautologia wittgensteiniana nos seguraria num *aquém* para sempre intransponível.

Nesse aspecto, Wittgenstein (1968, p. 111) contribui para a compreensão da tautologia

explicitada em *Ideias de canário*: “Os limites de minha linguagem denotam os limites de meu mundo” (5.6); “Que o mundo é o meu mundo, isto se mostra porque os limites da linguagem (da linguagem que somente eu compreendo) denotam os limites de meu mundo” (5.62); “O mundo e a vida são um só” (5.621); “Sou meu mundo” (5.63).

De fato, o canário não faz mais do que limitar seu mundo à sua linguagem, que, no caso, corresponde à sua visão. Isso significa que o canário descreve o mundo de maneira tautológica, definindo-o *precisamente* como aquilo que ele vê. Todo o resto é falso. Portanto, quando o pássaro muda de ambiente (ou de mundo), sua definição de mundo acompanha seu olhar (sua linguagem). Dito de outro modo: a definição do mundo sempre se limitará à sua possibilidade linguística de defini-lo.

Decorre disso uma conclusão lógica: assim como Wittgenstein, o canário não está errado ao dizer que o mundo é o que ele vê, ou seja, a tautologia funciona, de fato, como modelo de verdade. Quem pode dizer que a tautologia – que é a expressão da identidade de uma coisa consigo mesma – não é verdadeira, se justamente ela expressa que a coisa é a coisa?

Mas o conto de Machado é mais rico do que isso, pois o canário lançará mão do recurso tautológico em momentos diferentes, causando um ruído na fórmula. Na primeira vez em que é indagado, o canário diz que o mundo é a loja de belchior e que tudo o mais é ilusão e mentira. Na segunda vez, diz que é o jardim e que tudo o mais é ilusão e mentira. Na terceira vez, afirma ser o céu azul e que tudo o mais é ilusão e mentira. Ora, a primeira parte da afirmação – o enunciado tautológico – é sempre verdadeira, enquanto a segunda (*tudo o mais é ilusão e mentira*) é sempre inverificável.

Disso decorre que, diferentemente do que afirma Wittgenstein, a tautologia figura a realidade, enquanto a proposição, não. A proposição pode figurar mundos possíveis, mas também impossíveis, pois a linguagem pode expressar o que existe e o que não existe, o que pode ser pensado e o que não pode ser pensado,

o que pode ser visto, tocado, sentido e o que não pode. Creio, de modo diferente de Wittgenstein, que não é a linguagem que (de)limita o mundo, mas a lógica. Não à toa, sua filosofia conduz ao silêncio: “O que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 1968, p. 129).

Assim, Wittgenstein desloca o problema do conhecimento, que se assentava na relação entre consciência e realidade, para a relação entre linguagem e realidade. De certa forma, sua obra almeja transpor a linguagem para encontrar a realidade do que é indizível. Tal orientação é contrária à adotada pela ficção machadiana, que nega o que é indizível em favor da afirmação de uma realidade que pode sempre ser expressa pela linguagem.

Portanto, se Wittgenstein conclui pela pobreza da tautologia, Rosset (1997) afirmará sua riqueza expressiva, ao ponderar que a fórmula tautológica não designa apenas uma relação lógica, mas também a *realidade* das coisas, como na tradição inaugurada por Parmênides e Antístenes. Depois de estudar as falsas tautologias, Rosset (1997, p. 33) apresenta sua conclusão: a tautologia, ou princípio de identidade, não se reduz à fórmula “ $A = A$ ”, mas somente à fórmula “ $A \text{ é } A$ ”. Na primeira, pressupõem-se dois termos, os quais devem coincidir: o termo A deve ser igual a outro termo, também A. Na segunda fórmula, A é A, ou seja, ele é ele mesmo e somente ele, não um outro.

É o que fez o canário do conto: expressou um mundo que era o mundo e não outro termo que equivalesse ao mundo. Ora, o humor do conto, que é também uma crítica a certa pretensão da ciência, está no fato de que o dono do canário quer justamente encontrar uma definição do mundo que seja o seu duplo, isto é, que equivalha à explicação do mundo. Explicar, que no latim é *desdobrar* e que na ciência se constitui como procedimento metodológico, traz consigo o risco de dobrar, duplicar, transformar o que é um em dois, fazer com que determinado A seja igual ao seu próprio A ( $A = A$ ). O que o mundo deveria ser para

que o cientista apaziguasse sua curiosidade em relação ao canário?

De modo diferente, a resposta do canário é fazer com que A seja A, isto é, dar expressividade ao mundo para que sua definição coincida com a fórmula *o mundo é o mundo*. Opondo-se a Wittgenstein, Rosset (1997) afirma a riqueza da tautologia, já que fornece as evidências da unicidade do real, que o faz se identificar apenas a si mesmo, sem possibilidade de que o real seja outra coisa além dele próprio.

Assim, a tautologia machadiana, como recurso expressivo de sua literatura, busca pôr em evidência o mundo, o que existe no mundo, as relações entre os homens, os convencionalismos e as variáveis circunstanciais.

De modo análogo ao procedimento machadiano, é essa a tarefa pedagógica que a educação no registro trágico pressupõe: fazer o mundo falar. E aqui a diferença para as demais pedagogias: enquanto o pensamento não trágico faz o mundo falar de mundos *di-versos*, de um mundo outro que não ele mesmo, o trágico põe o mundo para dizer de seu próprio *uni-verso*, de sua própria *unicidade*, de modo que o mundo não seja outra coisa que não ele mesmo.

Do ponto de vista da formação, é o que postulou Nietzsche com o seu lema de se transformar no que se é. Larrosa (2009) averigua outros termos correlatos, como *buscar-se a si próprio*, *formar-se a si próprio*, *cultivar-se a si próprio* e *conhecer-se a si mesmo*, para estabelecer um itinerário nietzscheano em que a educação aparece não como um método a ser seguido de antemão, mas em que o *chegar a ser o que se é* passa pela experiência, pela errância, pela admissão da impossibilidade de se conhecer:

O itinerário até o sujeito está por inventar, de uma forma sempre singular, e não pode evitar nem a incerteza nem os rodeios. Por outro lado, não é a razão que serve aqui de guia, pondo conscientemente as metas e os imperativos e prefigurando o caminho reto, mas, sim, os instintos, a força subterrânea. (LARROSA, 2009, p. 64)

É esse, de certa forma, o método empregado por Brás Cubas em suas *Memórias póstumas*, que são póstumas justamente para que ele tenha maior liberdade de expor as evidências do mundo no qual viveu. Nessa perspectiva, narrar a si mesmo, dar expressividade à experiência vivida, estabelecer as desaprendizagens, expor as próprias escolhas, ceder à insignificância dos prazeres e das dores vividas é prestar contas com um itinerário de formação que não objetiva uma finalidade estabelecida de antemão, mas que se abre ao acaso, aos encontros fortuitos, à imprevisibilidade da vida e à irracionalidade do mundo.

Portanto, a educação no registro trágico – que equivale filosoficamente a pedagogia da escolha, aprendizagem de desaprender ou itinerário de formação – resume-se a dois principais objetivos: 1) pôr em evidência o real (sua condição trágica, insignificante, o acaso da existência), isto é, fazê-lo falar, dar expressividade poética, filosófica, tautológica, literária, simbólica, imaginária, estética etc.; e 2) gozar a alegria da aprovação incondicional do real, ou seja, celebrar a existência inclusive em seus aspectos mais dolorosos, desagradáveis e indigestos, não porque haja algum tipo de prazer na dor, mas pela condição mesma de uma aprovação incondicional, que consiste em, ao afirmar a vida, afirmá-la integralmente.

### **As três escolhas possíveis**

Diante do trágico, há três escolhas existenciais possíveis, escolhas de ordem pedagógica, pois modificam o próprio modo como a vida é vivida: ou se escolhe recusá-la integralmente, o que significa a opção pelo suicídio; ou se escolhe aprová-la provisoriamente, sob determinadas condições, o que significa opção pela ilusão; ou se escolhe aprová-la integralmente, escolha trágica, que aceita a existência como se apresenta, com sua efemeridade, instabilidade, insignificância, com seus artificios, suas possibilidades, suas convenções, enfim, o que é dado a viver. E

essa aprovação é já expressão da alegria de viver, do gozo de se saber, apesar de provisório, vivo. Capaz de, mesmo diante da pior realidade possível, ratificar o desejo de viver.

Ora, uma tal alegria existe e se experimenta cotidianamente sem o recurso a uma forma qualquer de justificativa (uma vez que cada uma dessas formas de justificativa é reputada, pela filosofia trágica, inconcebível e inacreditável). Donde a reversão trágica da problemática da carência humana de satisfação: o júbilo não falta aqui – ele é, ao contrário, demasiado. Nada pode dar conta dele; donde seu caráter inesgotável (que define bastante precisamente o espanto próprio do filósofo trágico: seu maravilhamento sendo que a alegria seja, não a dor). Inesgotável, pois nada, por definição, poderia jamais secar uma fonte que nada alimenta. (ROSSET, 1989a, p. 54-55)

Essa alegria irracional e injustificada não se confunde com uma visão otimista, cândida ou serena de mundo. Pelo contrário, aparece justamente no que há de pior: no caráter insignificante da vida, eivada de dor e sofrimento, cuja esperança de felicidade se vê sempre frustrada. Na obra machadiana, a pintura das realidades desagradáveis jamais se realiza com pinceladas de indignação, revolta ou desaprovação; mas figura com tintas carregadas de indiferença e, principalmente, de humor, além do prazer inegável da realização estética. A proliferação das referências, o gosto pela frase torneada, as digressões sem fim, o diálogo intenso e irônico com o leitor – há no cerne da obra machadiana esse contraste, essa tensão irresoluta entre o que há de pior na vida e o desejo de vivê-la, expressão de uma aprovação trágica.

No imaginário mitológico, encontram-se as mesmas três perspectivas: aprovação integral, aprovação condicional e negação da existência.

As primeiras ordens mitológicas, primitivas, são afirmativas, acolhem a vida como ela é. [...] A única maneira de afirmar a vida é afirmá-la até a sua raiz, até a base horrenda e podre. É esse tipo de afirmação que se encontra nos ritos primitivos. (CAMPBELL, 2008, p. 32)

A vida, aqui, é admitida em confluência com a morte, ou seja, num ciclo contínuo de devoração e reprodução, de dilaceramento e aglutinação. A vida é presença horrenda, é carne que apodrece, boca que devora, corpo que cheira, que defeca, que libera humores, leite, sangue, lágrima ou esperma. É essa a matriz do mito de Dioniso. É essa constatação que Nietzsche reconhece como sabedoria trágica.

Ainda segundo Campbell (2008, p. 32-33), por volta do século VIII a.C, ocorre uma inversão. Surgem mitologias de retiro, recusa, renúncia, enfim, negação da vida. Embora não incentivem o suicídio, orientam os homens para que recusem comer qualquer coisa que pareça viva. O objetivo é abandonar o desejo de viver.

O terceiro sistema mitológico inicia-se entre os séculos XI e VII a.C e crê na possibilidade de transformação do mundo.

Por meio de orações, boas ações ou outro ato, é possível mudar os princípios básicos, as precondições fundamentais da vida. Você afirma o mundo na condição de que ele siga a sua concepção de como deve ser. (CAMPBELL, 2008, p. 34)

Prevalece, na história ocidental, esse terceiro conjunto de mitologias, que aprova condicionalmente a vida. Isso não significa que as duas outras perspectivas estejam ausentes, mas que elas têm exercido menos influência, ainda que a afirmação incondicional da vida esteja presente em diversas obras, como as de Montaigne, Gracián, Nietzsche, Clément Rosset e Machado de Assis. Embora diversas quanto aos propósitos e às formulações, guardam em comum a mesma constatação da *fatalidade*

da vida e de uma espécie de alegria de viver que valoriza o presente, a ocasião, as pequenas escolhas cotidianas que decorrem da escolha existencial da aprovação.

A pedagogia da escolha designa a reflexão acerca dos processos formativos a partir do pensamento trágico: primeiramente, é preciso que se permita que o trágico seja pensado, visto, (re)apresentado, em vez de escondido, negado ou duplicado. Em segundo lugar, é preciso que as três perspectivas mitológicas que fazem parte de nossa história cultural sejam seriamente consideradas como três atitudes diante da existência e, principalmente, da própria vida. Em terceiro lugar, há que se reconhecer a participação criativa e interpretativa do homem na circulação dos bens simbólicos que perfazem a cultura. Isso significa que criamos sentidos para nossa existência ou nos apropriamos de certos sentidos ou de narrativas disponíveis para que nos compreendamos ao compreender o mundo (RICOEUR, 2008).

Essa valorização da trajetória existencial, da jornada interpretativa, da educação da escolha, da narração de si, do trajeto antropológico passa pela experiência da aprovação. É esse pensamento pedagógico que se desdobra da análise da literatura machadiana:

Não há nenhuma razão para lê-lo. Pode ser que, num mundo em que a vida é o que se sabe, sua leitura ainda possa ser uma experiência da gratuidade do autêntico. É um inventor. Não é doce, nem dócil. Não propõe conciliação. O que diz é feroz, com o humor abissal de quem abriu mão da esperança e do medo. [...] Não adula o leitor. Não espera nada do leitor. Quase sempre despreza o leitor. Escreve contra o leitor.

Não há nenhuma razão para lê-lo. Mas sua leitura pode fazer o leitor pior, alegremente pior: menos distraído e crédulo, menos obrigado e obediente, menos conformista e estúpido. Talvez mais livre. (HANSEN, 2006, p. 344-345)

É justamente esse itinerário *alegremente pior*, de caráter trágico, que caracteriza a formação possível por meio da literatura machadiana: de um lado, perda da esperança e do medo, relativização das referências de sentido, da crença nos valores, experiência da *desilusão*; de outro, adesão às circunstâncias, jogo de ocasião, revelação do acaso e aprovação da existência. É essa a liberdade possível que sua obra pode mediar, a partir de uma aprendizagem de desaprender.

## Referências

ALMEIDA, Rogério de. O delírio de Brás Cubas: síntese do pensamento filosófico machadiano. **Machado de Assis em Linha**, v. 6, p. 15-28, 2010.

\_\_\_\_\_. **O criador de mitos**: imaginário e educação em Fernando Pessoa. São Paulo: Educ, 2011.

\_\_\_\_\_. Artificio e natureza: a multiplicidade dos modos de existência". In: PAGOTTO-EUZEPIO, Marcos Sidnei; ALMEIDA, Rogério de (Orgs.). **Sobre a ideia do humano**. São Paulo: Képos, 2012. p. 73-87.

\_\_\_\_\_. Notas sobre os conceitos de natureza e cultura. In: SANCHES, Janina; ALMEIDA, Rogério de; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). **Interculturalidade, museu e educação**. São Paulo: Laços, 2013. p. 74-95.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. **Contos de Machado de Assis, v. 3**: filosofia. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BOSI, Alfredo. **Machado de Assis**: o enigma do olhar. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ideologia e contraideologia**: temas e variações. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPBELL, Joseph. **Mito e transformação**. São Paulo: Ágora, 2008.

CANDIDO, Antonio. Esquema de Machado de Assis. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- COUTINHO, Afrânio. **A filosofia de Machado de Assis e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1959.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- FAORO, Raymundo. **Machado de Assis: a pirâmide e o trapézio**. São Paulo: Globo, 2001.
- FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Aproximações ao imaginário**: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
- HANSEN, João Adolfo. Machado de Assis. In: ZSCHIRNT, Christiane. **Livros**: tudo o que você não pode deixar de ler. São Paulo: Globo, 2006. p. 344-376.
- \_\_\_\_\_. Dom Casmurro: simulacro & alegoria. In: GUIDIN, Márcia Lígia; GRANJA, Lucia; RICIERI, Francine (Orgs.). **Machado de Assis**: ensaios da crítica contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p. 143-177.
- HUME, David. **Investigação sobre o entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- LESTIENNE, Rémy. **O acaso criador**: o poder criativo do acaso. São Paulo: Edusp, 2008.
- MACHADO, Roberto. **Zaratustra, tragédia nietzschiana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- MAYA, Alcides. **Machado de Assis**: algumas notas sobre o humour. Porto Alegre: UFSM, 2007.
- MORIN, Edgar. **Journal de Californie**. Paris: Éditions du Seuil, 1970.
- \_\_\_\_\_. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa: Europa-América, 1973.
- \_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Ecce homo**: como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RICOEUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2008.
- ROSSET, Clément. **L'objet singulier**: nouvelle édition augmentée. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.
- \_\_\_\_\_. **A lógica do pior**: elementos para uma filosofia trágica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989a.
- \_\_\_\_\_. **Princípio de crueldade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989b.
- \_\_\_\_\_. **A anti-natureza**: elementos para uma filosofia trágica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989c.
- \_\_\_\_\_. **Le Démon de la tautologie suivi de cinq petites pieces morales**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Alegria**: a força maior. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre Schopenhauer**. Valencia: Pre-Textos, 2005.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do amor, metafísica da morte**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VILLAÇA, Alcides. Machado de Assis, tradutor de si mesmo. **Revista Novos Estudos CEBRAP**, n. 51, p. 3-14, jul. 1998.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

*Recebido em: 15.03.2013*

*Aprovado em: 27.06.2013*

**Rogério de Almeida** é professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Lidera o GEIFEC (Grupo de Estudos sobre Itinerários de Formação em Educação e Cultura) e coordena, junto com Marcos Ferreira Santos, o Lab\_Arte (Laboratório Experimental de Arte-Educação & Cultura). É bacharel em Letras (1997) e doutor em Educação (2005), ambos os títulos pela Universidade de São Paulo (USP). Trabalha com temas ligados à filosofia trágica, à antropologia do imaginário, e ao cinema e à literatura como itinerários de formação. *Website*: [www.rogerioa.com](http://www.rogerioa.com).

# La religión como *currículo social*: educación, valores e Islam en Europa

Vicente Javier Llorent García<sup>I</sup>  
Carolina Ivanescu<sup>II</sup>

## Resumen

Cuando la religión se convierte en parte integrante de los debates políticos modernos, las ideas religiosas influyen en las decisiones y definiciones de conceptos como la educación, la participación en el mercado laboral, la estructura y función de la familia como unidad social y la igualdad. La integración y la inmigración pasan a primer plano a medida que el concepto de ciudadanía adquiere dimensiones culturalistas y moralizantes. Finalmente, religión, política y educación se interfieren en las áreas de la vida que pertenecen a la esfera privada y pública. Desde nuestra perspectiva pedagógica, entendemos que las líneas educativas marcadas por la religión influyen notablemente en el devenir de muchos ciudadanos y se incrustan en el foro político-social. Así nos encontramos que la religión como poderoso instrumento de socialización ejerce una gran influencia intencionada en la educación y valores de los ciudadanos y se configura como el currículo social, normalmente oculto, del contexto próximo de muchos ciudadanos. La presencia del Islam y los musulmanes en Europa, aunque no es un fenómeno nuevo, es cuestionada por los Estados-nación confrontando el currículo oficial, la educación reglada, con el currículo social, muy influido por el Islam entre sus fieles. De esta manera se convierte en parte integrante de la lucha por la identidad nacional individual y colectiva, ya sea en lo referente al laicismo, la democracia o ciudadanía. Y en este sentido, queremos aportar una revisión actualizada de esta cuestión tan presente en Europa.

## Palabras Clave

Religión – Educación – Política – Musulmanes – Inmigración.

**I-** Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

Contacto: [vjllorent@uco.es](mailto:vjllorent@uco.es)

**II-** Universidad Erasmus, Rotterdam, Holanda.

Contacto: [ivanescu@fsw.eur.nl](mailto:ivanescu@fsw.eur.nl)

# **Religion as social curriculum: education, values and Islam in Europe**

Vicente Javier Llorent García<sup>I</sup>  
Carolina Ivanescu<sup>II</sup>

## **Abstract**

*When religion is converted in an integral part of modern political debates, religious ideas influence the decisions and definitions of concepts such as education, the participation in the labor market, the structure and function of the family as a social unit, and the equality. Integration and immigration come to the forefront as the concept of citizenship acquires culturalist and moralizing dimensions. Finally, religion, politics and education begin to interfere in the areas of life that belong to the private and public spheres. From our pedagogical perspective we understand that the educational lines marked by religion influence remarkably the future of many citizens, and attach themselves to the social-political realm. We thus become aware of the fact that religion as a powerful instrument of socialization exerts a strong influence upon citizens' education and values, and presents itself as the – normally hidden – social curriculum of the context closer to many citizens. The presence of Islam and of Muslims in Europe, though not a new phenomenon, is questioned by the nation-states, confronting the official curriculum and the regulated education, with the social curriculum, strongly influenced by Islam among its followers. It therefore converts itself in an integral part of the struggle for individual and collective national identity, be it with respect to laity, to democracy or to citizenship. And, in this sense, we would like to present an up-to-date review of this question so present in Europe today.*

## **Keywords**

*Religion – Education – Politics – Muslims – Immigration.*

**I-** Universidad de Córdoba, Córdoba, Spain  
Contact: [vjllorent@uco.es](mailto:vjllorent@uco.es).

**II-** Universidad Erasmus, Rotterdam, The Netherlands.  
Contact: [ivanescu@fsw.eur.nl](mailto:ivanescu@fsw.eur.nl)

Educación y cultura –en cuanto estructura determinada de las instituciones, medios y fines– contribuyen poderosamente a garantizar la continuidad y la perpetuación de la etnicidad de un grupo social concreto. La educación puede, en efecto, proporcionar una importante línea de continuidad con el pasado que, con frecuencia, se mantiene viva a través de la práctica de las tradiciones culturales. Dentro de una misma sociedad existen, sin embargo, grandes desigualdades, tanto en acceso a la educación como en las prácticas culturales, que provocan un impacto diferente en los niños y los jóvenes. Si bien podemos identificar un currículo oficial donde, a través de leyes y otros textos legislativos, se plasman las intenciones educativas del Estado y en definitiva el modelo antropológico de cada sociedad; también debemos de ser conscientes de que la educación y cultura del contexto social del individuo suponen un currículo más desapercibido y sutil. Así nos encontramos que la religión como poderoso instrumento de socialización ejerce una gran influencia intencionada en la educación y valores de los ciudadanos y se configura como el currículo social, normalmente oculto, del contexto próximo de muchos ciudadanos (LLORENT; LLORENT, 2009).

La presencia del Islam y los musulmanes en Europa, aunque en esencia no es un fenómeno nuevo, es cuestionada por los Estados-nación de tal manera, al confrontar el currículo oficial, la educación reglada, con el currículo social, muy influido por el Islam entre sus fieles. De esta manera se convierte en parte integrante de la lucha por la identidad nacional individual y colectiva, ya sea en lo referente al laicismo, la democracia o ciudadanía. La preocupación por el creciente número de musulmanes y la creciente importancia del Islam en los Estados-nación de Europa occidental se ven favorecidas por su presencia desde hace décadas en la gestión de la minoría estados-nación contemporáneos. Estos problemas sufrieron un giro especial por acontecimientos como el 11-S (atentado terrorista en EEUU en 2001),

11-M (atentado terrorista en España en 2004), 7-J (atentado terrorista en Inglaterra en 2005) y el asesinato de Theo van Gogh. (TILLY, 2006; RAI, 2006; BURUMA, 2006; EYERMAN, 2008). Las dinámicas en torno a la *nueva religión de los inmigrantes*, que se considera el Islam, son una oportunidad para echar un vistazo a la complicada relación de los estados laicos de Europa occidental con la religión (IVANESCU, 2010).

### **Los estados-nación, entre las normas y los valores**

El Estado-nación moderno se concibe como una unidad política laica o en otros casos no confesional, donde el poder se distribuye entre las personas en un estado independiente controlado por el mecanismo de la ciudadanía (GELLNER, 1983; ANDERSON, 1991; HOBSBAWM, 1990). Esta unidad se concibe como culturalmente homogénea (ANDERSON, 1991; CALHOUN, 1994). Desde la perspectiva del Estado como agente, el origen étnico, la especificidad cultural y la religión se “desestiman como una característica de sociedades ‘simples’ y ‘pre-políticas’, o de grupos marginales que deben integrarse en el Estado-nación” (HUTCHINSON, 2000, p. 653).

Como legado de la filosofía de la Ilustración y los acuerdos específicos a nivel nacional de laicidad, la religión se considera opuesta a la razón y a la racionalidad, se considera como algo separado de la esfera política y se sitúa en la vida privada de las personas. El principal paradigma a través del cual la ciencia social ha estudiado la religión es la teoría de la secularización. Casanova (1994) distinguió tres direcciones diferentes que la teoría de la secularización ha tenido: la diferenciación de la esfera laica de la religión, la secularización como un declive de la religión (prácticas y creencias) y la secularización como la privatización de la religión a su propia esfera. Él acepta la diferenciación dentro de la sociedad occidental, pero muestra que las instituciones religiosas siguen desempeñando

un papel importante, sobre todo dentro de la sociedad civil. Esto no se opone necesariamente al proceso de secularización. Sengers (2005) afirma que la secularización y la transformación de la religión pueden ser procesos simultáneos. La secularización en todos los aspectos de la sociedad y la transformación de la religión evidente en el número de asociaciones religiosas y su forma de tratar con la sociedad, y el número y la forma de trabajar de las organizaciones no occidentales pueden ir de la mano (DOBBELAERE, 2002).

La construcción de Estados-nación europeos supuso en muchos casos, la atribución, incluso forzada, de una lengua nacional, una cultura nacional y unas instituciones nacionales. En este contexto, los migrantes por definición, eran vistos como los otros, que por el hecho de cruzar las fronteras de la nación-estado reforzaron el significado de dichas fronteras. Los demás de la nación-estado son vistos como invitados con un objetivo (trabajo, ocio etc.) y se espera que regresen, a no ser que se *nacionalicen*. Pero incluso cuando se *nacionalizan*, se hacen parte de una nación, el tema de la diferencia sigue siendo doloroso. La misma diferencia que se encuentra en la base de la identidad es también la base de la diferencia (CONNOLLY, 1991). No hay que olvidar que los ciudadanos suelen ser habitantes, los miembros de asociaciones de poder universales y particulares, entre los que el Estado-nación no es más que una (HAMMAR, 1986). Otras asociaciones podrían ser muy bien definidas en términos de religión, que puede ser nacional o de carácter transnacional (ROY, 2004). El dilema de la diferencia, el dilema de negar o afirmar la diferencia en lo referente a la igualdad y la pluralidad en el concepto de ciudadanía, está lejos de ser resuelto (YOUNG, 1990).

La migración y la formación de las minorías representan retos para el Estado-nación. En el caso de los inmigrantes/minorías de origen musulmán, la tensión se puede identificar a varios niveles, de los cuales nos gustaría destacar dos: las desigualdades socio-económicas que son

propios del proceso de la migración laboral y el desafío que el resurgimiento de la religión representa para el Estado laico. Estas tensiones se producen en el contexto de cambios más generales en la política de integración en Europa, es decir, la localización de la formulación de políticas, la transformación de las ciudades complacientes en ciudades exigentes, la combinación de la integración con la inmigración y, finalmente, el papel importante de la agenda de integración en el partidismo (GUIRAUDON; LAHAV, 2006).

Desde el punto de vista del Estado laico, la migración se presenta como un desafío por la posibilidad de un resurgimiento religioso que pueda presentar. La presencia religiosa puede ser vista como una doble amenaza: en primer lugar, como pluralismo cultural y en segundo lugar, como una amenaza para el Estado laico. Sin embargo, la cuestión es más complicada. En la raíz de esta doble tensión se encuentra la construcción del Estado moderno en todo el proceso de secularización. Hay una fuerte conexión entre la teoría de la secularización, el discurso ideológico de la formación del Estado y los discursos racionalistas sobre la modernidad (HADDEN, 1987; STARK; FINKE, 2000). El laicismo necesita un sustituto para la base ideológica de la religión y lo encuentra en el nacionalismo (ANDERSON, 1991).

La interacción entre política y religión no deja intacto a ninguno. De hecho, los dos nunca han estado completamente separados. Aunque en la actualidad pensamos en el laicismo como la separación de poderes entre el Estado y las instituciones religiosas, en detrimento de estas últimas (WILSON; SOUTH PLACE ETHICAL SOCIETY, 1996), según señala Asad, lo laico y lo religioso son interdependientes. Asad atrae nuestra atención hacia los hechos históricos que hay detrás de la conexión entre los dos conceptos, a saber, que mientras que lo *laico* fue inicialmente una parte del discurso teológico (*saeculum*), lo religioso se construye con los discursos políticos y científicos como la diferenciación

a través del desempeño del organismo de lo laico y de lo religioso (ASAD, 2003).

El Islam permite una identificación personal y colectiva alternativa con respecto al Estado, y parafraseando a Mahmood (2005), a través de la posibilidad de una política de piedad que presenta un posible desafío a las formas de acción propuestas por el principio de ciudadanía. Al mismo tiempo, los ideales y valores islámicos propuestos como directrices para la buena ciudadanía, y por tanto pertenencia a la nación-estado, ofrecen una alternativa, si no una visión radicalmente diferente de los valores considerados universales para el Estado-nación.

En este artículo, el término regionalización se ha utilizado para describir dos tipos de fenómenos relacionados con la religión. En primer lugar, tiene que ver con la falta de una frontera clara entre los ámbitos político y religioso (ver también MARTIN, 1978, en el objetivo común de los dos), y en segundo lugar, se utiliza como una deconstrucción de la objetividad y la universalidad de los valores políticamente nacionalizados. Al utilizar el término de regionalización, nos gustaría señalar que las creencias y los valores percibidos como algo natural y universal son tan socialmente construidos y son una cuestión tan de convención y creencia social como la propia religión. Por otra parte, los discursos de la unificación de la nación usan el mecanismo de la sacralización con el fin de ganar autoridad. A medida que los sentimientos nacionalistas aumentan en la población y en el discurso político, los valores que promueve el Estado-nación adquieren, a través de actos rituales de pertenencia, un aura de santidad, esencial para la identidad individual y colectiva de los ciudadanos.

### **La religión en el currículo social: el Islam en Holanda**

En esta sección, nos referiremos a la forma en que la religión, ayudada por la preocupación sobre la inmigración, se politiza articulando un currículo social. La *tragedia multicultural*, un término acuñado por el publicista Scheffer (2000) en su influyente artículo que apareció

en los medios de comunicación nacionales, es probablemente la mejor descripción de cómo se percibe y se maneja el tema del Islam y los musulmanes. El supuesto básico era el de la incompatibilidad entre los valores occidentales y los islámicos.

Sin embargo, esto no era nuevo en la política nacional holandesa. La misma situación fue adoptada libremente por los políticos influyentes, como Bolkestein, el líder del Partido Popular para la Libertad y la Democracia (*Volkspartij voor Vrijheid en Democratie*, VVD) de corte liberal, ya en el comienzo de la década de 1990. A finales de la década de 1990, se predijo la relación existente entre la incompatibilidad de culturas y un drama socio-cultural y tal vez hasta cierto punto, se creó como una posibilidad en la conferencia de Paul Schnabel, el director de la Oficina Social y Cultural de Planificación (*Sociaal en Cultureel Planbureau*, SCP), agencia nacional de investigación, que fue de la opinión de que la integración de los inmigrantes podría no funcionar.

Lo más importante tal vez es la visión esencialista de la cultura, que es vista como un bloque monolítico de normas y valores que determinan la (presumiblemente homogénea) forma de vida de ciertos grupos y/o individuos. Esta manera de ver la cultura, de inmediato se polariza, ya que se supone que hay una cultura holandesa inmutable y una cultura musulmana que se oponen, no se comunican, y no se influyen entre sí (DUYVENDAK; PELS; RIJKSCHROEFF, 2009).

El Islam como tema de controversia abierta y debate político salió a la luz con Pim Fortuyn, el líder carismático de la Rotterdam Habitable (*Leefbaar Rotterdam*, LR), el partido populista de derechas. Su discurso se basaba en la polarización de los holandeses nativos y los inmigrantes, y una promoción activa del Islam como el principal problema, ya que el Islam es una cultura atrasada. La hipótesis principal fue que los inmigrantes musulmanes (no integrados) son el principal problema de los Países Bajos, su presencia y su actitud ponen

en peligro los logros y placeres de Occidente. El logro de LR fue convertirse en el partido más importante de la ciudad de Rotterdam en el período comprendido entre 2002 y 2006. Después del asesinato de Fortuyn en 2002, LR continuó empujando una agenda política con el tema central del Islam.

El problema con el Islam se define como la tensión existente entre los valores y normas islámicos y occidentales, y la tensión entre las culturas arraigadas en las tradiciones y las culturas arraigadas en la modernidad. Sin embargo, la distinción entre la tradición y la modernidad no es inocente, sino que está profundamente inmersa en la lucha por el poder y la supremacía. El debate representa que los países occidentales son, sin duda, modernos, y los Países Bajos se presentan como *individualistas* y *laicos* (GEMEENTE ROTTERDAM, 2004). Los musulmanes representan el mantenimiento de sus raíces en la religión y la tradición, y por lo tanto se muestra que no son capaces de pasar el umbral de la modernidad, lo que requiere distancia de la religión como requieren los principios del laicismo, y la relativización de las normas y valores tradicionales como promueven las ideas democrático-liberales.

El debate político se inició con los expertos invitados y representantes de la población musulmana, que, de acuerdo con las prácticas democráticas, estuvieron involucrados en la discusión. La forma en que se celebraron las reuniones de expertos sólo consiguió reforzar la percepción de que el Islam es la causa de los problemas de integración. La religión, junto con la cultura, recibió toda la culpa por el mal estado de la integración. Los debates internos terminaron estando repletos de *consejos* y de la definición del problema. Por otra parte, al señalar la importancia de los debates públicos por encima de los internos, fue el *escenario* de acción que se consideraba más importante – la interacción pública entre musulmanes y no musulmanes, o rotterdameses autóctonos.

El objetivo de los debates internos era eliminar tanto como fuera posible “ideas

erróneas y la ignorancia” en la comunidad musulmana (GEMEENTE ROTTERDAM, 2004, p. 9). Los debates internos fueron una serie de seminarios y encuentros destinados sólo para la comunidad musulmana, que tenía por objeto aclarar la posición, objetivos y ambiciones de los musulmanes en la sociedad y sus puntos de vista acerca de la contribución civil y la participación. Al mismo tiempo, los debates fueron dirigidos directamente hacia los temas *delicados*, mostrándose también el punto de vista del municipio sobre lo que era el problema y cómo tenía que resolverse. Entre los temas delicados estaba la posición de las instituciones religiosas en la sociedad, es decir, que las mezquitas, el trabajo de los imanes y las auto-organizaciones actúan como obstáculos a la integración, lo que provoca separatismo social. En otras palabras, las organizaciones religiosas se perciben como lugares posibles para el comunitarismo religioso o étnico. Como solución, las instituciones religiosas, se argumentó, deberían estar abiertas a la sociedad en general y también deberían convertirse en centros sociales, además de religiosos. Parte de la solución era oponerse a la desigualdad de género dentro de las instituciones religiosas y cambiar el hecho de que las mezquitas eran exclusivas del mundo de los hombres, en términos de visitas y de poder de decisión (GEMEENTE ROTTERDAM, 2005). En este caso, vemos un intento de intervenir en las funciones sociales de las instituciones religiosas y en la jerarquía social de las creencias y organizaciones religiosas.

La política intervencionista del Estado a nivel local también se puede seguir en relación con el tema de la emancipación. La declaración “los musulmanes han de emanciparse renunciando a su religión” (GEMEENTE ROTTERDAM, 2004, p. 13) provocó una acalorada discusión. El discurso de la emancipación relacionado con el tema de la religión no es algo nuevo en los Países Bajos. Como señalaremos en los siguientes capítulos, uno de los factores que contribuyen a la disminución de *pilarización*<sup>1</sup>

<sup>1</sup>- *Pillarization* inglés - *verzuilingen* holandés, término acuñado en Holanda y Bélgica, que hace referencia a la concentración de poder, en

es la fructuosa implementación del proceso de emancipación que hace que el aislamiento y la diferenciación sean redundantes. En el proceso de emancipación, las diferencias se nivelan hacia abajo, diferencias que son importantes desde el punto de vista de la igualdad social. Desde el punto de vista del Estado laico, la diferencia importante que debe ser destruida es la de las creencias, normas y valores que difieren de los promovidos por el Estado.

El renovado interés y preocupación por la religión no aparece en un vacío. Con el fin de comprender la dinámica que facilitó el éxito de Pim Fortuyn, LR y su programa centrado en el Islam, es fundamental que tengamos una comprensión más profunda de las formas en que el Estado holandés ha abordado la religión y la inmigración. Para ello, es importante seguir la intersección de la tradición de *pilarización* específica de la zona, con su compromiso especial de laicismo a través de la institucionalización pública de la religión, y la forma en que el trato de igualdad y diferencia a través del principio de ciudadanía se convirtió en tiempo.

### **Inmigración, educación, multiculturalidad y diversidad religiosa**

A pesar de que el historial de inmigración de los Países Bajos comenzó en la época post-colonial, el discurso sobre ella está dominado por una narrativa iniciada a partir de la ola de inmigración laboral, la llegada de inmigrantes sin cualificación profesional a finales de la década de los 50, inicialmente desde España e Italia, después de países musulmanes como Turquía y Marruecos (WILTERDINK, 1998). En este punto, la inmigración es una solución económica a corto plazo de la lucha con las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial. Con el fin de darles cabida, se toman medidas para asegurar que los grupos de inmigrantes

un *Pilar*, constructo social que aglutina a grupos que comparten valores o creencias, como los protestantes, católicos, socialdemócratas; que tienen sus propios partidos, asociaciones, locales, periódicos, escuelas, hospitales.

mantengan su propia cultura como un recuerdo que evitará problemas cuando regresen a sus respectivos países de origen (ENTZINGER, 1984). Los inmigrantes son vistos como *invitados* temporales, y como tales, su integración no es un problema. La cultura no se considera un problema, los grupos en cuestión son vistos como transitorios para el Estado. En este periodo, el alojamiento de los grupos (étnicos) significa el reconocimiento de la auto-identificación y de procesos de auto-organización.

Esta forma de auto-organización se apoya en la estructura de alojamiento existente, conocida como *pilarización* (LIJPHART, 1968). En los Países Bajos, el multiculturalismo se basó en los mecanismos institucionales existentes para subvencionar a las organizaciones políticas o religiosas. La tolerancia de las prácticas religiosas tenían poco que ver con las estrategias nacionales de integración (KOOPMANS, 2005).

En calidad de invitada, la mano de obra migrante tenía derecho e incluso se le animó a preservar su identidad social, cultural y religiosa, con el fin de facilitar el traslado cuando fuera necesario. Este enfoque pragmático permitió una especie de pluralismo cultural a ser desarrollado, donde los diferentes grupos étnicos intentaron un sistema de auto-institucionalización a través de los grupos, asociaciones y organizaciones culturales y religiosas. Estos esfuerzos fueron alentados y sostenidos por las llamadas políticas multiculturales. Aunque los estudiosos piensan que el pluralismo es el efecto del intento de multiculturalismo de proteger la identidad de los trabajadores inmigrantes (SNIDERMAN; HAGENDOORN, 2007; KOOPMANS, 2005), el resultado no fue un baluarte musulmán o de los inmigrantes. Al separarse de la población holandesa, los inmigrantes se organizaron en grupos étnicos, con organizaciones culturales, sociales y religiosas específicas, apareciendo una gran cantidad de formaciones sociales fragmentadas (JOPPKE, 2004).

La integración individual, el nuevo enfoque, permite que el peso de la responsabilidad que hasta ahora presionaba los hombros del

Estado sea transferido a la propia persona. Desde el punto de vista del Estado, el individuo puede ser clasificado con fines de gestión como un sistema o una unidad no integrada. Uno de los principales factores desencadenantes del cambio de un enfoque centrado en los grupos a otro centrado en los individuos fue la crítica de que el primer enfoque alentaba la separación de los inmigrantes (ENTZINGER, 1984), lo que en casos extremos, lleva al aislamiento y a la falta de cohesión social de la sociedad. La individualización del discurso fue de la mano con la culturalización. El discurso se relacionó con el bajo nivel educativo, el desempleo y la delincuencia en grupos étnicos específicos, dando lugar a una fuerte polarización y a la moralización de los socios de la discusión, reforzado por el desequilibrio de poder entre los dos. Entonces ahora sí, los inmigrantes, *los ciudadanos de clase marginada de la sociedad holandesa* según Ghorashi (2003), tienen la culpa de los problemas, con los que la sociedad estaba tratando en ese momento.

Los cambios en el discurso sobre la inmigración y la unión de la inmigración con la integración tuvieron un efecto en el concepto de ciudadanía. La preocupación por los aspectos culturales llevan al discurso culturalista (VAN DEN BERG; SCHINKEL, 2009) o la culturalización de la ciudadanía (DUYVENDAK; TONKENS; HURENKAMP, 2008). Este cambio tiene la consecuencia de que las diferencias económicas se consideran culturales. La integración es vista como un asunto individual, mientras que la cultura es definida como problemática y considerada la causa de otros problemas (SCHINKEL, 2008). A medida que la preocupación por la cultura poco a poco se centra en el conocimiento de las normas y los valores de *la cultura holandesa* y de lengua holandesa como un requisito previo del proceso para la integración, la ciudadanía adquiere una dimensión moral (HOUDT; SCHINKELY, 2009).

La categoría de los musulmanes que se utiliza en el discurso político y la política está estrechamente relacionada con el proclamado

laicismo del Estado. Cuando se habla de adaptaciones nacionales del concepto de laicismo, Martin (1978) define los Países Bajos como el modelo 60:40, en alusión al modelo de organización social en general y el laicismo en particular.<sup>2</sup> Él ve los *pilares* como las estructuras sociales con una doble función, por un lado, definir y mantener a la gente dentro de las organizaciones religiosas (iglesias), y por otro lado definir el mundo como laico fuera de los *pilares*. De esta manera, “hay una polarización a nivel de la cultura y de su sistema de significados que complementa la falta de polarización en el plano político” (MARTIN, 1978, p. 199). Este equilibrio sólo puede inclinarse por un renacimiento religioso. En su documento sobre la dimensión histórica y geográfica de la secularización en los Países Bajos, Knippenberg (1998) es de la opinión de que el aumento de la población musulmana e hindú como consecuencia de la migración y de sus altas tasas de fecundidad será un desafío para el proceso de secularización.

Sin embargo, como en este caso se señala, el desafío al laicismo provocado por la población musulmana surge a través del hueco excavado en la culturización y la moralización del principio de la ciudadanía y su interés posterior en la vida privada de las personas. Las reacciones de los musulmanes en el debate claramente refutan la universalidad de los valores democráticos occidentales liberales.

### **Política, educación y religión islámica**

El debate del Islam y la integración introdujeron la religión en el debate público y político en Holanda. A través de esta iniciativa, temporal y parcial, la religión consigue una plataforma, una voz en la conversación

**2-** La pluralidad de las confesiones hace posible la adaptación a las diferentes actitudes políticas y niveles de estado. En el patrón intermedio o “mixto” aparecen dos cuasi-monopolios (protestantes contra católicos en la proporción 60:40) que están tratando de dominar la escena. Esta estructura obliga a cada uno a hacer compromisos con el fin de mantener la unidad, por lo tanto, emerge un modelo de tolerancia.

democrática y una oportunidad de participar en el proceso político. El programa no sólo es puesto en marcha para definir y resolver la cultura y un problema, sino que también se construye en la oposición entre ellos (los musulmanes) y nosotros (los holandeses autóctonos). Aún así, esta oportunidad permite a los musulmanes que expongan un razonamiento en el ámbito político en nombre de la religión, lo que disminuye la distancia entre la política y la religión tal como propone el laicismo.

Los musulmanes deploran la excesiva atención hacia las diferencias culturales y religiosas. Al contrario que Martin (1978), los inmigrantes de la diáspora, en lugar de equiparar la religión con la cultura, tratan de diferenciarlas, dejando claro que se habla desde un punto de vista religioso. Los musulmanes se definen en contra de la tradición, la cultura y en contra de la memoria –produciendo así la ruptura entre la primera y segunda generación de inmigrantes (HERVIEU-LE'GER, 2002). Algunos argumentan que si hay un problema con la minoría musulmana, su origen no debe buscarse en el ámbito cultural o religioso, sino más bien en el ámbito socio-económico que no se está abordando. Las realidades de la inmigración: la menor posición socio-económica y la discriminación son justificadas por su situación actual, pero no por la religión. Mientras que la categoría de la religión se utilizó en el discurso público a través de la frecuente referencia al Islam, hay una clara fusión de la cultura, el origen étnico y la religión.

Como ya hemos señalado con los ejemplos anteriores, durante los debates los representantes de la comunidad musulmana aceptaron fácilmente el colectivo que se les había asignado. Además, defendieron la religión de la confusión con la tradición y la cultura, y señalaron los valores comunes de la religión y la ciudadanía. Sin embargo, además de la discusión acerca de los valores, la verdad absoluta también se mencionó una vez: “somos responsables frente a Allah y no

frente a los demás” (GEEMENTE ROTTERDAM, 2004, p. 15). Esta declaración proporciona un espacio para la reflexión sobre el fin último de la orientación de una sociedad armoniosa, para adherirse a ciertas normas y valores. Si, para la persona religiosa, la lucha con los problemas del aquí y ahora tiene sentido en la perspectiva del diálogo con el Creador, ¿cómo pueden tenerse en cuenta los valores del Estado democrático liberal y la forma de tratar con el aquí y ahora?

La politización de la religión –aunque las razones permitidas y de carácter temporal que se dieron en el nombre de la religión, por parte de las personas que estaban representando o que se percibía que representaban a un grupo religioso– empezó a escucharse en los ámbitos público y político a través de un amplio rango de temas, de los cuales sólo unos pocos estaban bajo la jurisdicción laica de la religión. A través del proceso, facilitado por las prácticas democráticas apoyadas por el Estado-nación a nivel local y por los cambios en la comprensión del concepto de ciudadanía, la religión se politizó. La politización de la religión permitió la interpenetración entre las esferas de la religión y la política que se entienden como necesariamente separadas por el laicismo.

## **Reflexiones finales**

La regionalización de la política, el efecto de la religión en la política, se puede apreciar en diferentes niveles. Una vez que la religión se desplaza al centro del debate político, las instituciones y actores que hablan en nombre del Islam lo hacen convirtiéndose así en participantes del debate. Como la religión se combina con la cultura y el origen étnico, los argumentos religiosos entran en discusiones que no necesariamente están en el ámbito de la religión, pero que son de índole social, económica o política. Al participar en las discusiones sobre temas que no necesariamente están bajo su jurisdicción, los argumentos se dan o se entienden como realizados en el nombre de

la religión sobre una amplia gama de temas, tales como los objetivos y los medios de la educación (religiosa), la participación en el mercado laboral, la estructura familiar y roles de género, sólo por nombrar algunos (IVANESCU, 2010).

Por otra parte, es probable que los valores y normas que se presentan en estos argumentos difieran de las normas y valores que son promovidos por las democracias liberales occidentales, y que están en la base de la formación del Estado-nación europeo. Estos sistemas alternativos de referencia suponen un reto por la relativización de las normas y valores liberales que se dan por sentados y ofrecen una visión crítica hacia su aplicación en la práctica. Los argumentos e ideas religiosas están presentes en la esfera política y tienen la oportunidad de producir un impacto en las decisiones que son de naturaleza política.

Finalmente, la culturalización y la moralización de la ciudadanía y la interferencia de la política en las áreas de la vida que pertenecen a la esfera privada, o currículo social, como la familia, los niños y la educación, las creencias y la lealtad desdibujan aún más la separación entre lo privado y lo público, y entre política y religión. Esta influencia *ad hoc* politiza cada religión mientras que religionaliza la política, por lo que la diferenciación de las esferas no es tan clara como la teoría del laicismo podría desear.

La religión está volviendo a la esfera pública a través de las oportunidades brindadas por los cambios en la regulación de la inmigración y los procesos de integración, y por la remodelación de los modelos de ciudadanía. Como consecuencia de la interacción pública entre religión y política, ambos participantes se ven influidos por los demás. Mientras que la religión está politizada, la política también se religionaliza. La religión está protegiendo sus propios derechos y así, reestructura la discusión sobre la hegemonía del Estado oponiendo la universalidad de los valores democráticos del Occidente liberal.

La religión, según la teoría de la secularización está cada vez más marginada a la esfera privada y pierde su relevancia social. Sin embargo, a través de su presencia en la arena política, recibe atención pública y política y se posiciona en el centro de la esfera pública de nuevo. Esta atención se debe al cambio de actitud del Estado y la ciudad de Rotterdam con la población de origen inmigrante y/o una experiencia religiosa diferente. Esto puede verse fácilmente como una inversión del *pilar de la estabilidad, el centro de gravedad* de un determinado momento histórico (TAMBLAH, 1990). Como la mayoría de las reglas y acuerdos de la religión son una compleja mezcla con el principio de ciudadanía y los problemas de acuerdos de las minorías, el proceso de revitalización de la religión puede entenderse como una estrategia para construir un *otro* nacional, cultural y religioso. A través de la polarización, el otro ayuda a construir una identidad nacional y el correspondiente concepto de ciudadanía.

La integración y la inmigración pasan al primer plano a medida que el concepto de ciudadanía adquiere una dimensión culturalista y moralizante, donde las normas y los valores se comparan entre sí. El Estado laico se preocupa sobre todo por aquellos aspectos de la cultura que parecen contradecir de alguna manera sus paradigmas y el equilibrio de poder. El Islam es visto por el Estado-nación como una posible amenaza, especialmente ya que por ser visible y público contradice uno de sus principios básicos, a saber: el secularismo. Sin embargo, los principios democráticos, que también están en el corazón de la nación-estado liberal y la importancia de la integración de los inmigrantes/minorías en la agenda política, ofrecen la posibilidad de que la religión se haga visible en el ámbito público y político. En este proceso, la religión se politiza, adquiere un aura pública y se convierte en sujeto y objeto de los procesos políticos y los discursos, contrayendo el *currículo social* que trasmite a las generaciones la educación y cultura ligadas al contexto actual.

## Referencias

- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 1991.
- ASAD, Talal. **Formations of the secular**: Christianity, Islam, modernity. Stanford: Stanford University Press, 2003.
- BURUMA, Ian. **Murder in Amsterdam**: the death of Theo van Gogh and the limits of tolerance. New York: Penguin, 2006.
- CALHOUN, Craig J. **Social theory and the politics of identity**. Oxford: Blackwell, 1994.
- CASANOVA, José. **Public religions in the modern world**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- CONNOLLY, William. E. Democracy and territoriality. **Millennium**: journal of international studies, London, v. 20, n. 3, p. 463-84, 1991.
- DOBBELAERE, Karel. **Secularization**: an analysis at three levels. New York: P. I. E. Peter Lang Bruxelles, 2002.
- DUYVENDAK, Jan Willem; TONKENS, Evelien; HURENKAMP, Menno. **Culturalization of citizenship in the Netherlands**. Trabalho apresentado ao 2008 Annual Meeting of the American Political Science Association, Amsterdam, 2008.
- DUYVENDAK, Jan Willem; PELS, Trees; RIJKSCHROEFF, Rally (Eds.). **A multicultural paradise?** The cultural factor in Dutch integration policy. New York: Cornell University Press, 2009.
- ENTZINGER, Henk B. **Het minderhedenbeleid**: dilemma's voor de overheid in Nederland en zes andere immigratielanden in Europa. Meppel: Boom, 1984.
- EYERMAN, Ron. **The assassination of Theo Van Gogh from social drama to cultural trauma**. Durham: Duke University Press, 2008.
- GELLNER, Ernest. **Nations and nationalism**. Ithaca: Cornell University Press, 1983.
- GEMEENTE ROTTERDAM. Projectbureau sociale integratie Platform Buitenlanders Rijnmond **Sociale integratie . . . zo denken ze erover**. Moslims aan het woord. Rapport interne debatten, Rotterdam, 2004.
- \_\_\_\_\_. Projectbureau sociale integratie **Sociale integratie . . . Rotterdammers in gesprek**. Rapport publieke debatten, Rotterdam, 2005.
- GHORASHI, Halleh. **Ways to survive, battles to win**: Iranian women exiles in the Netherlands and the US. New York: Nova Science Publishers, 2003.
- GUIRAUDON, Virginie; LAHAV, Gallya. **Special issue on immigration policy in Europe**: the politics of control. Abingdon: Routledge, 2006.
- HADDEN, Jeffrey.K. Toward desacralizing secularization theory. **Social Forces**, Oxford, v. 65, n. 3, p. 587-611, 1987.
- HAMMAR, Tomas. Citizenship: membership of a nation and of a state. **International Migration**, Georgetown, v. 24, n. 4, p. 735-48, 1986.
- HERVIEU-LE'GER, Danièle. Space and religion: new approaches to religious spatiality in modernity. **International Journal of Urban and Regional Research**, Essex, v. 26, n. 1, p. 99-105, 2002.
- HOBSBAWM, Eric J. **Nations and nationalism since 1780**: programme, myth, reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- HOUDT, Friso van; SCHINKEL, Willem. Aspecten van burgerschap. Een historische analyse van de transformaties van het burgerschapsconcept in Nederland. **B en M**: Tijdschrift voor beleid, politiek en maatschappij, Den Haag, v. 36, n. 1, p. 50, 2009.
- HUTCHINSON, John. Ethnicity and modern nations. **Ethnic and Racial Studies**, Oxfordshire, v. 23, p. 651-69, 2000.
- IVANESCU, Carolina. Politicised religion and the religionisation of politics. **Culture and Religion**, Oxon, v. 11, n. 4, p. 309-325, 2010.
- JOPPKE, Christian. The retreat of multiculturalism in the liberal state: Theory and policy. **The British Journal of Sociology**, London, v. 55, n. 2, p. 237-257, 2004.
- KNIPPENBERG, Hans. Secularization in the Netherlands in its historical and geographical dimensions. **GeoJournal**, Den Haag, v. 45, n. 3, p. 209, 1998.
- KOOPMANS, Ruud. **Contested citizenship**: immigration and cultural diversity in Europe. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.

LIJPHART, Arend. **The politics of accommodation**: pluralism and democracy in the Netherlands. Berkeley: University of California Press, 1968.

LLORENT, Vicente; LLORENT, Vicente Jesús. El papel de la mujer en el Cristianismo y el Islam In: ÁLVAREZ, José. Luis; ESSOMBRA, Miquel A. **Dioses en las aulas**: educación y diálogo interreligioso. Barcelona: Graó, 2009. p. 169-185.

MAHMOOD, Saba. **Politics of piety**: The Islamic revival and the feminist subject. Princeton: Princeton University Press, 2005.

MARTIN, David. **A general theory of secularization**. New York: Harper & Row, 1978.

POCOCK, John. The ideal of citizenship since classical times. In: SHAFIR, Gershon. **The citizenship debates**: a reader. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1998.

RAI, Milan. **7/7**: The London bombings, Islam and the Iraq war. London: Pluto, 2006.

Roy, Oliver. **Globalised Islam**: the search for a new Ummah. London: C. Hurst, 2004.

SCHEFFER, Paul. Het multiculturele drama (the multicultural drama). **NRC Handelsblad**. Disponible em: <http://retro.nrc.nl/W2/Lab/Multicultureel/scheffer.html>, acceso em: 29, January, 2000.

SCHINKEL, Willem. **Denken in een tijd van sociale hypochondrie**: Aanzet tot een theorie voorbij de maatschappij. Kampen: Klement, 2008.

SENGERS, Erik. **The Dutch and their gods**: secularization and transformation of religion in the Netherlands since 1950. Hilversum: Uitg. Verloren, 2005.

SNIDERMAN, Paul. M.; HAGENDOORN, Louk. **When ways of life collide**: multiculturalism and its discontents in the Netherlands. Princeton: Princeton University Press, 2007.

STARK, Rodney; FINKE, Roger. **Acts of faith**: explaining the human side of religion, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2000.

TAMBIAH, Stanley. J. **Magic, science, religion, and the scope of rationality**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TILLY, Charles. **Why?** Princeton: Princeton University Press, 2006.

VAN DEN BERG, Marguerite; SCHINKEL, Willem. 'Women from the catacombs of the city': gender notions in Dutch culturist discourse. **Innovation**, Vienna, v.22, n. 4, p. 393-410, 2009.

WILSON, Bryan R.; SOUTH PLACE ETHICAL SOCIETY. **The secularization question**: is religion losing its social significance? London: South Place Ethical Society, 1996.

WILTERDINK, Nico. Mondialisering, migratie en multiculturaliteit In: GEUIJEN, C. **Multiculturalisme**. Utrecht: Lemma, p. 55-67, 1998.

YOUNG, Iris M. **Justice and the politics of difference**. Princeton: Princeton University Press, 1990.

*Recebido en: 09.01.2013*

*Aprovado en: 24.04.2013*

**Vicente J. Llorent García** es doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla, licenciado en Ciencias de la Educación con el Primer Premio Nacional concedido por el Ministerio de Educación, profesor de la Universidad de Córdoba (España) y coordinador del Grupo Docente sobre Educación, Diversidad, TIC y Sociedad.

**Carolina Ivanescu** es investigadora de la Universidad Erasmus en Políticas de Migración e Integración, en la participación de proyectos conjuntos del departamento de Política de la Administración Pública (Grupo de Investigación Pública y Política) y en el departamento de Sociología (Instituto CIMIC). Su experiencia se centra en los movimientos migratorios y estudios sobre la integración e inclusión socioeducativa, análisis comparativos de políticas, técnicas de estudio de casos con un enfoque sobre las minorías y la interacción entre secularidad y ciudadanía.

# **Desenhos e vozes no ensino de geografia: a pluralidade das favelas pelos olhares das crianças**

Juliana Maddalena Trifilio Dias<sup>1</sup>

## **Resumo**

A ciência geográfica prioriza como objeto de estudo as relações entre sociedade e natureza. No entanto, é preciso refletir sobre a possibilidade de escuta no ensino da geografia escolar, em diálogo com sua epistemologia. O recorte escolhido para ilustrar a potencialidade dessa perspectiva se deu na busca por compreender a leitura de mundo a partir da favela, considerando-se a pluralidade presente nas produções de sentidos e significados dos sujeitos que a observam. Em tais produções, existem as experiências mediadas e aquelas diretas com as/nas favelas. Quais noções, entretanto, orientam a concepção de favelas construídas pelos alunos? Compreender como os alunos percebem as favelas e criam sentidos e significados ao conceberem suas noções foi uma importante aproximação entre os saberes escolares e não escolares no processo educativo e na aprendizagem espacial. A pesquisa desenvolvida aponta a geografia humanista como uma possibilidade de compreensão do universo investigativo na contemporaneidade, ao permitir deslocar diferentes sentidos – no caso, do espaço urbano e de suas relações com o ensino – para escorar ações de formação de professores. Repensar noções como espaço e lugar propicia a reflexão sobre a apropriação de diferentes sentidos e saberes na escola e fora dela. O espaço urbano está repleto de práticas sociais que revelam diversas temporalidades e experiências espaciais. Pensá-lo no interior da escola significa dar visibilidade aos diferentes sujeitos e às suas territorialidades. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se o desenho infantil como um instrumento de interlocução com os sujeitos.

## **Palavras-chave**

Ensino de geografia – Geografia humanista – Desenhos de crianças – Favelas.

**1**- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.  
Contato: juliana.maddalena@uff.edu.br

# ***Drawings and voices in the teaching of geography: the plurality of favelas through the eyes of children***

Juliana Maddalena Trifilio Dias<sup>1</sup>

## **Abstract**

*The science of geography prioritizes the relationships between society and nature as an object of study. However, one needs to reflect on the possibility of listening in the teaching of geography in schools, in dialogue with its epistemology. The outline chosen to illustrate the potential of this approach results from the quest to understand the reading of the world from the favela, considering the plurality present in the productions of senses and meanings of the subjects who observe it. In such productions, there are mediated experience and direct experience with/in favelas. What notions guide the concept of favelas constructed by students, though? Understanding how students perceive favelas and create senses and meanings when conceiving their notions was an important connection between school and non-school knowledge in the educational process and spatial learning. This study points to humanistic geography as a possibility of understanding the investigative universe in contemporaneity, by allowing to shift various meanings – in this case, of urban space and its relations with teaching – to shore up teacher education actions. Rethinking notions such as space and place provides a reflection on the appropriation of different meanings and knowledge in school and beyond. Urban space is filled with social practices that reveal different temporalities and spatial experiences. Thinking it within the school means giving visibility to different subjects and their territorialities. To achieve this goal, this study used children's drawings as a tool for dialogue with the subjects.*

## **Keywords**

*Teaching of geography – Humanistic geography – Children's drawings – Favelas.*

**1-** Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil.  
Contact: [juliana.maddalena@ufff.edu.br](mailto:juliana.maddalena@ufff.edu.br)

A pesquisa desenvolvida aponta a geografia humanista como uma possibilidade de compreensão do universo investigativo na contemporaneidade, ao permitir deslocar diferentes sentidos – no caso, do espaço urbano e de suas relações com o ensino – para escorar ações de formação de professores. Repensar noções como espaço e lugar propicia a reflexão sobre a apropriação de diferentes sentidos e saberes na escola e fora dela. O cenário do espaço urbano está posto e repleto de práticas sociais que revelam diversas temporalidades e experiências espaciais. Pensá-lo no interior da escola significa dar visibilidade aos diferentes sujeitos e suas territorialidades.

Nesse contexto, as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de nosso tempo desafiam o espaço da educação diante das novas formas de produção e aquisição de conhecimento na sociedade contemporânea. Para interpretar e responder ao que afeta a construção das subjetividades dos estudantes, precisamos nos apropriar de outros saberes e modos de interpretar a realidade. No campo do pensamento geográfico, uma corrente se apresenta como marca referencial para esta pesquisa.

A geografia humanista é apresentada por seus autores como aquela que dialoga com diferentes campos, como psicologia, antropologia, filosofia, arquitetura, educação e outros. Segundo Christofletti (1982), sua base apresenta grandes nomes, tais como Yi-Fu Tuan, Anne Buttner, Edward Relph e Mercer e Powell, valorizando a experiência vivida do indivíduo. Nesta pesquisa, deter-me-ei nas noções de Yi-Fu Tuan e em sua distinção entre espaço e lugar a partir da análise de desenhos. Suas noções não são de uso exclusivo dessa temática e podem dialogar com diferentes campos.

O debate sobre imagens no ensino de geografia pode ser lido a partir da interseção de grandes campos: da epistemologia da geografia, da educação e de suas consequências na formação de professores. Esse intercruzar temático, atravessado pela leitura de imagens, revela um fio entre questões nascidas da prática da

sala de aula, a busca por um mergulho teórico ancorado na epistemologia da ciência geográfica e o anseio por pensar a formação de professores para além de conteúdos escolarizados.

É comum a associação dessa disciplina a aspectos como a memorização de pontos localizáveis em mapas, a descrição de elementos naturais da paisagem, a ideia de relatos e exposições de imagens de turismo em diferentes partes do mundo ou, ainda, a tentativa de explicar catástrofes ambientais. Pensando na relação dos sujeitos com seus saberes, quais são aqueles que os estudantes carregam em sua trajetória? Quais geografias têm configurado os saberes escolares?

Segundo Gauthier et al. (1998), os possíveis saberes relacionados à prática escolar são os disciplinares, os curriculares, os da ciência da educação, os da tradição pedagógica, os experienciais e os da ação pedagógica. Eles funcionam como um reservatório organizado pelo professor ao longo de sua formação e de sua prática. Compartilhando desse raciocínio, Tardif (2008) nos apresenta questões que se somam às de Gauthier: quais são os saberes que servem de base para a aprendizagem do aluno? Como o aluno os adquire? Quais ele utiliza? O autor ainda enfatiza que os saberes dos professores parecem estar assentados em transações constantes entre o que eles são e fazem num dado contexto. Charlot (2005) compartilha da ideia de que o docente é um sujeito que carrega saberes e que não se separa deles ao ingressar em uma instituição escolar. O mesmo ocorre com os estudantes que levam consigo saberes escolarizados e não escolarizados, e, portanto, pensar nesses saberes e em suas mediações é considerar, efetivamente, essas pluralidades e transformações pertinentes aos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar.

Os estudantes, ao cursarem a escola básica, carregam conhecimentos decorrentes de suas vivências espaciais, de suas experiências, resultados de seus deslocamentos, de suas moradias e de sua convivência com diferentes pessoas e grupos sociais. Além da experiência

direta, podemos considerar aquelas mediadas por outras pessoas, pela fotografia, pelos livros, pelo cinema, pelos telejornais, pelas novelas e por outras formas. Como essas informações dialogam com os saberes escolarizados?

O ensino da Geografia certamente deve deter-se nessa nova cultura imagética, na tentativa de desenvolver uma pedagogia preocupada com a leitura das imagens [...]. Desse modo, é possível encontrar outra ampla dimensão educativa, outro campo de constituição de sujeitos muito úteis nas nossas práticas pedagógicas. (TONINI, 2003, p. 35)

O campo ocupado pela imagem na contemporaneidade se desdobra a cada compartilhamento via internet. Sua força na constituição dos significados sobre o mundo afirma e reafirma a fabricação de nossas subjetividades. O campo imagético está presente nas atividades escolares e também fora da escola.

É certo que essas informações-em-imagens se tornam parte integrante do banco de imagens de que nos utilizamos para mover-nos no mundo, para pensá-lo. Provavelmente, muitos duvidarão do contexto midiático ou da pessoa que mostrou a imagem, fazendo com que esta fique sob suspeita. Não propriamente a imagem, mas a localização dela no discurso acerca do espaço, a localização dela na realidade espacial do planeta. (OLIVEIRA JR., 2009, p. 21)

O volume e a densidade do campo imagético atuam hoje no modo como vemos o mundo, como nele nos posicionamos e como tecemos nossas relações espaciais. Esta pesquisa procurou a aproximação com as imagens para que, a partir delas, fosse possível um entendimento do processo entre experiência espacial, leitura de mundo e atitude dos sujeitos.

A discussão sobre mediações e experiência na aprendizagem espacial apresentada neste texto nasceu a partir de um diálogo, em sala de

aula, com alunos do 6º ano do ensino fundamental. Ao abordar os *fatores de localização industrial*, os estudantes foram questionados sobre as prováveis causas que levaram determinada multinacional a escolher uma cidade média e não uma metrópole para sua sede fora de seu país de origem. Foi quando um aluno imediatamente respondeu: “Esta empresa jamais poderia ir para o Rio de Janeiro porque lá ela seria assaltada todos os dias”. Perguntei o porquê e ouvi: “Por que lá tem muita favela e tá cheio de bandidos”. Depois de alguns instantes lhe perguntei o que era uma favela: “Favela é um aglomerado urbano com o mínimo de 51 habitações...”

O aluno apresentou uma noção sobre favela que não dialogava com a definição do IBGE, a qual, por sua vez, não se aproximava do processo de favelização que, como professora de geografia, eu pretendia abordar. Qual era o conceito de favela, afinal? Como aquelas noções dialogam com os saberes escolarizados?

A pesquisadora Sonia Miranda (2010, p. 371) afirma:

[...] evoca-se continuamente a necessidade de se compreender melhor de que maneira se constituem, nos sujeitos, os processos que conferem inteligibilidade à informação histórica advinda de dentro e fora da escola. Na medida em que lidamos com distintos processos sociais e culturais que educam os sujeitos e constituem subjetividades no tocante ao entendimento de elementos próprios da matéria histórica, aquilo que a criança estabelece como parâmetro de entendimento do passado e/ou da mudança assenta-se, muitas vezes, nas relações que se estabelecem entre suas práticas de sociabilidade, os saberes escolarizados, os múltiplos lugares de memória que criam sentidos à moderna experiência do viver no espaço urbano e a indústria cultural que gravita em torno da escola.

A construção realizada pelo aluno sinaliza um movimento interno tecido a partir de sua

experiência indireta acumulada ao longo do tempo com a cidade carioca. Ele se afeta pelas imagens que tocam seus sentidos e cria significados a partir dessa experiência. A busca pelo entendimento das relações entre esse viver no espaço urbano e estudá-lo na escola revelou a força dessa experiência, direta ou mediada, na constituição dos sujeitos.

Aquele diálogo inicial suscitou algumas questões sobre a aprendizagem espacial das crianças e a temática da favela despontou como uma das possibilidades de análise do espaço urbano. Como elas percebem a favela? Com quais noções sobre favela chegam à escola? A partir de quais referenciais o sujeito elabora sua noção de favela? O desejo não foi o de estudar apenas os processos relacionados à favelização. Foi necessário entender e adentrar nesse contexto da criança para explorar sua realidade, em especial, relacionada ao conceito de favelas. Nesse sentido, o foco de investigação deixou de ser a favela e tornou-se o olhar da criança sobre aquele espaço. Esse olhar ilustra a possibilidade de ancoragem de processos educativos a partir do referencial da geografia humanista e do aporte de Yi-Fu Tuan, que podem ser aplicados para além da temática em questão. Assim, este texto pretende transpor uma discussão sobre favelas ou sobre o modo como elas são vistas pelas crianças. Em contrapartida, a favela foi o marco para a pesquisa, que aqui pode ser elucidada por meio dos desenhos das crianças a fim de que possamos refletir sobre possibilidades de inteligibilidade do espaço geográfico dentro e fora da escola.

A escolha temática recai sobre o ensino do espaço urbano e está diante de um segmento da geografia que confronta, em sala de aula, a vivência diária e a construção de conceitos que podem ser antagônicos à experiência de vida dos alunos. A relevância está nos conflitos entre saberes escolares e não escolares que se encontram num espaço de formação que reúne diferentes sujeitos, percepções do espaço geográfico, sentimentos gerados por experiências com/nos espaços e modos de se posicionar

no mundo. Tal importância é manifestada na indicação da geografia humanista para interpretação desses fenômenos inseridos num cenário educativo. Afinal, quais são os olhares e as vozes desses alunos sobre as favelas num processo de aprendizagem espacial?

### **A geografia humanista diante de um objeto plural**

“Existem tantas geografias quantos forem os métodos de interpretação; existirão tantas quanto forem os posicionamentos sociais existentes” (MORAES, 1986, p. 30). Penso na multiplicidade de geografias e sujeitos presentes nessa frase ao mesmo tempo em que apresento a pesquisa sob a perspectiva de determinada geografia. São inúmeras as discussões sobre o que é a geografia, quais são seus métodos e seu objeto, bem como sobre as dualidades que essa ciência carrega: geral e/ou regional; física e/ou humana; universal e/ou singular; acadêmica e/ou escolar. A partir dessas dualidades, não há como negar, hoje, que existe uma interpretação do espaço feita pelo indivíduo. Nesse sentido, a geografia humanista se apresenta como um campo de possibilidades de valorização das experiências do sujeito na percepção espacial.

De acordo com Christofolletti (1982), a geografia humanística<sup>1</sup> procura valorizar a experiência do indivíduo ou do grupo a fim de compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares. Trata-se de olhar para o indivíduo, para suas atitudes, para sua relação com o lugar, em uma aproximação não apenas do espaço, e sim de seus sujeitos.

Holzer (2003) indica que, para o geógrafo Yi-Fu Tuan, a percepção do espaço é orientada pelo corpo humano aliado às categorias temporais, de modo que o sujeito compreende o espaço no presente a partir de sua formação passada e tem sua atitude orientada ao futuro com essa experiência vivida.

**1-** *Geografia humanística* é a expressão utilizada por alguns autores, como Antonio Christofolletti, para designar a geografia humanista.

Investigados os diversos significados de espaço, Tuan iria se dedicar ao lugar. Ele observa que o lugar, na linguagem coloquial, tem dois significados: posição na sociedade e localização espacial. Mas, além destes, tem outro mais profundo: ele possui 'espírito', 'personalidade', existe um 'sentido do lugar'. Este sentido remete-se à apreciação visual ou estética, e também pela audição, olfato, paladar e tato, que exigem um contato próximo e uma longa associação com o ambiente. (HOLZER, 2003, p. 120)

Por meio da geografia humanista, Yi-Fu Tuan valoriza a integração espacial mais pela dimensão afetiva do que pela métrica. Holzer (2003, p. 121) registra que Tuan "caracteriza o lugar a partir da experiência. O lugar era avaliado como lar, em suas diversas escalas: o próprio lar, a vizinhança, a cidade, a região e ao estado-nação". Nesse sentido, como cita o autor, a experiência se dá ao conhecermos o mundo via sensação (e sentimento), percepção e concepção. A investigação desta pesquisa se pautou em compreender essas experiências das crianças com base nos sentidos despertados a partir das favelas.

No instante em que o *eu* do sujeito, o outro e o meio estão inter-relacionados, para caminhar no pensamento de Yi-Fu Tuan, é preciso pontuar algumas palavras-chave que, segundo o autor, estão interligadas e levam ao entendimento de seu conceito principal: *topofilia*.

O primeiro vocábulo a ser compreendido é o que caracteriza essa corrente da geografia: a percepção. Para o geógrafo,

[...] percepção é tanto a resposta de sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra ou são bloqueados. (TUAN, 1980, p. 4)

O foco dessa afirmação está na relação com os sentidos humanos. Dessa forma, o sujeito

percebe no espaço determinados elementos e outros não. E como ele sente a partir daquilo que percebe? Para essa noção de percepção, é adotada a ideia do que está ligado aos sentidos, aos registros de memória e ao ato de lembrar ou esquecer os lugares.

Se essa percepção mexe e afeta o indivíduo, o que ele faz com seus sentidos? A atitude seria a próxima palavra. De acordo com o autor,

[...] atitude é primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. As atitudes implicam experiência e certa firmeza de interesse e valor. (TUAN, 1980, p. 14)

Para conhecer o olhar pontual de uma criança, é necessário identificar o que permeia sua atitude, sua postura ao falar e ao desenhar sua noção de favela. Ou seja, os valores históricos, sociais e culturais que perpassam as esferas de relações dessas crianças.

A partir da noção dos vocábulos que norteiam a construção conceitual de Tuan (1980, p. 4-5), é possível compreender o sentido da utilização do grande termo *topofilia*: "Topofilia é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal".

Nessa noção de topofilia, a riqueza e a força da experiência pessoal na visão sobre o lugar são valorizadas em detrimento de outras geografias que anulariam tais relações. O modo como as experiências do indivíduo interferem em sua percepção sobre determinado lugar é imprescindível na aprendizagem espacial. Para Tuan (1983), a experiência é formada de sentimentos e pensamentos, e essa foi a noção na qual me detive. De acordo com Luciano Castro Lima (2006), nosso corpo é o primeiro meio, não há como ignorá-lo, muito menos nossos sentidos. Trato, dessa forma, de uma geografia que vê, toca, ouve e sente o espaço.

Segundo Tuan (1980, 1982, 1983), a experiência é um termo que abrange as diferentes maneiras por meio das quais uma pessoa conhece

e constrói a realidade, passando pelos sentidos, pela simbolização e pelo colorido das emoções, permitindo a interpretação do lugar. Na relação entre espaço e lugar, um não se define sem o outro. Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Numa perspectiva em que o sujeito é central na relação espacial com o lugar, quais são os olhares das crianças para as favelas? Como esses olhares, inseridos no processo educativo, podem ser interpretados a partir da geografia humanista?

## **Desenvolvimento e análise do estudo**

Nesta pesquisa,<sup>2</sup> buscou-se compreender como as crianças – sujeitos e atores sociais – percebem, concebem e apresentam suas noções sobre uma parcela do espaço urbano: as favelas.

Para compreender a relação entre percepção do espaço favela e experiências dos sujeitos com o espaço, foram entrevistados 25 estudantes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola particular<sup>3</sup> que não são moradores de favelas, com idades entre 11 e 13 anos, e analisados 140 desenhos produzidos por todos os alunos daquela série. Os sujeitos estavam já no final da infância e foram escolhidos devido ao desejo de lhes dar voz por meio da pesquisa nesse cenário urbano em que a favela se insere. Todos os alunos elaboraram os desenhos quando cursavam o 6º ano, durante as aulas de outro professor que trabalhava a temática. Por circunstância da pesquisa, o professor disponibilizou os trabalhos dos alunos para uso no futuro. As produções ficaram arquivadas e no ano seguinte a pesquisa se desenvolveu na mesma escola.

**2-** A presente pesquisa integra a dissertação de mestrado intitulada *Crianças e favelas: percepções, mediações e sentidos*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (DIAS, 2010).

**3-** Nesta pesquisa não foram divulgados os nomes da escola, dos alunos e dos professores envolvidos no universo investigativo.

Todos os 140 desenhos foram analisados e tiveram seus dados tabulados a partir de elementos que se repetiam com maior frequência e daqueles que apresentavam suas singularidades. Essa etapa foi desenvolvida apenas entre o olhar do pesquisador e os desenhos a serem observados. Os desenhos não estavam acompanhados das vozes de seus autores, o que aumentou o desejo de ir ao encontro dessas crianças para compreender suas noções de favela.

Ao terem notícia da pesquisa, os alunos se apresentaram espontaneamente para rever seus desenhos e participar das entrevistas. Individualmente, os 25 alunos foram entrevistados de forma semiestruturada com seus desenhos em mãos. Dessa forma, foi possível rever os desenhos que haviam produzido no ano anterior e conversar, inclusive, sobre esse deslocamento temporal entre a elaboração e as entrevistas.

Segundo Vigotski (1994, p. 149), “o desenho é uma linguagem gráfica e que surge tendo base na linguagem verbal”. A partir desse ponto de vista, a ideia metodológica foi compreender, por meio dos desenhos, como os alunos concebem a ideia de favela na perspectiva da geografia humanista.

A proposta metodológica não foi levar as crianças diante de uma favela para que a representassem, uma vez que, para Vigotski (1994, p. 149), “elas não desenham o que veem e, sim, o que conhecem”. Elas desenham de memória sobre o que sabem das coisas, sem ver, apenas com a imaginação. “Al dibujar, El niño lleva al dibujo todo lo que sabe del objeto o que representa y no sólo lo que vé” (VIGOTSKI, 1987, p. 96). Representam o que sabem sem que necessariamente estejam vendo fisicamente o local. Com isso, os desenhos puderam apresentar o que as crianças sabem sobre as favelas e, desse modo, puderam refletir seus caminhos de apropriação. Assim, os estudantes não apresentaram um mundo inventado, mas sim aquele apropriado com os valores e significados de seus contextos refletidos, em seus traços desenhados. Não foram avaliadas as

formas das figuras representadas e os desenhos permitiram o início das narrativas das crianças.

A linguagem gráfica dos desenhos foi além do simbolismo visual. Ela serviu como elo na comunicação para uma compreensão ativa do outro e, dessa forma, ajudou a perceber a realidade refletida e refratada no discurso dos sujeitos. A fala, portanto, mediou todo o processo de interdependência entre o pensamento, a linguagem gráfica e a verbal.

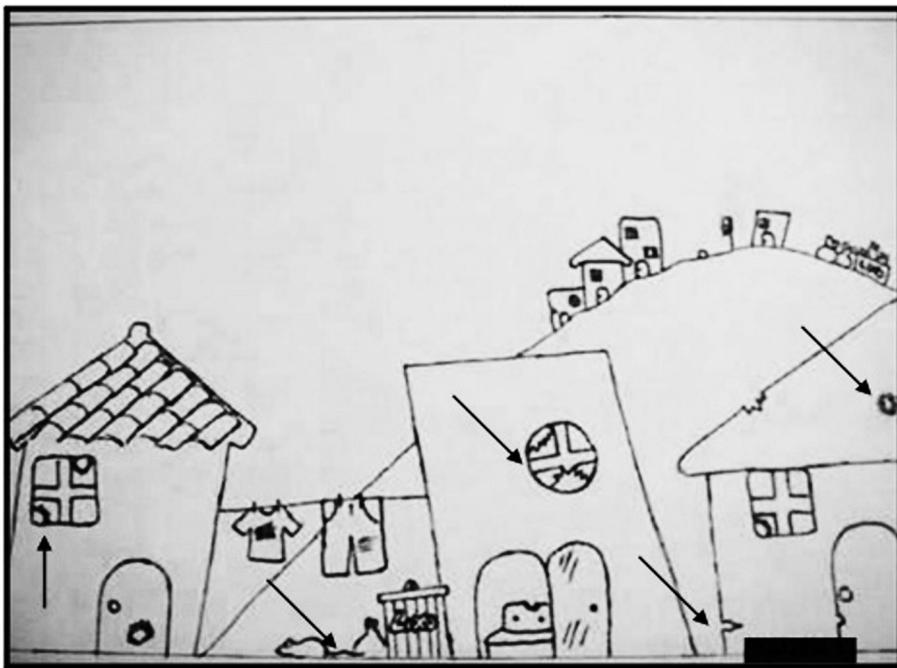
### **Análise dos desenhos e entrevistas**

É importante também dizer que o que é visto e lido numa imagem não está somente nela, mas também. Tanto nós vemos as imagens como elas nos veem e nossa leitura dessas imagens é tanto delas quanto de nós próprios. Ao falar de uma imagem, o aluno fala de si mesmo, revela seu univer-

so cultural, seu conjunto de experiências e raciocínios com e no mundo. (OLIVEIRA JR., 2005, p. 3)

Numa leitura silenciosa dos desenhos que antecedeu as entrevistas com os estudantes, foi possível imaginar quais seriam as interseções entre a oralidade e a linguagem gráfica apresentada. Com a análise dos 140 desenhos, alguns elementos foram destacados por suas repetições. Para a maioria dos alunos, a favela está relacionada aos aspectos de moradia e à localização em morros. Contudo, não é exclusivamente o modo como são construídas as habitações que orienta a noção de favela dos alunos. Acompanhando a figura 1, é possível identificar que, além dos itens de moradia, alguns desenhos apresentam símbolos de violência, outros são pautados em aspectos de lazer e há também os que inserem marcos de assistência ou prestação de serviços para aqueles moradores.

**Figura 1** – Marcas produzidas



Fonte: Desenho elaborado pelo estudante M4 (fragilidade e marcas de violência nas moradias).

A fragilidade das construções pode ser observada em sinais como rachaduras, buracos nas paredes, vidros quebrados, tijolos aparentes ou até rabiscos que denunciam alguma forma de abandono ou precária manutenção.

As favelas desenhadas e apresentadas demonstraram algo além dos saberes escolarizados. Elas sinalizaram a força da experiência e das mediações nas construções das noções daqueles espaços, força esta alimentada, principalmente, pelo destaque da mídia televisiva num processo de apresentar imagens aos telespectadores por meio de reportagens, novelas, filmes ou publicidade.

A presença das massas na cidade foi adquirindo pouco a pouco traços mais nítidos. A quantidade de pessoas começou a significar um enorme déficit de habitação e transporte, além de um novo modo de morar na cidade, andar pelas ruas e comportar-se. (MARTIN-BARBERO, 2008, p. 226)

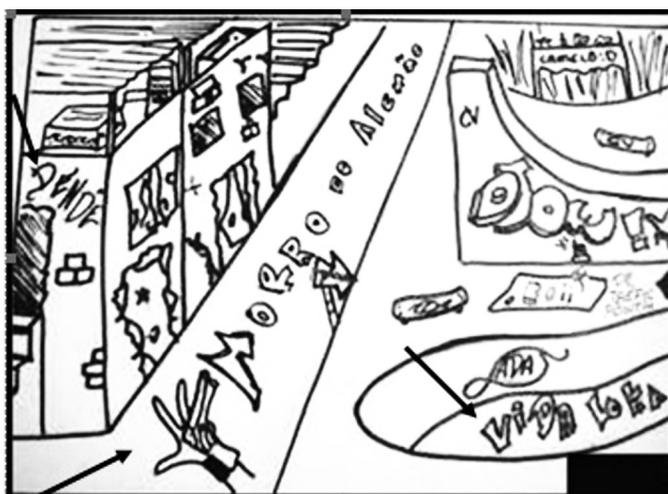
Essa massa urbana, que por seu volume e sua densidade alterou o modo de ser e agir na cidade, também atravessou a produção cultural e passou a ter como realidade a comunicação em massa. Segundo Martin-Barbero (2008,

p. 226), “a massificação era de uma só vez, com mesma força, a integração das classes populares à ‘sociedade’ e a aceitação por parte desta do direito das massas”.

A massificação e a pluralidade de favelas vão ao encontro de uma disciplina de leitura e posicionamento de mundo. Mas como elas têm sido abordadas? Os alunos não se detiveram apenas nos saberes escolares para relatarem suas noções de favelas, mas também em suas experiências indiretas com aqueles espaços, mediadas por outras pessoas e pela grande mídia. Nesse sentido, como o ensino de geografia pode acolher tal pluralidade? Como a epistemologia da ciência geográfica poderia auxiliar na análise de diferentes saberes? Esses saberes não escolarizados têm ecoado nas discussões nas classes? A questão de fundo que atravessa esta pesquisa vai além da escuta das crianças pelos professores e, ao mesmo tempo, permite uma reflexão teórica e metodológica sobre uma ciência tão plural quanto a geografia. Assim, é possível refletir: como compreender a leitura de mundo dos alunos a partir da perspectiva humanista da geografia?

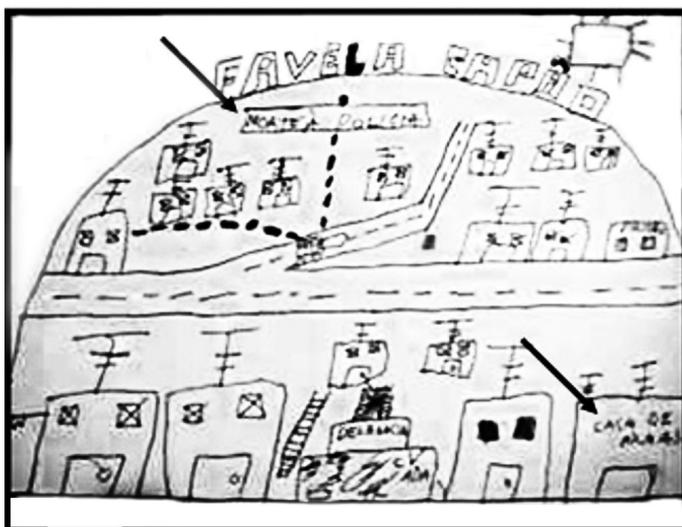
Ao analisar os desenhos, muitos elementos se mostraram naturalizados nas visões apresentadas pelos alunos. Esses elementos podem ser observados na sequência das figuras 2, 3 e 4.

**Figura 2** – Marcas na linguagem



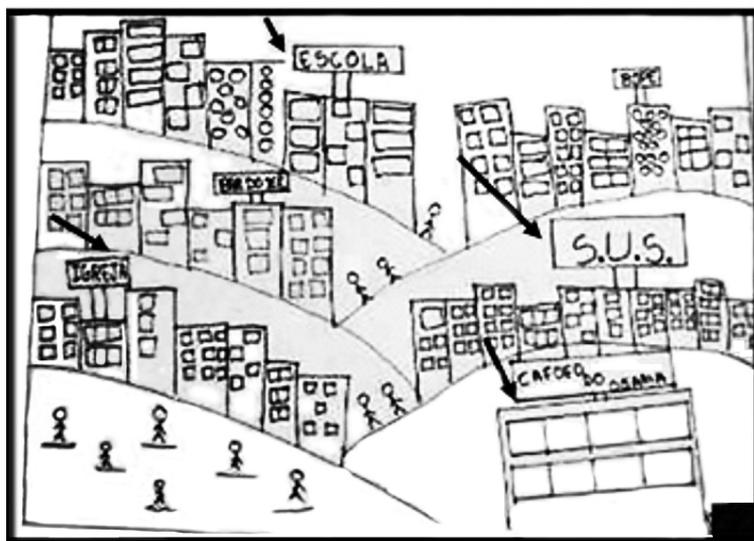
Fonte: Desenho elaborado pelo estudante L3 (violência e alterações na escrita)

**Figura 3** – Manutenção da violência



Fonte: Desenho elaborado pelo estudante K1 (marcas de tiros e venda de armas)

**Figura 4** – Serviços e lazer



Fonte: Desenho elaborado pelo estudante B1 (prestação de serviços)

Casas sem janelas, lajes com churrasco, favelas em morros, pichações com escrita fora da norma da língua, presença de esgoto nas ruas, marcas de tiros nas casas, patrulhas e escassez de serviços públicos se mostraram como elementos cuja repetição demonstra imagens de favelas que os alunos constroem e carregam.

Sobre as representações da fragmentação do espaço, é possível reler Bauman (2007, p. 90), que aponta as cidades como “espaços em que estranhos ficam e se movimentam em estranha proximidade uns dos outros”, num modo do construir o urbano com espaços interditados e destinados aos guetos, voluntários ou não. Com essa forma de estranha proximidade que



conforme já dito, a experiência se dá ao conhecermos o mundo por meio da sensação, do sentimento, da percepção e da concepção. Todavia, numa releitura dessa definição da década de 1980, podemos considerar, hoje, a força das experiências indiretas ou mediadas que nos permitem conhecer lugares sem que nunca tenhamos viajado até eles.

Com essa noção, evoca-se a ideia de Tuan (1983, p. 10) sobre experiência, na qual me apoiarei: “A experiência está voltada para o mundo exterior. Ver e pensar claramente vai além do eu. O sentimento é por alguma coisa e revela a maneira pela qual o ‘eu’ é afetado”. A experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência.

A grande mídia desponta, hoje, como propulsora de diferentes experiências espaciais a partir de suas mediações nas experiências dos sujeitos. As novelas, com seus cenários em diversas paisagens do mundo, o telejornal, que busca ir ao local do acontecimento para dar veracidade às suas notícias, e os filmes, que oferecem credibilidade aos espaços que apresentam, são exemplos de como podemos conhecer um local mesmo sem visitá-lo.

As mídias contemporâneas, associadas às corporações que definem hábitos quanto a objetos de desejo, em termos de consumo, têm exercido funções importantes no sentido de funcionar como uma base de produção simbólica a partir do qual as crianças adquirem um sentido de si mesmas. (MIRANDA, 2010, p. 371)

A pluralidade das favelas foi apresentada pelos alunos a partir de seus sentidos e sentimentos por esses lugares. Diante de tantos elementos, muitos puderam ser agrupados por suas afinidades temáticas, como elementos de moradia, os que são visíveis nas favelas, os de serviços, transportes, pessoas, diversão e violência. Suas percepções foram aguçadas por experiências diretas ou mediadas com as favelas. Com essa ideia, ao conversar com algumas pessoas sobre a

pesquisa, muitas acreditavam que um sentimento fosse sobressair: o medo da favela.

“Os medos são experimentados por indivíduos e, nesse sentido, são subjetivos; alguns, no entanto, são, sem dúvida, produzidos por um meio ambiente ameaçador” (TUAN, 2005, p. 7). Não discuto tipo de medos ou aspectos psicológicos nesta pesquisa. Todavia, não podia me silenciar diante de desenhos que evidenciavam símbolos de violência, como armas e tiros que se associam àquele sentimento. Houve um grande número de elementos que remetiam as favelas a lugares ameaçadores e geradores de medo. No entanto, curiosamente, ter medo não significou já ter ido a uma favela e lá ter vivido alguma situação que despertasse tal sentimento.

As associações entre medo e favela não foram vistas neste trabalho como fruto de traumas vividos em favelas. O que sinalizo é a força desse sentimento no discurso dos alunos, o que me fez considerar o peso de relações estabelecidas com as favelas sem que nunca tenham ido a uma delas. Não caberia mais, nesta pesquisa, ponderar apenas a experiência direta e *in loco*. A busca passou, então, a se concentrar no entendimento daquilo que gerava ou reforçava a força desse sentimento expressado.

Apesar de não ter sido o único, o medo foi um forte sentimento ligado a uma primeira impressão sobre as favelas. Segundo Zaluar e Alvito (1998), a favela já foi associada ao imaginário urbano como foco dissipador de epidemias; lugar de malandros e da promiscuidade; cenário para bandidos com sua violência, lugar de ausência do Estado.

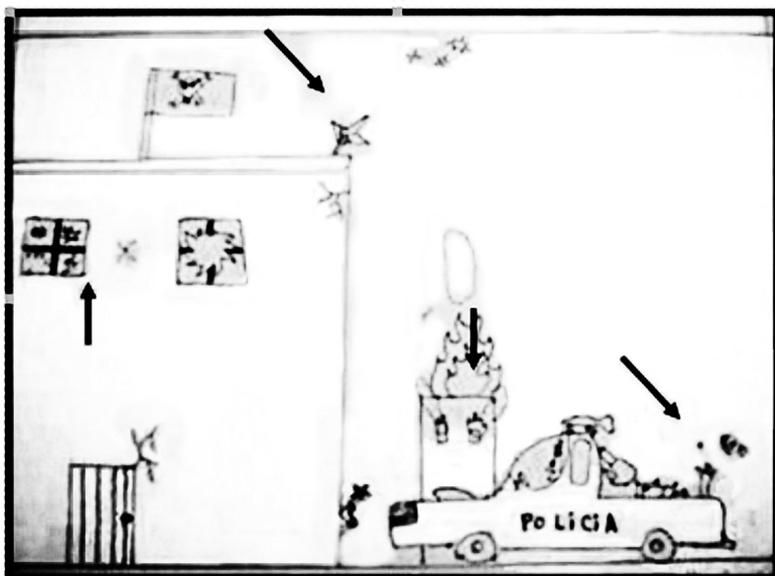
Nesse aspecto, o primeiro eixo de reflexão focou-se nas imagens e falas que sinalizavam o medo. Os elementos de violência foram apresentados pelos alunos em diversas formas, como pichações que amedrontam – por exemplo, da frase “Hoje te vi, amanhã não te vejo mais” –, imagens de armas, tiros ou cenas de violência entre pessoas, como as demonstradas pela figura 6.

No entanto, a violência apresentada pelos alunos não foi a única visão presente

nos desenhos. Os espaços de lazer ganharam destaque entre os entrevistados. Em tudo o que a violência silencia os moradores, o lazer os liberta de seus espaços imediatos, levando-os ao convívio em outros espaços da favela,

sejam eles em demonstrações coletivas ou em atividades individuais. Essa possibilidade de diversão é capaz de ressignificar os espaços de violência e é também o viés de atuação de poderes oficiais da sociedade.

**Figura 6** – Marcas da violência



Fonte: Desenho elaborado pelo estudante C1 (confronto armado)

**Figura 7** – Lazer privado

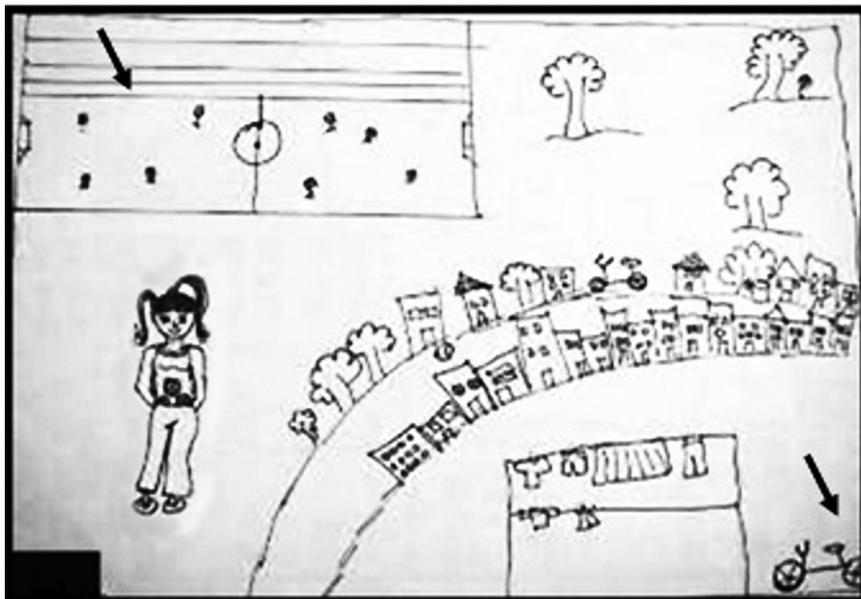


Fonte: Desenho elaborado pelo estudante O1 (hotel, bares e boates)

O segundo eixo de análise se apoiou nas ocorrências mais significativas referentes aos lugares representados como pontos de lazer na favela. A maioria dos elementos está concentrada

entre bares, bailes e boates, seguidos de campos de futebol, igrejas e pipas (vide figuras 7 e 8). Logo após, foram repetidos elementos como bicicletas, skates, hotéis e motéis.

**Figura 8** – Lazer gratuito



Fonte: Desenho elaborado pelo estudante A2 (locais públicos e elementos de lazer)

Os trechos a seguir revelam essas visões dos alunos.<sup>4</sup>

Pesquisadora: O que são esses balões de diálogos no seu desenho?

M1<sup>5</sup> (aluno): É, porque eu tenho uma noção de que esse pessoal da favela, eles são muito agitados, gostam de funk, aí como era no momento assim... eu desenhei. Eu coloquei como se fossem eles cantando, como se fosse uma festa na laje. Como se fosse uma laje e eles fazendo um churrasquinho... uma festa assim... Pesquisadora: E como que você acha que deve ser o barulho da favela?

M1: Ah, eu acho que final de semana, assim... eles se reúnem, fazem festa,

shows... fazem churrasquinho entre eles. Sabe? Deve ser muito legal chegar no final de semana e ter um churrasquinho com os amigos, os vizinhos. Ah, quando eu penso em favela, imagino diversão, o pessoal vem no final de semana, aí fica todo mundo conversando.

Pesquisadora: E como imagina que é a vida na favela?

T2 (aluno): Imagino que a vida seja harmoniosa, porque as pessoas, a vizinhança é muito forte na comunidade aí as pessoas têm um pouco mais de companhia. Mas na favela o problema mesmo é o tráfego, e a comunidade ajuda a acalmar isso. Eu sinto que nessas comunidades tem muita união nas famílias... Eu acho legal. Normalmente, as pessoas que passam mais dificuldades são mais unidas com a família do que as que não têm dificuldade...

**4-** Os trechos das entrevistas foram transcritos de forma literal, respeitando a forma como os diálogos ocorreram.

**5-** As siglas representam os nomes dos alunos.

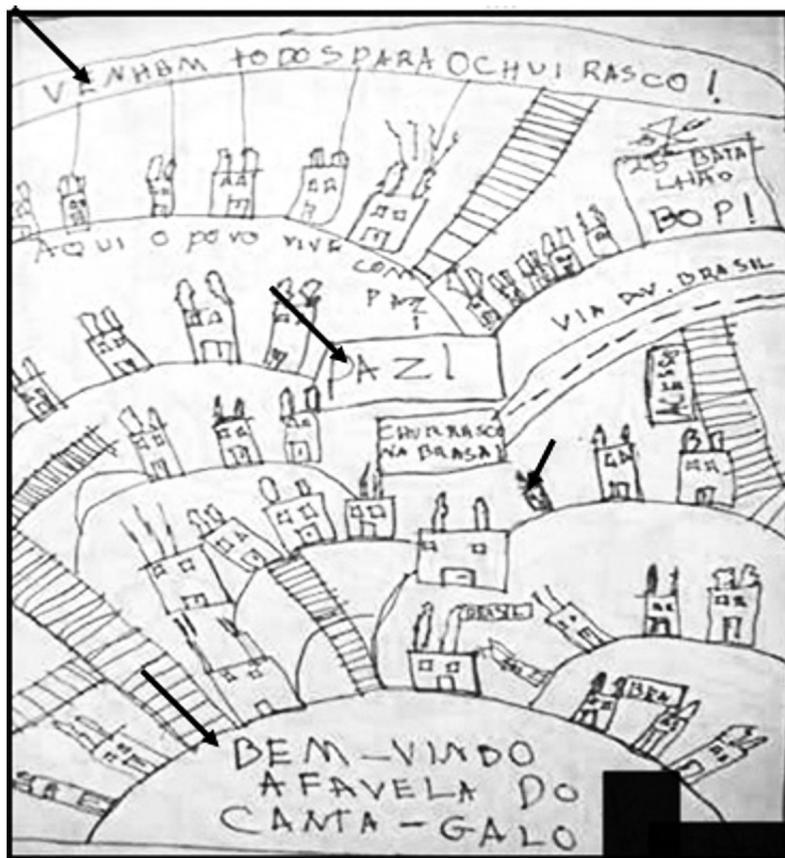
Nessa possibilidade de saírem de suas realidades de não moradores de favelas e irem ao encontro desse outro, um sentimento foi fortemente associado à imaginação dos alunos e às suas percepções acerca do cotidiano naquele espaço.

Inúmeras vezes o vocábulo *alegria* foi repetido nas entrevistas e em suas demonstrações nos desenhos. Os alunos acreditam que as favelas sejam espaços de alegria, convivência e diversão. E todas as vezes que assim se referiam, deixavam clara a ideia atravessada pela imagem de pessoas que se reúnem para se divertir, algo que, segundo alguns alunos, seria o ideal em suas vidas, em que estão ladeados por vizinhos que não se falam. Essa admiração se tornou uma forma

de aproximação de realidades geográficas distintas e sinalizou percepções que vão além daquelas apresentadas pelas reportagens discutidas pelos alunos.

Imaginar que os vizinhos se reúnem em churrascos abertos à comunidade, em que as pessoas cantam em suas casas e as crianças brincam nas ruas, foi o modo que os alunos encontraram para descrever a alegria vivida no cotidiano das favelas, conforme retrata a figura 9. Esse modo de compartilhar espaços e vivências pelos moradores nas favelas se apresentou como um grande atrativo aos alunos e como um elemento unificador de suas realidades distantes. As falas sinalizavam que, por muitos momentos, desejavam viver essa dinâmica em suas vidas.

**Figura 9** – Favela como convite



Fonte: Desenho elaborado pelo estudante Y1 (convite, paz e churrasco para todos)

Para Tuan (1980, 1983), a percepção dos espaços e lugares leva os sujeitos à reflexão e às suas visões de mundo. Tal visão, por sua vez, impulsiona-os a uma atitude de acordo com as referidas percepções. O modo como o autor lê o mundo pôde ser entendido a partir do que essa percepção de alegria gerou nos alunos. Esse sentimento, com um misto de admiração, levou os entrevistados a ponderarem as imagens assistidas de violência e a traçarem possíveis planos de ação em suas vidas. Nesse sentido, a supremacia da violência foi colocada em dúvida diante de sentimentos também trazidos pelos estudantes. Suas dúvidas sinalizaram essa capacidade de leitura do mundo, inclusive das fortes mediações que relataram. O ato de duvidar que as favelas sejam tão ruins e violentas como são apresentadas gerou uma nova possibilidade: ir ao encontro do outro na favela.

A atitude pretendida reflete a intenção dos alunos de perceberem *in loco* aquilo que para eles seria viver numa favela. Eles acreditam que assim poderão ponderar se a favela se aproxima mais daquilo que imaginam ou daquilo a que assistem. Independentemente desse contraponto, o que orienta tal pensamento é a vontade do aluno de se colocar como protagonista em suas reflexões e ações. O desejo de ir a esses encontros revelou noções que transcendem a curiosidade pelo local e caminham no sentido de uma ação protagonista.

Se o lugar permite a variação de sentimentos e atitudes, é real valorizar a possibilidade de olhar para o espaço que continua posto, cartografado, localizável, com distância entre dois pontos, mas também com aquilo que nele acontece, que o faz variar pelo modo como o sujeito o percebe. Um espaço que admite o olhar do sujeito ao partir das dimensões corporais, invadir seu intelecto e impulsionar seu comportamento sobre o espaço. É o que podemos reafirmar com base no pensamento de Yi-Fu Tuan sobre percepção, visão de mundo, atitude.

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-

-identidade-lugar. É o espaço passível de ser sentido, pensado, apropriado e vivido através do corpo. (CARLOS, 1996, p. 22)

Compartilhando dessa ideia, Ana Fani Carlos (1996) também pondera que o homem percebe o mundo por meio de seu corpo e de seus sentidos. A partir da geografia humanista, a criança pode não ter ido à favela, mas pode ter elementos sensoriais que lhe permitem uma visão daquele lugar e, dessa forma, uma atitude para com ele.

O raciocínio exposto pelos alunos foi: se eles vivem numa classe favorecida economicamente, estudam as desigualdades sociais e as percebem nas cidades, logo devem fazer algo para minimizar tal desigualdade ou para ajudar aqueles que são vistos como desfavorecidos. Essa é uma visão de quem está de fora de determinada realidade e nela tem vontade de se inserir a partir da ajuda às pessoas. Nesse sentido, eles poderiam ajudar quaisquer indivíduos em lugares e situações completamente diferentes das descritas; no entanto, suas percepções e reflexões sobre as favelas os impulsionaram ao próprio ambiente em questão. A favela não se tornou sinônimo de repulsa e fuga para os alunos que lá não moram, como inicialmente o senso comum apontava.

A atitude dos alunos traz diferentes modos de se ressignificar aquilo que pensam sobre favelas. Ela gera experiência direta e pode alterar a concepção espacial. As vozes dos alunos evidenciaram relações entre espaços, lugares e identidades.

Nesse sentido, o terceiro eixo foi o olhar humanizado que os alunos lançaram para o cotidiano na favela. São alunos com realidades socioeconômicas diferentes daquelas dos moradores de favelas, que reconhecem e assumem o medo da violência, ponderam as imagens que os têm orientado, admitem suas influências e refletem sobre a vida daquelas pessoas que deles são distantes.

Y1 (aluno): Favela? Um lugar onde as pessoas ficam na comunidade e gostam de viver sua vida, sempre unidas...

L1 (aluno): Ah, às vezes, não sei o que é favela, porque igual eu vi na reportagem, que às vezes muita gente pensa que a favela é... como é... como que fala, só tem traficantes, essas coisas, mas muitas pessoas são honestas e trabalham.

M1 (aluno): Favela? [Silêncio] Ah, quando eu penso em favela, penso em diversão, o pessoal vem no final de semana, conversando... Mas quando tem filme, reportagem, assim... Eu já penso mais em pessoa com arma lá dentro, aí eu já não sei como é... se é esse clima de alegria ou se é essa violência... assim... que a gente vê

A dúvida de M1 é categórica: o aluno não sabe se a favela é o que sente ou aquilo a que assiste. As imagens da televisão têm um impacto na formação dos sujeitos tão intenso que deslocam outros fios formadores. Ao se envolver com as cenas, “uma veracidade se instala, as palavras são sons de uma discussão verdadeira, indiscutivelmente real” (ALMEIDA, 2004, p. 42). Esse tom de verdade atribuído às cenas televisivas ficou claro ao longo das entrevistas quando os alunos admitiam terem conhecido as favelas com base em tais imagens. Além disso, quanto maior a audiência do telejornal no cenário nacional, maior foi a credibilidade das imagens que medeiam suas experiências.

No entanto, os estudantes têm demonstrado algo que vai além de consumir reportagens. Pelas entrelinhas das entrevistas foi possível perceber a existência de uma reflexão acerca das imagens recebidas. Segundo a perspectiva da geografia humanista, essa é uma forma de se posicionar no mundo percebido, ou seja, trata-se de uma reflexão que poderá tender à ação. O aluno M1 aponta esse desejo de ação em sua fala apresentada a seguir.

M1 (aluno): Sinto pena, ver as pessoas ali passando por essas situações em termos de conforto... eu tenho vontade de ajudar, sabe? Acho que ainda não tenho idade para ir e fazer alguma coisa e tal... mas tenho essa vontade...

O protagonismo que os alunos apontam é fruto dos fios formadores que atuam na constituição de seus eus. Tal sujeito é formado a partir das e nas relações que estabelece com outros. Os estudantes se predispõem à interação com os outros (que são da favela) a partir do desejo de aproximação entre realidades socioeconômicas distintas. Logo, se a favela é conhecida por muitas pessoas como o lugar da ausência, existe uma coerência de pensamento em ajudar com aquilo que é presença em outras classes. Os olhares não foram apenas de repulsa àquilo que os amedrontam, mas revelam, em alguns relatos, a vontade de ir ao encontro, por exemplo, para se divertir junto.

Experiência direta. Eis o que os alunos buscam em suas intenções ao contrapor visões de favelas. Um trânsito que, em vez de paralisá-los em seu meio, motivou-os ao encontro do outro. Uma atitude desejada a partir de uma visão de mundo construída pela maneira como se percebe o espaço em questão.

### **Algumas considerações**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa pautada nas percepções de sujeitos sobre as favelas e nos sentidos despertados por meio de experiências mediadas – e, portanto, indiretas – com o espaço favela. Conhecer o que esses estudantes percebem sobre o espaço, como o sentem e a partir de quais mediações estabelecem suas experiências foi fundamental para compreender as noções de favela que eles carregam em suas formações escolares. As reflexões teóricas e metodológicas da pesquisa apontam a geografia humanista como possibilidade de amparar processos educativos sobre o princípio de compreender o eixo que atravessa experiência, percepção, visão de mundo e atitude, neste caso, na aprendizagem espacial.

Considerar múltiplos olhares para o espaço geográfico no ensino de geografia é afirmar um ensino pautado na escuta e, portanto, numa relação dialógica em sala de aula que busca abranger e enfatizar a experiência na

aprendizagem espacial. Com a discussão sobre espaço e lugar a partir da geografia humanista, é possível admitir o modo diferenciado como o sujeito se relaciona, percebe e concebe sua noção sobre o espaço. Assim, o espaço favela se configurou como cenário para essa possibilidade de olhares dos sujeitos. Diante da compreensão de que geograficamente os alunos continuavam imbuídos de uma análise espacial, foi pertinente substituir o vocábulo *favela* pelo seu plural – *favelas* –, numa sinalização da pluralidade desses espaços.

No decorrer da pesquisa, algumas mediações foram destacadas durante as entrevistas, como a família, a escola e os amigos. No entanto, uma delas foi veementemente apresentada e discutida pelos alunos: a mediação pela mídia televisiva. Alexandra Siqueira (2008, p. 1047) discorre sobre a preocupação comum entre pesquisadores do campo mídia e educação com

[...] as mútuas influências entre mídia, educação e democracia, e com seus desdobramentos, que vão das novas formas de ler e escrever, usando linguagens audiovisuais, à investigação do modo como as pessoas conhecem a realidade através da imprensa, da ficção e da publicidade.

Os alunos relataram inúmeras vezes que as imagens de favelas das quais se recordam são aquelas relativas a palcos de violência. Com fugas, perseguições, tiros e mortes, a favela foi descrita como um lugar onde essas cenas se repetem. O que se pode constatar é que, além das imagens que vão se consolidando no senso comum, forte também é a ideia de que estas sejam as únicas e verdadeiras imagens das favelas.

A televisão constitui hoje, simultaneamente, o mais sofisticado dispositivo de moldagem e deformação do cotidiano e dos gostos populares e uma das mediações históricas mais expressivas de matrizes narrativas, gestuais e cenográficas do mundo cultural popular. (MARTIN-BARBERO; REY, 2004, p. 26)

Esse dispositivo de moldagem, deformação e apresentação do cotidiano das favelas ao público em massa tem contribuído para uma noção de favela baseada em imagens de violência. Todavia, neste trabalho, elas não demonstraram ser o último olhar no modo de se pensar esses espaços. O medo não foi relatado pelos alunos como um sentimento único, tampouco como uma barreira intransponível no convívio entre moradores e não moradores de favelas. Ao contrário, o medo suscitou dúvidas em relação à programação assistida e permitiu uma abertura para o encontro com o outro nessas cidades divididas.

A busca investigativa se iniciou com um conceito definido de favela, no entanto, nenhuma conversa revelou que favela é, para os alunos, apenas o conceito escolarizado do IBGE ou de livros didáticos. Com base no aporte de Yi-Fu Tuan, pode-se dizer que as favelas foram definidas pelos estudantes a partir de suas percepções e repletas de experiências por entre espaços e lugares, as quais enriquecem os diálogos no cotidiano escolar. Esta pesquisa aponta para o olhar e a escuta cuidadosa dos estudantes que estão inseridos num mundo que por eles é percebido. Nessa perspectiva, suas posições e seus olhares cabem numa sala de aula em relação dialógica entre os saberes escolarizados e os não escolarizados.

Holzer (1999, p. 69) relata que, para Tuan,

[...] o mundo é um campo de relações estruturado a partir da polaridade entre o eu e o outro, ele é o reino onde a história ocorre, onde encontramos as coisas, os outros e a nós mesmos, e deste ponto de vista deve ser apropriado pela Geografia.

Essa busca por uma apropriação na geografia, a partir de sua corrente humanista, revela um grande potencial de interseções em diferentes campos sob a ótica de compreendermos a relação entre experiência-percepção-visão de mundo e atitude.

Reis (2012) sinaliza que, por não existir naturalidade para o encontro e o diálogo entre

saberes escolares e não escolares, é urgente que os processos educativos ofereçam caminhos para que esses encontros favoreçam a apropriação e a reconfiguração dos saberes dos estudantes.

As favelas serviram de cenário para que fosse possível conhecer o modo como tais sujeitos têm se relacionado com essa parcela do espaço urbano. Não coube a este texto prescrever aos professores de geografia quais seriam os possíveis recortes de análise,

mas a favela foi um deles. No entanto, um dos objetivos é evidenciar a força da relação entre sujeitos e experiência na percepção do espaço que deve ser pensada na formação de professores. Conhecer a visão de mundo do aluno e relacioná-la, segundo a geografia humanista, com suas experiências e atitudes indica um caminho no processo educativo que efetivamente coloca em diálogo os saberes escolares e os não escolarizados.

## Referências

- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber: formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982.
- DIAS, Juliana Maddalena. **Crianças e favelas: percepções, mediações e sentidos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUI, 1998.
- HOLZER, Werther. O lugar na geografia humanista. **Revista Território**, Rio de Janeiro, ano IV, n. 7, p. 67-78, jul./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. O conceito de lugar na geografia cultural-humanista: uma contribuição para a Geografia contemporânea. **GEOgraphia**, Rio de Janeiro, ano V, n. 10, p. 113-123, 2003.
- LIMA, Luciano Castro. O sentido é o meio. In: PONTUHSCHKA, Níbia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-174.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- MARTIN-BARBERO, Jesús; REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. 2. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2004.
- MIRANDA, Sonia Regina. Estranhos passados encontrados em um museu: a criança e seus olhares sobre o tempo desconhecido. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 369-382, set./dez. 2010.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- OLIVEIRA JR., Wenceslao Machado de. A produção da escuta a partir de imagens. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 8., 2005, Dourados. **Anais...** Dourados, 2005. p. 1-25.
- \_\_\_\_\_. Grafar o espaço, educar os olhos: rumo a geografias menores. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, dez. 2009.

REIS, Rosemeire. Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 637-652, jul./set. 2012.

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas de. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, 1043-1066, set./dez. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TONINI, Ivaine Maria. Imagens nos livros didáticos de geografia: seus ensinamentos, sua pedagogia. **Mercator: revista de geografia da UFC**, ano 2, n. 4, p. 35-44, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

\_\_\_\_\_. Geografia humanística. In: CHRISTOFOLETTI, Antonio. **Perspectivas da geografia**. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.

\_\_\_\_\_. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Rio Claro: Difel, 1983. Tradução de Livia de Oliveira.

VIGOTSKI, Lev S. **La imaginacion y el arte en la infancia**. México: Hispanicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Orgs.). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

*Recebido em: 12.11.2012*

*Aprovado em: 11.06.2013*

**Juliana Maddalena Trifilio Dias** é professora da área de Prática de Ensino em Geografia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

# Governamentalidade e a genealogia da política<sup>I, II</sup>

Colin Gordon<sup>III</sup>

## Resumo

O artigo oferece uma série de reflexões a respeito de uma fase dos trabalhos de Michel Foucault e de alguns de seus colaboradores apresentada no volume *The Foucault effect: studies in governmentality* (1991), coeditado pelo autor. Tais reflexões se organizam em três partes. Primeiro, há uma revisão de alguns aspectos das aulas de Foucault sobre *governamentalidade* que, por diferentes razões, foram deixados de lado quando o livro foi publicado. Em seguida, faz-se um balanço de temas importantes que, embora presentes no livro, não receberam suficiente atenção dos leitores. Finalmente, no eixo que ocupa a maior parte do artigo, examinam-se as últimas discussões de Foucault a respeito do que o autor denomina *múltiplos nascimentos da política*, a fim de demonstrar a continuidade da pertinência do empreendimento foucaultiano nos anos 1970, tornado possível devido à noção de governamentalidade, ao mesmo tempo tão estranha e operacional. Tal atualidade é indicada não somente pelo incremento dos estudos sobre governamentalidade após o aparecimento dos cursos que Foucault deu no Collège de France, mas principalmente pelos dilemas e aporias que a cultura política em que estamos mergulhados nos trouxe. Nesse sentido, o artigo se encerra com uma espécie de agenda de pesquisa para dar continuidade ao trabalho inacabado de Foucault, uma agenda que nos convida a aprofundar nossa compreensão das relações entre a filosofia crítica, a racionalidade política e a cultura política, compreendidas como um conjunto de formas de conduta e de sociabilidade, modos de vida e estilos de subjetivação e dizer verdadeiro.

## Palavras-chave

Governamentalidade – Michel Foucault – Cultura política – Demagogia.

**I-** Texto originário de palestra apresentada em congresso realizado no Birkbeck College, University of London, em 3 e 4 de junho de 2011, com o objetivo de refletir sobre os 20 anos de publicação do volume *The Foucault effect: studies on governmentality*. (N. da R. T.)

**II-** Tradução de Marta Kohl de Oliveira e revisão técnica de Fabiana Jardim.

**III-** Oxford University, Oxford, Inglaterra; Royal Brompton Hospital, Londres, Inglaterra.  
Contato: colinngordon@aol.com

# **Governmentality and the genealogy of politics<sup>1</sup>**

Colin Gordon<sup>1</sup>

## **Abstract**

*The article offers a series of reflections on the presentation of a phase of work by Michel Foucault and some of his co-researchers in the volume *The Foucault Effect: studies in governmentality* (1991), co-edited by the author. These reflections fall into three parts. First, there is a review of some important aspects of Foucault's 'governmentality' lectures that, due to different reasons, were left aside when the book was published. Second, there is the account of important themes that, although presented in the book, have not received so much consideration from the readers. And last, in the axis that occupies the greater part of the article, the author examines Foucault's later discussions of what Gordon calls "the multiple births of politics", in order to show the continuing pertinence of Michel Foucault's enterprise during the 1970s, made possible by this notion of governmentality, at once so strange and so operative. That this is an enterprise of continuing contemporary relevance is indicated not only by the spread of governmentality studies since the appearance of Michel Foucault's lectures at Collège de France, but specially by the dilemmas and "dead-ends" that our political culture has brought us to. In this sense, the article concludes with a sort of research agenda for continuing Foucault's unfinished investigation, one that invites us to deepen our understanding of the relationships between philosophical critique, governmental rationality and political culture, understood as a set of forms of conduct and sociability, modes of life, and styles of subject-formation and truth-telling.*

## **Palavras-chave**

*Governmentality – Michel Foucault – Political culture – Demagogy.*

■-Text originally presented at the conference held in the Birkbeck College, University of London, in July 3 and 4, 2011, with the objective of reflecting about the 20 years of publication of the volume *The Foucault Effect: studies on governmentality*.

■- Oxford University, Oxford, U.K.  
Royal Brompton Hospital, London, U.K.  
Contact: colinngordon@aol.com

*As nossas virtudes  
Vão da interpretação que dá o tempo<sup>1</sup>*  
William Shakespeare

*O eterno retorno é um eterno adeus.*  
Friedrich Nietzsche (parafraseado por Paul Veyne)

Algo apropriado para fazer hoje, mas que não tenho competência para tentar, seria examinar e prestar a devida homenagem ao vasto, rico e ainda crescente conjunto de estudos sobre governamentalidade que têm sido empreendidos desde que publicamos *The Foucault effect: studies in governmentality*.<sup>2</sup> Desculpo-me por isso e oferecerei em troca algo que espero ser adequado para esta ocasião, porém mais modesto: breves reflexões sobre o livro após algumas décadas que renderam percepções sobre o que deveria ter sido feito e, é claro, à luz da história e das publicações subsequentes, visando aos nossos interesses e problemas atuais. Em seguida, e talvez a partir disso, gostaria de apresentar algumas propostas menos modestas sobre o que poderíamos almejar no futuro com a intenção de completar – ou ao menos continuar – o projeto inacabado de Foucault.

## Reflexões ulteriores (1)

Uma primeira questão, então, é: o que deixamos escapar ou negligenciamos quando estávamos reunindo os materiais para esse livro, na década de 1980, e que pode se mostrar útil no processo posterior de escrita da história do presente? Minha resposta breve seria de que as omissões mais significativas em meu relato a respeito do que Foucault disse sobre governamentalidade encontram-se na segunda e na terceira aula do curso de 1979,<sup>3</sup> *O nascimento da biopolítica*, as quais contêm um conjunto particularmente

brilhante de observações e análises que, como Paul Patton e outros assinalaram recentemente, são muito apropriadas aos interesses globais das últimas décadas.

Uma delas consiste em uma observação cuja implicação é provável que até agora não tenhamos compreendido inteiramente: de que o liberalismo é uma forma de governo que tanto produz como consome liberdade. Logo depois disso há a nota, igualmente fecunda, de que o liberalismo é uma arte de viver perigosamente. Outra observação muito importante da aula precedente é a comparação entre duas abordagens da limitação do poder governamental: uma abordagem francesa, rousseauiana, revolucionária e baseada no direito, fundada num critério de legitimidade, e outra britânica, benthamista, radical, focada num critério de utilidade e interesse – e o comentário de que, embora ambas tenham sobrevivido até nossa época, é a última que tende a prevalecer.

Uma terceira passagem, muito significativa e talvez ainda não suficientemente comentada, diz respeito às implicações do liberalismo para a ordem global europeia e internacional. Nela Foucault explica que a transformação liberal da governamentalidade acarreta também uma transformação no modelo da ordem internacional e do *equilíbrio da Europa*, predominante no período do mercantilismo e do Estado policial. Em vez de uma competição econômica de soma zero entre Estados, em que a rivalidade só pode ser estabilizada pelo jogo de alianças que impede que qualquer um dos jogadores tenha domínio completo, o regime liberal de mercado de câmbio nacional e internacional possibilita um processo no qual todas as partes otimizam seus ganhos, o enriquecimento de cada jogador tende a enriquecer os demais e não há limite para a soma do crescimento potencial. Entretanto, e de forma crucial, essa possibilidade de crescimento ilimitado – e, em princípio, pacífico e paralelo – dos vários jogadores nacionais no espaço europeu só pode ser garantida se à própria Europa estiver assegurada a disponibilidade

**1-** Da tradução brasileira de Barbara Heliodora (SHAKESPEARE, William. *Coriolano*. Edição bilingue. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p. 263). (N. da T.)

**2-** *O efeito Foucault: estudos sobre governamentalidade*, sem tradução para o português. (N. da T.)

**3-** Aulas de 17 e 24 de janeiro de 1979 (FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France, 1978-1979. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008, p. 39-101). (N. da R. T.)

externa de um mercado global ilimitado. A disponibilidade desse mercado para o comércio europeu torna-se uma condição para o progresso por meio do crescimento das economias nacionais, mutuamente e favoravelmente apoiado na direção da paz universal perpétua, mas também, e por essa razão, uma necessidade teleológica de assegurar a ordem regional internacional dos Estados europeus. Distinguindo tal desenvolvimento-chave tanto dos primórdios das colonizações europeias quanto da subsequente organização plena do imperialismo colonial, Foucault ilustra essa ligação por meio de comentários sobre o direito do mar em expansão, sobre novos esquemas para a paz perpétua, tais como aqueles de Immanuel Kant (com sua explicação sobre as bases naturais da lei cosmopolita ou comercial), e sobre os diferentes híbridos de esquemas policiais e liberais de ordem internacional incorporados pelo Império Napoleônico e, após sua derrota, pelo Congresso de Viena de 1815.

Vale a pena assinalar certa continuidade entre essa análise e as aulas de 1976. Nestas, o modelo de nação proposto por Sieyes, modelo do Terceiro Estado, abandona um projeto imperial de crescimento nacional por meio da conquista externa e propõe, em seu lugar, um caminho de crescimento endógeno para a autorealização da nação, no qual a luta civil entre componentes da nação pode ser conduzida no interior de uma arena pública histórica, em um nível que permanece abaixo do limite da violência. É claro que essa capacidade aumentada de produzir e organizar a paz interna e externa é equiparada, conforme comenta Foucault nas aulas de 1979, a uma capacidade de produzir guerra nacional e imperial numa escala mundial sem precedentes. Assim, temos em 1979, digamos, algumas pistas sobre um estágio importante em que a história da governamentalidade toca a história daquilo que hoje chamamos de globalização.

Essas são algumas das pequenas coisas que ficaram fora de nossa publicação de 1991 sobre essas aulas extraordinariamente ricas e interminavelmente intrigantes.

No que diz respeito à questão geral das entidades e relações transnacionais, internacionais e federais – temas ainda mais significativos para a geração posterior a esse curso –, vale a pena também considerar as observações de Foucault, nas aulas de 1976, sobre o modelo de governo imperial em oposição ao modelo real, que se converteu num aspecto posteriormente pouco mencionado da ideologia revolucionária francesa,<sup>4</sup> e, no curso de 1983, sobre a reflexão a respeito das formas constitucionais apropriadas a uma federação imperial de cidades discutidas nas cartas de Platão aos governantes de Siracusa.<sup>5</sup>

## Reflexões ulteriores (2)

Agora, se me permitem, inverterei a reflexão, voltando-a para outra direção: será que haveria algo que nós notamos e destacamos e que pode ter posteriormente recebido menos atenção do que merecia? Em minha modesta e imparcial opinião, sim, há algumas coisas.

Em primeiro lugar, eu gostaria de pensar que parte do apelo de *The Foucault effect* deve-se ao fato de que, além de introduzir um conjunto de ideias novas e vigorosas, o livro expôs aquelas ideias postas em movimento não apenas pelo próprio Foucault, mas por um grupo de pessoas trabalhando, com ele e ao redor dele, numa rede informal. Um dos resultados-chave, que nos custou certo tempo para tentar demonstrar por meio da compilação e da apresentação desses materiais, foi que o trabalho realizado por essas diferentes pessoas se encaixou de forma a produzir os contornos de um tratamento cronologicamente conectado e contínuo da história da governamentalidade.

Nas aulas de Foucault de 1978-1979, pouco foi dito sobre o período entre aproximadamente 1815 e 1930; porém,

**4-** FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. Curso dado no Collège de France, 1975-1976. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (N. da R. T.)

**5-** FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros*. Curso dado no Collège de France, 1982-1983. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. (N. da R. T.)

levando-se em conta a contribuição de seus colaboradores, além de seu próprio trabalho em outros lugares, poderíamos delinear ao menos um esboço confiável daquilo que, em minha introdução, chamei de (em homenagem a Perry Anderson) transição da sociedade civil para o mercado social. E seguir o decorrer dessa transição através do período liberal, em vez de saltar diretamente de Bentham a Becker, parece-me bastante importante para a qualidade da profundidade genealógica e da inteligibilidade – para não dizer da acuidade política – que uma história do presente deve ser capaz de fornecer. Talvez esse ponto ainda não esteja suficientemente compreendido como deveria.

Eu também gostaria de mencionar que esse modo de tratar os séculos XIX e XX em *The Foucault effect* teve muito a dizer – mais do que alguns perceberam – sobre o lugar que esse tipo de análise confere ao papel da lei. O que encontramos ali desenvolvido de forma bastante rica e sugestiva é a ideia de que progressos modernos em governamentalidade envolvem esforços muito significativos em invenção e intervenção jurídica: estas incluem, no final do século XIX, a invenção de um conceito de lei social e a reconsideração jurídica de risco, perigo e responsabilidade como parte do necessário suporte técnico da criação do seguro social; e, mais recentemente, a partir de meados do século XX, os mecanismos institucionais em desenvolvimento para criar e regular o espaço competitivo do mercado social de modo que, como argumenta Foucault, uma sociedade empresarial e uma sociedade jurídica são duas faces da mesma realidade.<sup>6</sup> Se esse trabalho tão interessante tivesse sido lido com a atenção que merece, talvez alguns dos debates dos últimos 20 anos sobre Foucault e a lei poderiam ter tomado uma direção mais produtiva.

O terceiro modo – de certa forma, relacionado aos demais – pelo qual a recepção de *The Foucault effect*, embora gratificante

de tantas maneiras, tem sido estranhamente silenciosa é sua relação direta com escolhas políticas contemporâneas. Foucault ministrou essas aulas imediatamente antes e imediatamente após uma coalizão eleitoral de partidos socialistas e comunistas na França ter sido derrotada de modo inesperado e decisivo nas eleições parlamentares por um governo de centro-esquerda de tipo neoliberal. Refiro-me à sua observação, depois de descrever a decisão do Partido Social-Democrata da Alemanha, em 1959, de aceitar os princípios do mercado social de que, até o momento, o socialismo não possuía uma racionalidade distinta de governo: suas opções encontravam-se entre as ferramentas do liberalismo e as do Estado policial. Ele então acrescentou que, se tal estado de coisas fosse considerado insatisfatório, a única solução seria a invenção de tal racionalidade. Essa sugestão ou desafio parece-me ter sido recebida por seus leitores, na Inglaterra e em outros lugares, com um silêncio atormentado e constrangido.

Considero que tal desafio está profundamente conectado a outro, que ficou conhecido nas aulas de 1979 e diz respeito ao estado da crítica. Creio que tudo o que Foucault diz sobre a crítica em seus comentários públicos a partir de 1976 tem algo a ver com a crescente pressão externa para situar a intenção de seu trabalho no espaço político público. Sabemos que Foucault afirma que a governamentalidade liberal é uma governamentalidade que internaliza a crítica como crítica das pretensões da razão do Estado e do governo excessivo e desnecessário. Sabemos que ele diz, em *O que é a crítica?*, que a partir da Reforma a crítica está fundamentalmente ligada a uma vontade de não ser governado ou de não ser governado de uma certa maneira. Esses dois comentários atribuem um sentido original e positivo à noção de crítica. Entretanto, as aulas de 1979 também contêm, conforme comentei em 1991, alguns desafios bastante radicais a dois principais estilos de crítica contemporânea. Um deles é a refutação, por parte dos ordoliberais alemães, daquilo que Foucault chama de críticas de

**6-** Em *The Foucault effect*, os trabalhos que contribuem para essa dimensão são principalmente os de Giovanna Procacci, Jacques Donzelot, François Ewald, Daniel Defert e Robert Castel. (N. da R. T.)

esquerda *sombartianas* às enfermidades das modernas sociedades de massa e mercado (os males, no resumo aliterativo e prejudicialmente alusivo de Foucault, *dos signos, da velocidade e dos espetáculos*).<sup>7</sup> O outro desafio está contido na própria restrição de Foucault ao que ele denomina um estilo de crítica exagerado e inflacionista, promovido por neoliberais, mas depois entusiasticamente adotado por setores da esquerda, à inevitavelmente expansiva e despótica natureza do Estado.

Se esses dois questionamentos anticríticos à denúncia genérica, respectivamente do mercado e do Estado, forem levados a sério (e Foucault parece tão simpático à posição neoliberal sobre o primeiro quanto desfavorável ao último), amplos setores da cultura crítica contemporânea podem necessitar de um reexame.

### **Os múltiplos nascimentos da política**

Isso me conduz ao principal tópico desta palestra. Muito da riquíssima e volumosa discussão publicada sobre Foucault parece girar em torno de alguma forma de afastamento ou disjunção entre a noção de governamentalidade e algumas coisas (identificadas variavelmente como soberania, teoria jurídica, do direito, ou política) que funcionam como o outro da governamentalidade. Sem cair em amenidades indiferenciadas e ecléticas, gostaria de sugerir que talvez precisemos nos mover para além de algumas dessas disjunções e dos silos sectários, diferenciados por marcas, em que elas podem estar, com o risco de neles nos aprisionarmos (CHATTERJEE, 2004; ANDERSON, 1983, 1998; IVISON, 1997).

Gostaria de me aproximar agora, rapidamente, da vasta e renovada riqueza das publicações póstumas de Foucault para trabalhar com alguns indicadores de que a história da governamentalidade que ele e outros empreenderam possibilita, implica e demanda

uma genealogia da política associada, na forma específica de uma genealogia dos modos de cultura, conduta, sociabilidade e subjetividade políticas. Para começar, examinemos algumas sugestões, nas aulas de Foucault, sobre ocasiões do que podemos chamar de múltiplos nascimentos da política.

A primeira dessas análises, realista tanto na carreira de Foucault quanto em seu contexto histórico, é aquela que Daniel Defert acaba de apresentar: a gênese do político na Grécia.<sup>8</sup> Quando tivermos tido tempo de digeri-la, suspeito que ela possa modificar nossa leitura das análises posteriores.

Encontramos duas sugestões, curiosamente diferentes, nas aulas de 1978 e 1979, respectivamente. Em 1978, Foucault sugere que a política se origina em resistências à governamentalidade, as quais assumem a forma de noções de contraconduta que se tornam parte de uma tradição revolucionária que inclui sua própria versão de pastorado. Já na conclusão das aulas de 1979, ele aponta uma origem para a política localizada nas competições e nos conflitos entre componentes e modalidades de governamentalidade.

Se voltarmos um pouco ao curso de 1976, encontramos uma terceira ideia: a origem da emergência da política por meio da criação de um espaço de contenção entre discursos rivais sobre a nação e sua história, bem como sobre os atores e as forças que a compõem, com suas respectivas reivindicações, realizações e competências.

Novamente em 1979, temos, conforme acabamos de ver, um contraste entre dois estilos de limitação ao poder governamental, cada um dos quais, assim como suas interações e rivalidades, implicitamente apresentados como geradores e formadores de um espaço político. Temos também algumas observações rápidas, porém agudas, sobre revolução e cultura política, como as práticas pastorais e a

**7-** A ideia de aliteração, evidente na expressão em inglês *signs, speed, and spectacles*, perde-se na tradução para o português. (N. da T.)

**8-** Colin Gordon está se referindo à conferência de abertura de Daniel Defert, *The emergence of power in Michel Foucault's 1970-71 lectures*, no mesmo seminário em que o presente texto foi apresentado. (N. da R. T.)

sociabilidade de movimentos revolucionários – um tema que reaparece com elaborações adicionais nas aulas de 1980 a 1984.

Ainda nas aulas de 1979, aumentando o conjunto de sugestões e pistas que constituem os pontos que sugiro que tentemos ligar, Foucault fala sobre dois estilos de organização de partidos políticos: um que é uma máquina de adquirir os poderes e benefícios do cargo público, e outro que tem como objetivo instaurar um novo mundo e que funciona como sua própria sociedade alternativa.

Nas aulas de 1982, encontramos uma observação muito impressionante sobre a relação do sujeito consigo mesmo como o princípio fundamental para a resistência à governamentalidade. Nesse curso, *A hermenêutica do sujeito*, Foucault fala sobre dois estilos epistêmicos abarcados pela cultura ocidental: saber de conhecimento e saber espiritual, sendo este último caracterizado por uma ligação bidirecional necessária entre o acesso à verdade e a modificação do sujeito cognoscente. O *Fausto* de Goethe é o florescimento final dessa ideia de conhecimento na cultura europeia. Foucault afirma que, entre as formações epistêmicas modernas, a psicanálise e o marxismo são parcialmente caracterizados por traços tanto do saber de conhecimento quanto do saber espiritual. Em 1984, ele reintroduz o *Fausto* como a figura moderna final do herói filosófico, acrescentando que esse ideal de vida é deslocado e traduzido para o domínio político: como diz ele, de forma notável, *sai o Fausto, entra o revolucionário*.

Também nas aulas de 1984, Foucault afirma que planeja falar sobre o modo de parrésia política do século XVII, que consiste no conselho dado ao soberano pelo ministro de Estado que opera no molde racional da razão do Estado.<sup>9</sup> Nesse mesmo curso, Foucault menciona a vida do revolucionário e a vida do artista moderno como dois avatares do cínico que escandalosamente revela a verdade, uma *outra vida* que expressava

o chamado missionário para um *outro mundo* e a vocação para legislador – não reconhecido – da humanidade. No âmbito dessa pequena discussão, ele tece um comentário interessante (recentemente descrito por Michael Hardt na *New Left Review* como *controverso*) sobre os modos de vida alternativos observáveis nos movimentos revolucionários modernos: um no qual o comportamento pessoal não convencional e libertino é aceito e valorizado, e outro que se distingue de seu adversário burguês decadente por meio de seu conformismo estudado e de sua retidão convencional.

Nas aulas da década de 1980, entretecendo suas análises das modalidades de afirmação verdadeira, vida filosófica, fala destemida e manifestação da verdade – respectivamente, veridicção, cuidado de si, parrésia, aleturgia –, Foucault discute a função do dizer verdadeiro filosófico como conselho político em suas respectivas arenas: o espaço público da ágora e a alma do príncipe.

Em quaisquer desses espaços, o dizer verdadeiro existe em contraste e competição com os discursos e modos de existência da demagogia, da retórica e da adulação. Foucault não considera a noção (normalmente atribuída a Platão) do papel do filósofo como nomóteta, ou autor e promulgador de leis. Exceto em algumas emergências, o papel do filósofo em relação ao príncipe e à cidade não é prescrever o conteúdo do bom governo (sobre o qual a filosofia não tem competência), mas o modo de vida filosófico próprio do soberano, enquanto o significado da política para a filosofia é o da realidade na qual e por meio da qual ela é posta à prova.<sup>10</sup> Além disso, em um dos mais completos resumos formulados por Foucault, a própria filosofia ocidental é definida como um conjunto de modos alternativos de pensar as formas de interdependência das questões de verdade, *éthos* e poder.

**9-** Um livro recente de David Colclough, que faz referência a Foucault, examina a prática da parrésia durante o mesmo período no parlamento inglês.

**10-** Compare-se tal sugestão com o comentário feito nas aulas de 1979 sobre os estilos inflacionistas de crítica, que ele censura por se recusarem a *pagar o preço da realidade*.

Esses pontos, fragmentos ou tópicos dispersos pelas aulas parecem-me, quando reunidos, formar a base de uma estrutura conceitual a partir da qual uma genealogia do sujeito político moderno (embora o assunto, até onde sei, não tenha sido explicitamente apresentado como tal por Foucault) pode ter começado a ser empreendida.

## Complementos

Antes de tentar ir mais adiante, eu gostaria de mencionar algumas fontes claramente complementares às aulas de 1978-1979 e que se tornaram conhecidas ou disponíveis depois da publicação de *The Foucault effect*. Em breve voltarei a uma aula de 1978 atualmente muito conhecida, intitulada *O que é a crítica?*, que foi publicada na época, mas permaneceu, em grande medida, desconhecida até os anos 1990.<sup>11</sup>

Entretanto, o texto que eu sugeriria – na verdade, a principal fonte complementar às aulas de Foucault de 1978-1979, que tem passado perigosamente despercebida – é aquele outro que já mencionei algumas vezes: o curso anterior, ministrado em 1976. Refiro-me especialmente à aulas de 8 a 10, que não são nem sobre a tese da natureza bélica do poder, nem sobre defesa civil e biopolítica, mas sobre uma mutação na consciência histórica e política do tempo, associada à emergência de uma concepção da nação como um projeto e constructo histórico do qual o Terceiro Estado é o agente principal e mais competente.<sup>12</sup>

Há algumas linhas muito importantes de continuidade e complementaridade entre as aulas de 1976 e as de 1978-1979. Uma delas é a simetria entre os textos *O que é o Terceiro Estado?*, de Sieyès, e o *Ensaio sobre a história da sociedade civil*, de Ferguson, que ocupam

lugares tão estratégicos nos cursos de 1976 e de 1979, respectivamente. Uma segunda linha refere-se a algumas distinções que Foucault preocupa-se em fazer, tanto em 1976 quanto em 1978-1979, entre formas de governo totalitárias e não totalitárias (em termos de antissemitismo, delegação do poder de matar e implementação de um Estado de partidos, respectivamente). Uma terceira diz respeito às referências feitas em 1976, e novamente em 1979, implicitamente alusivas a temas anteriores – vida, trabalho e linguagem – tratados em *As palavras e as coisas*.

Tenho tentado sugerir que a história da governamentalidade permite e necessita ser ampliada para uma genealogia do político, e que há alguma evidência de que uma forma dessa genealogia é o que Foucault tinha em mente quando anunciou, para seu público longamente martirizado do início de 1984, a perspectiva de um fim iminente de sua longa *viagem greco-romana*.

A leitura dessa promessa hoje nos faz lembrar o simples fato de que o trabalho de Foucault ficou inacabado. Como consequência, ao lado da opção sempre adequada de *instrumentalizar* o trabalho de Foucault em qualquer que seja a área escolhida e com o máximo de liberdade, inventividade e infidelidade leal possível, há também a possibilidade, no limite de nossa capacidade, de tentar *terminar* o que ele deixou inacabado, ou ao menos de retomar algo do que poderiam ter sido as metas e ambições não realizadas de seu trabalho.

Não creio que seremos capazes de fazer isso apenas escavando as riquezas vastas e ainda pouco exploradas da produção de Foucault em vida. Podemos começar de forma sensata, como ele sem dúvida teria feito, abordando também algumas coisas que outros descobriram. Sendo assim, seguirei apresentando os trabalhos de alguns estudiosos sobre a história do pensamento e da política no início dos tempos modernos (em particular, os de Donald Kelley e de Peter Donaldson) e, a seguir, indicarei alguns encontros breves, mas promissores, com o tema da governamentalidade em algumas outras

**11-** Tradução para o português: FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica?* (Crítica e *Aufklärung*). *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 9, n. 1, p. 169-187, 2000. (N. da R. T.)

**12-** Colin Gordon se refere às aulas de 25 de fevereiro, 3 e 10 de março de 1979 (FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica*. Curso dado no Collège de France, 1978-1979. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008). (N. da R.T.)

correntes novas e importantes da pesquisa contemporânea (como nos trabalhos de Ann Stoler, Duncan Ivison, Keith Baker, Benedict Anderson e Partha Chatterjee).

## **Início dos tempos modernos**

**Política no início dos tempos modernos:** Foucault, Pocock, Skinner, Kelley, Donaldson

Utilizarei alguns parágrafos para tentar ilustrar como a reflexão sobre a genealogia da política a partir da história da governamentalidade pode ligar algumas das sugestões de Foucault aos achados de estudiosos cujas questões cruzam-se com as dele, ainda que, na maioria dos casos, tacitamente ou de forma não intencional.

O curso de Foucault de 1976 apareceu no mesmo ano de *The Machiavellian moment*, de John Pocock,<sup>13</sup> e suas aulas de 1978, no mesmo ano de *As fundações do pensamento político moderno*, de Quentin Skinner. Alguns dos temas-chave abordados nas aulas de 1976 são tratados por volta da época em que surgiram alguns trabalhos notáveis, embora um pouco menos famosos, de Donald R. Kelley, especialmente seu *The beginnings of ideology: consciousness and society in the French Reformation*, de 1982.<sup>14</sup>

É possível que os estudos hegelianos iniciais de Foucault com Jean Hyppolite tenham dado o tom favorável de sua leitura do século XVI como um período de nascimento de contracondutas, indocilidades e críticas: para Foucault, a Reforma, bem como o Iluminismo e a *politeia* grega, parece servir como uma lente refrativa para o discernimento de liberdades e desliberdades modernas. A seu modo, o livro de Kelley oferece uma anatomia da política huguenote bastante compatível com temas próprios ao trabalho de Foucault, mas a concebe como local de nascimento dos componentes mais virulentos do sectarismo revolucionário moderno. Quentin Skinner destacou que

**13-** *O momento maquiaveliano*, sem tradução para o português. (N. da T.)

**14-** *Os princípios da ideologia: consciência e sociedade na Reforma Francesa*, sem tradução para o português. (N. da T.)

uma influente linha da doutrina calvinista antiabsolutista propõe não tanto um direito de revolta, mas uma tarefa religiosa compulsória de derrubar governantes que impeçam ou evitem a imposição da verdadeira doutrina religiosa: o desejo de *não ser governado de uma certa maneira*, que é a formulação de Foucault para a primeira forma de crítica do início dos tempos modernos, é, assim, muitas vezes fortemente ligado a um desejo de governar e a um desejo, para si e para os outros, de ser governado de outra maneira, particular e divinamente ordenada.

Na releitura do livro de Kelley à luz das aulas de Foucault e de seu trabalho posterior, chama a atenção como sua reconstrução da emergência, ao longo da Reforma Francesa, das primeiras formas ou protótipos da moderna ideologia política e do partido político e revolucionário é tomada como estando vinculada à mutação e à intensificação das formas de relação do sujeito consigo mesmo, bem como articulada em torno dos temas interligados *consciência, conversão e confissão*, que Kelley (1981, p. 57) chama de “os ingredientes essenciais da psicologia protestante”.

O curso de Foucault de 1980, *Do governo dos vivos*, publicado em novembro de 2012,<sup>15</sup> focaliza sua análise na evolução da doutrina cristã patrística inicial sobre os sacramentos do batismo e da penitência. No decorrer do texto, ele distingue dois princípios-chave – *exomologese* ou *publicatio sui* (tornar público a si mesmo) e *exagorese* (a formulação obrigatória e exaustiva dos próprios impulsos mentais) – e percebe uma mudança de longo prazo na prática penitencial cristã, que vai da primazia do primeiro princípio na direção do último. Escrevendo quase ao mesmo tempo, Kelley (1981) vê, no século XVI, uma inversão dessa mudança no Protestantismo: “a religião evangélica não descartou, mas antes

**15-** O curso completo, editado por Michel Senellart, foi publicado em novembro de 2012 (*Le gouvernement des vivants*. Cours au Collège de France, 1979-1980. Paris: Gallimard/Seuil, 2012). Uma edição a partir do áudio das aulas, contendo a primeira aula completa e excertos das seguintes, foi publicada no Brasil em 2010, pela Editora CCS/Achiame, com transcrição de Nildo Avelino. (N. da R.T.)

reformulou e secularizou a cura convencional das almas” (p. 85). Ainda em suas palavras:

A ênfase mudou da antiga confissão auricular para a *exomologese* mais pública. “Confissão é demonstrar publicamente que você não permite idolatria de modo algum”, declarou um panfletista huguenote às vésperas das guerras religiosas, “e comunicar aos outros a mesma doutrina que você abraça”. (KELLEY, 1981, p. 96)

O correlato social disso, de acordo com Kelley, é a *congregação*, termo utilizado por Erasmo para designar a Igreja da Cristandade primitiva, significando uma comunidade de almas unidas na crença, diferentemente da ecclesia estruturada e hierocrática da lei canônica. Consequentemente,

[...] em lugar da suntuosa terminologia da doutrina papal, a imagem predominante tornou-se a do pastor e rebanho. A teologia pastoral, a arte de cuidar e alimentar as ovelhas, ganhou nova importância. (KELLEY, 1981, p. 96)

A aula mais famosa de Foucault sobre governamentalidade naturalmente postula, desde o início, uma ligação fundamental entre pedagogia e doutrina política, e, consequentemente, entre a formação do eu e do governante e os princípios da conduta governamental pessoal, privada e pública. Nos cursos de seus últimos dois anos de vida (intitulados, precisamente, *O governo de si e dos outros*<sup>16</sup>), Foucault tratou, no contexto da Antiguidade, da problemática dos pré-requisitos das qualidades morais do governante e do cidadão e das relações apropriadas entre filosofia e política. Por alguma razão, ele evita, de forma bastante consistente, o tema maquiaveliano e pocockiano do republicanismo civil e, em suas

**16-** Ambos já publicados no Brasil, traduzidos por Eduardo Brandão: *O governo de si e dos outros*. Curso dado no Collège de France, 1982-1983. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011; e *A coragem da verdade*. O governo de si e dos outros II. Curso dado no Collège de France, 1983-1984. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. (N. da R. T.)

aulas precedentes, de 1978-1979, pouco diz em termos diretos sobre as competências e qualidades subjetivas exigidas para o exercício racional de funções de governo político do mundo pós Renascimento.<sup>17</sup>

Entretanto, em seu esboço de alguns conceitos iniciais de razão de Estado – segredo de Estado, *mistério de Estado*, golpe de Estado –, Foucault evoca um sentido trágico novo e específico, ligado a uma nova consciência histórica da perpetuidade secular do poder do Estado; ademais, em uma observação feita em suas aulas de 1976, identifica o golpe de Estado como o tema essencial das peças históricas de Shakespeare e do clássico drama trágico francês. Há algumas claras indicações, nas últimas aulas, de que Foucault pretendia visitar esse tema e possivelmente conectar seu esboço de uma história das formas de afirmação verdadeira e dizer verdadeiro à concepção política do papel do ministro de Estado do século XVI – isto é, ligando suas histórias de veridicação, parrésia e governamentalidade –, tal como, de certa forma, ele havia proposto no início de seu curso de 1980 explorar as ligações entre governamentalidade e *aleurgia* (as formas de manifestação da verdade).

Algumas pistas sobre o material que Foucault talvez tenha planejado considerar podem ser encontradas em *Machiavelli and mystery of State* (1988), de Peter S. Donaldson,<sup>18</sup> particularmente no capítulo a respeito do tratado sobre golpes de Estado elaborado pelo escritor do século XVII Gabriel Naudé, e em sua seção final, *Espíritos fortes*, que de fato se ajusta perfeitamente ao que, nos termos de Foucault, pode ser chamado de descrição de uma forma de *espiritualidade política*.

O século XVI, como observa Kelley, testemunha o amadurecimento do conceito de uma *ciência da política*, mas também a

**17-** O interesse neo-estoico, no século XVI, em uma nova cultura de si – do autoconhecimento, do autodomínio, da autoformação – torna-se, como já foi demonstrado por Gerhard Oestreich, parte constitutiva importante das pedagogias e técnicas políticas dos primórdios do Estado moderno.

**18-** *Maquiavel e o mistério do Estado*, sem tradução para o português. (N. da T.)

emergência de um novo e controverso tipo de personagem público, o *homo politicus*.<sup>19</sup> Kelley cita a afirmação direta de Lutero – *homo politicus, bese Christus*: o homem político é um mau cristão.

Na aula de 15 de março de 1978, Foucault apresenta uma comparação ponto a ponto entre a pastoral cristã e a razão de Estado como racionalidades de governo, sendo que um desses pontos diz respeito à salvação e ao sacrifício. Enquanto o pastor cristão está claramente encarregado de salvar a ovelha individual perdida, mesmo se para isso tenha que negligenciar o rebanho, sacrificar seu próprio bem e, se necessário, até sua salvação para preservar a de seu rebanho, Naudé e outros autores afirmam que a necessidade e a salvação pública podem demandar “uma razão de Estado cuja pastoral será uma pastoral da opção, uma pastoral da exclusão, uma pastoral do sacrifício de alguns ao todo, de alguns ao Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 352).<sup>20</sup> Inversamente, entretanto, para Arnold Clapmar, alemão contemporâneo de Naudé,

[...] o bem público pode necessitar não apenas de que o governante transgrida a lei comum, mas também de que ele morra pelo povo ou, ainda pior, de que assuma os pecados por ele, numa curiosa imitação do sacrifício de Cristo e de sua assunção do ônus do pecado humano. (DONALDSON, 1992, p. 131)

Donaldson encontra uma forma bastante diferente de espiritualidade na concepção de Gabriel Naudé da arte política secreta do golpe

**19-** Enquanto a demonização dos políticos [*politiques*] primeiro aparece como invectiva, antes de ser admitida (por um grupo específico) como uma identidade positiva e um programa de trabalho, o papel do *homo politicus* é reivindicado e afirmado desde o início pelos expoentes da ciência estabelecida da jurisprudência, os juristas: “*Jurisconsultus hoc est Homo Politicus*” (KELLEY, 1981, p. 203). [Observação: o termo original em inglês, *politiques*, circunscreve o argumento em relação ao contexto das Guerras Religiosas na França do século XVI, remetendo a uma parcela de homens, principalmente religiosos, que assumiam posições políticas de tolerância religiosa e que tinham em comum a defesa da restauração monárquica para unificar a nação. (obs. da R. T.)]

**20-** FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*. Curso dado no Collège de France 1977-1978. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (N. da R. T.)

de Estado como forma de magia natural ou de realização secular de milagres.

Que a alma do homem participa e compartilha, de um modo ou de outro, da natureza daquilo que ele sabe é uma característica central não apenas da epistemologia aristotélica, mas de quase todas as teorias de conhecimento cristãs antigas e pré-modernas, que encontra uma expressão exagerada, mas não radicalmente exagerada, na gnose mágica: o trabalho transforma o homem e o homem precisa estar engajado no processo de transformação espiritual para realizar o trabalho. (DONALDSON, 1992, p. 177)

Essa concepção das precondições espirituais e dos efeitos do conhecimento é, naturalmente, a mesma que Foucault descreve e explora em *A hermenêutica do sujeito* quando apresenta um relato sobre práticas filosóficas de cuidado de si, as quais ele vê como começando a aproximar-se do fim numa mutação do pensamento do início dos tempos modernos de que a filosofia de Descartes é parte; uma mutação que se sobrepõe a – mas não coincide com – outra mutação, discutida nas aulas de 1978 e com a qual Descartes também está associado: a desconexão da razão do Estado da ordem do mundo. “*O esprit fort* é o correlato psicológico do conhecimento das *arcana* [políticas]. É necessário um espírito forte para que se possa usá-las, e o conhecimento delas, por sua vez, ajuda a desmistificar e fortalecer o espírito”. A discussão de Naudé de “quais opiniões é necessário defender para realizar importantes jogadas de Estado” trata, de forma semelhante, “da amplificação do retrato psicológico do político, enquanto prepara seu espírito” (DONALDSON, 1992, p. 179). As três opiniões-chave são: a mutabilidade das instituições humanas, incluindo as religiões; “que não é necessário mudar o mundo para conseguir grandes mudanças nos Estados” (p. 182); e a credulidade do populacho.

Donaldson (1992, p. 184) faz o comentário conclusivo de que Naudé toma de Maquiavel

[...] a ideia de que há uma força psicológica necessária que precisa acompanhar a ação política eficaz. Maquiavel às vezes é lido como se fosse o criador de uma tecnologia da política, ou de uma ciência positiva, na qual procedimentos eficazes para atingir fins políticos são explorados sem referência ao tipo de pessoa que seria necessário ser para usá-los [...]. Quando começamos a ver que Maquiavel às vezes escreve sobre autotransformação, sobre a preparação do espírito para escolhas difíceis, logo percebemos que ele sempre escreve assim e de fato nunca discute a técnica isolada de questões morais e psicológicas.

Algo que se poderia querer acrescentar a isso é que talvez a divisão tradicional entre comentadores das duas obras mais famosas de Maquiavel, *O Príncipe e Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*<sup>21</sup> – Foucault e Skinner concordando entre si e concentrando-se mais na primeira, e Pocock dedicando-se mais à última – tendeu a ocultar algo que nenhum deles parece destacar, embora esteja muito próximo do pensamento-chave de Foucault: a identidade essencial das noções de virtude (as virtudes do leão e da raposa) que essas obras propõem respectivamente ao governante e ao cidadão republicano. Os *Discursos*, além de estabelecerem diretrizes de segurança para a conspiração republicana bem-sucedida, enfatizam a necessidade de crueldade em nome da causa republicana civil: quando um governante é violentamente deposto, seus parentes não devem ser deixados vivos para tentarem uma restauração; quando um papa guerreiro fez audaciosamente uma visita desarmada aos seus súditos rebeldes, estes foram timidamente

insensatos por perderem a chance de capturá-lo e matá-lo ou prendê-lo.

Uma doutrina de governo conspirador ou de revolução de cima para baixo – ou mesmo de baixo para cima – que opera por meio de violência, segredo e dissimulação pode não parecer um ponto de partida genealógico totalmente reconhecível ou aceitável para a problemática da ética e da conduta política como gostamos de considerar atualmente. Em combinação com outras linhas do início dos tempos modernos, entretanto – tais como a versão de Lipsius do neo-estoicismo para governantes e governados, a formação de novos padrões de veracidade experimental e administrativa,<sup>22</sup> e o *espírito do Estado* que Hintze, numa linguagem weberiana adaptada, reconheceu no governo da Prússia Calvinista –, pode ser possível (como acredito que Donaldson pretende sugerir) ver nessas fontes algumas causas daquilo que, no início do século XX, Max Weber entendeu como *política como vocação* e sua associada *ética da responsabilidade*.<sup>23</sup>

Há muitos pontos ao longo desses percursos em que comentadores observaram desvios e transições entre as artes políticas da conduta do governante e do governado. Há evidência de que a prudência calculada dos governantes explicada pela razão de Estado foi explicitamente adotada, nas sociedades do início dos tempos modernos, como modelo de ação pessoal eficaz por indivíduos envolvidos em carreiras públicas ou privadas: Jacob Soll observa que o manual de Badassare Castiglione, *O cortesão*, um *best seller*, foi caracterizado por seu editor Amelot e por Diderot como *uma razão de Estado do eu*. (Na direção inversa, Philippe Bezes, um francês que escreveu recentemente sobre a ciência da reforma administrativa no século XX, brinca com a ideia neo-foucaultiana de que essa disciplina poderia ser definida como *a souci de soi*<sup>24</sup> do Estado.)

**22-** Ver SHAPIN, 1994.

**23-** WEBER, Max. *Ciência e política: duas vocações*. São Paulo: Cultrix, 1977. (N. da R. T.)

**24-** *Cuidado de si, em francês no original* (N. da T.)

**21-** *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (N. da R. T.)

Em outra transposição semântica do público para o privado, feita no início dos tempos modernos, a noção de interesse parece ter sido transplantada da esfera dos Estados para a dos atores individuais, e os incalculáveis interesses privados – incompreensíveis para a soberania econômica do Estado – que motivam escolhas individuais n’*A fábula das abelhas* e na filosofia empírica podem parecer ter sido concebidos como uma mistura de imitação e réplica das qualidades da discricção e da dissimulação enigmáticas atribuídas ao Estado pelos primeiros teóricos da razão de Estado. Essa filosofia, por sua vez, promoveu novos modelos de virtude na ação pública. Nicholas Phillipson descreveu como, um século depois de Castiglione e meio século depois de Shaftesbury, a prática da *paideia* acadêmica de Adam Smith enquanto professor em Glasgow foi planejada para ensinar ao cidadão médio britânico do Norte as artes pessoais e sociais da solidariedade e da empatia necessárias à atividade cívica e comercial – em outras palavras, ao desempenho naquela esfera pública emergente, à qual Foucault se refere como *vida política*.

## Encontros recentes

Partirei agora para um rápido exame de como uma genealogia do político pôde ser desenvolvida ou iluminada por alguns encontros entre o trabalho de Foucault e outros estudiosos que nas últimas duas décadas explicitamente responderam a ele.

O ensaio de Keith Baker *A Foucauldian French Revolution?*<sup>25</sup> é uma espécie de raridade: em primeiro lugar, por ser uma reflexão simpática feita por um importante historiador contemporâneo de língua inglesa sobre a contribuição de Foucault para a história do pensamento; em segundo lugar, porque assume a forma de uma criação imaginativa ou de um pastiche de algo que Foucault nunca escreveu e talvez nunca tenha planejado escrever –

**25-** *Uma revolução francesa foucaultiana?*, sem tradução para o português. (N. da T.)

uma análise da Revolução Francesa. Baker aproxima-se explicitamente da aula de Foucault sobre governamentalidade recentemente republicada, embora seja um pouco lamentável que ele não tenha compreendido com exatidão o tratamento ali dado ao tema da população. A análise da revolução é feita em duas partes: uma descrição dos componentes de uma tecnologia de poder revolucionária e uma enumeração das condições históricas de possibilidade para seu desenvolvimento. A primeira inclui alguns neologismos neo-foucaultianos apropriadamente bárbaros: *desdiferenciação* (a simultânea individualização de sujeitos humanos e universalização de suas relações); *transparentização* (a demanda de que a vida social e política seja tornada totalmente transparente, cada pessoa tendo que ser aberta a tudo); *politicização* (a produção de subjetividade política, ou a subjetivização da política); *moralização*; *denúnciação* e um discurso de *ruptura* epistemológica/ontológica que colocou a revolução no campo da verdade e fez da política o domínio da verdade. A revolução é a fusão entre duas formas de poder incompatíveis: soberania e vigilância.

As condições de possibilidade foucaultianas para a revolução, de acordo com Baker, são as seguintes: 1) a invenção da sociedade e a produção do corpo social; 2) uma crise de conflito entre três modelos de Estado sucessivos, porém coexistentes – jurídico, administrativo-policial e governamental, gerando uma fusão sob a forma de um *discurso político da vontade* que reivindica soberania em nome da coletividade da nação como um todo; 3) a teoria do tribunal da opinião pública, com suas características associadas: obrigação de denúncia, aviltamento de déspotas e dramatização jurídica por advogados no teatro do tribunal dos direitos como vítimas de cidadãos virtuosos que sofrem sob poder arbitrário e opressão.

As reflexões finais de Baker, voltando-se para a história do presente, são, primeiramente, que a revolução recarregou e reavivou a antiga noção de soberania por meio de sua identificação com a vontade popular e – comentando sobre o

que ele considera uma das questões-chave em Foucault – que

[...] a Revolução serviu para firmar a relação entre soberania e vigilância ainda vigente na sociedade moderna: um tipo de relação dialética, na qual nenhuma das formas de poder funciona como justificativa superestrutural para a outra, mas em que cada uma delas recebe, da oposição institucionalizada entre elas, uma energia reforçada. (BAKER, 1994, p. 205)

Essa é uma coisa bastante interessante e é uma pena que o cuidadoso *jeu d'esprit*<sup>26</sup> de Baker não tenha estimulado mais discussão. Baker pode ou não ter tomado consciência de que Foucault compartilhava seu respeito pelo trabalho que é, obviamente, uma importante referência no texto de Baker: o livro de 1978, de François Furet, *Pensando a Revolução Francesa*, com suas discussões inovadoras sobre subjetividade e sociabilidade política, as quais Foucault, logo depois, citou num debate sobre a Revolução Iraniana.

É uma pena – na opinião deste fã obsessivo de Foucault – que Baker não tenha tido acesso, quando escreveu seu trabalho, a *Em defesa da sociedade*, e que ele não tenha revisitado seu ensaio à luz do tratamento dado por Foucault aos ensaios de Sieyès sobre o Terceiro Estado e a revolução. É uma pena, ainda, que a discussão de nação nessas aulas não tenha alimentado o recente e interessante argumento presente nos estudos pós-coloniais, em que um diálogo entre duas relevantes figuras, Benedict Anderson e Partha Chatterjee, envolveu a utilização breve, mas significativa, pelos dois autores, do tema da governamentalidade. Um sentimento de pena complementar diz respeito a uma importante escritora nessa área com quem tenho um laço de afinidade – Ann Stoler, que visitou o arquivo de Foucault em Paris e arduamente decifrou as gravações dessas aulas de 1976, resumiu-as

**26-** Jogo de palavras inteligente e às vezes com um sentido humorístico, em francês no original (N. da T.)

e reelaborou-as em seu *Race and the education of desire*<sup>27</sup> –, mas que naquele momento não levou em conta a continuidade de tal análise no trabalho sobre governamentalidade.

Há certo charme no fato de que tanto Anderson quanto Chatterjee (ao menos em seus comentários iniciais) assimilam e utilizam a governamentalidade de um modo agradavelmente despreocupado, sem considerar que seu significado e sua procedência necessitam de um comentário preliminar cuidadoso. O uso indisciplinado que Anderson faz do termo é, na verdade, bastante intrigante e incomum, pois ele associa governamentalidade especialmente a três coisas: demografia, classificações humanas e instituições eleitorais.

Anderson, cuja tese foi de início duramente criticada por Chatterjee, que é, ao mesmo tempo, um generoso admirador de seu trabalho, tem seu próprio ponto de vista, bastante característico – e merecidamente influente – em *Comunidades imaginadas* e em trabalhos posteriores sobre a nacionalidade e o nacionalismo como forças demiúrgicas primárias na modernidade, abarcando temas como global e local, europeu-colonial, leste-oeste, a dialética da autonomia e da heteronomia. Em seu último texto em *The spectre of comparisons*,<sup>28</sup> ele relaciona isso à (também desacreditada, mas diretamente derivada) dualidade sartreana de *serialidades fechadas e abertas*. Assim sendo, Foucault é considerado alguém que inventou novo nome para a serialidade aberta sartreana.

O outro dispositivo conceitual/neologismo com o qual Anderson joga é a *modularidade*, ou melhor, a replicabilidade de nacionalidades e a identificação de um ferramental de tecnologias, conhecimentos e condições de possibilidade para a criação de uma identidade nacional e sua consciência. Anderson ilustra com diferentes exemplos de construção de nações nos séculos XIX e XX, tanto de cima para baixo, pelos impérios dinásticos, quanto de baixo para cima, por

**27-** *Raça e educação do desejo*, sem tradução para o português. (N. da T.)

**28-** *O espectro das comparações*, sem tradução para o português. (N. da T.)

insurgentes mobilizadores de populações dominadas na Europa e nas colônias europeias e americanas. Creio que essa história pode, provavelmente, ser integrada, de forma bastante nítida e produtiva, a uma abordagem relativa à arqueologia das ciências humanas, à questão do poder/saber e à governamentalidade (de certo modo, como Partha Chatterjee começou a mostrar, há um bom tempo, em seu *Texts of power*<sup>29</sup>).

*The politics of the governed*,<sup>30</sup> de Chatterjee, inicia com uma observação que creio ser hoje comum: de que um elemento importante da ordem colonial é a governamentalidade em seu estado puro, sendo isso herdado, em grande medida, pelos regimes de desenvolvimento e governo pós-coloniais e transnacionais – inclusive no sentido específico de que os governados não são sujeitos políticos no sentido normal desse termo. O que Chatterjee mostra em alguns estudos de caso poderosos é o modo como, em *extensas partes do mundo*, há agora uma política coletiva ativista dos governados que opera numa espécie de encontro direto combativo com agentes governamentais (às vezes, incluindo funcionários políticos eleitos) de formas que não têm a ver com a cultura ou com a alçada da política democrática tradicional. A análise de Chatterjee sobre a governamentalidade parece, ao mesmo tempo, esclarecedora e provocativa – um dos pensamentos que ela lança questiona se esse tipo de política dos governados estaria destinado a se expandir para as províncias europeias e outros territórios do Norte.

Assim como o ensaio de Keith Baker, o texto de Duncan Ivison, *The self at liberty*,<sup>31</sup> é um vívido experimento mental ecumênico, que examina a possibilidade de combinar a noção foucaultiana de governamentalidade como condução de condutas com o republicanismo cívico/jurídico da Escola de Cambridge (isto é, Pocock, Skinner e Pettit) e a teoria política de justiça de Rawls. Essa é uma daquelas respostas em que a governamentalidade é considerada

como sendo, em certo sentido problemático, ortogonal ou antitética à ideia do controle da lei; o experimento de Ivison, que ele vê como um desafio a essa antítese ou uma superação dela, pretende apresentar a política de John Locke como uma racionalidade do governo jurídico do início dos tempos modernos com capacidades plenamente desenvolvidas para a condução de condutas sob o controle da lei, em combinação com um modelo robusto de cidadania republicana. Essa área de superposição entre Foucault e a Escola de Cambridge é um espaço bastante intrigante de problematizações e genealogias alternativas, conforme Jim Tully primeiramente mostrou.

Graham Burchell e eu escrevemos alguns textos nos anos 1980 e 1990 buscando explorar ressonâncias e interações entre as narrativas de governamentalidade e a tradição cívica de Maquiavel. O livro de Quentin Skinner, *Liberdade antes do liberalismo*, publicado no mesmo ano que o livro de Ivison, faz uma reverência respeitosa a Foucault ao mesmo tempo em que invoca suas próprias fontes de memória histórica para ressuscitar a demanda por um modelo de liberdade política, forte e esquecido, que o liberalismo traiu. O problema que vejo nas genealogias realizadas do modo apresentado nos livros de Skinner e Ivison é que elas, de certa forma, são propensas a funcionarem à maneira de Boulainvilliers, como um fundamentalismo antiquado e polêmico que, devido à sua abreviação da história, não relaciona sua mensagem missionária libertária a uma análise convincente do presente.

### **Para futuras genealogias da política**

Durante sua vida, Foucault nos forneceu, creio, os elementos dessa análise, ainda que de forma incompleta. Parte dela precisa ser compreendida por intermédio das condições de suas intervenções e de seu pensamento, o qual acredito ter sido cada vez

29- *Textos do poder*, sem tradução para o português. (N. da T.)

30- *As políticas dos governados*, sem tradução para o português. (N. da T.)

31- *O eu em liberdade*, sem tradução para o português. (N. da T.)

mais informado e estimulado pelas demandas e experiências da ação pública.

Sabemos que ele deu alguns conselhos ao príncipe – ou a ministros e futuros ministros – em encontros pessoais, bem como a figuras governamentais e também a cidadãos comuns por meio dos canais públicos de interpelação e diálogo. Seu Boswell ou Diógenes Laércio pessoal, Claude Mauriac,<sup>32</sup> registra em seus diários como Foucault duas vezes recusou convites para almoçar com presidentes devido a decisões sobre a pena de morte: seus comentários públicos dissecaram cirurgicamente, em cada caso, os cálculos de oportunismo demagógico que decidiram entre vida e morte.

Ele interveio de vários modos para alertar, encorajar, objetar, advertir e instigar a reflexão. Sua carreira foi marcada por batalhas para manter independência em relação ao discurso público, inicialmente, como descreveu Daniel Defert, ao esquerdismo revolucionário organizado e, nos últimos anos, a um partido governamental que incluía alguns de seus amigos. Em entrevistas, fica evidente que Foucault por vezes manteve um silêncio estratégico, quando as chances de uma intervenção direta eram desfavoráveis.

O problema do partido político dizia respeito ao tema que ele explicitamente planejou trazer à tona em 1984: parece adequado supor que a questão que ele estava propenso a expor seria, ao menos em parte, relativa à maneira como as atividades e práticas dos partidos

políticos – com suas técnicas, posições políticas, posições de sujeito ilocutório e heranças combinadas das modalidades de discurso, existência e ação militante, missionária, pastoral e profética – funcionam em termos dos vários modos de relação com a verdade que ele havia tão cuidadosamente arrolado e diferenciado nos anos anteriores.

Parece que nos movemos, no decorrer da vida adulta de minha geração, de uma cultura política da ideologia para uma cultura política da demagogia, transformação esta que Foucault, com sua excepcional perspicácia habitual, havia detectado e começado a analisar em suas últimas aulas. De Platão e Plutarco a Erasmo, os filósofos costumavam – tal como ele descrevia – dar conselhos a governantes e outros clientes sobre como distinguir um bajulador de um amigo. Nosso problema hoje é como distinguir aquele que fala a verdade de um demagogo.

Ao menos no Reino Unido, o tema da crítica, da reforma ou da renovação da cultura política tem estado, ele próprio, sujeito a uma exploração demagógica, embora a recompensa que isso oferece possa ser, muitas vezes, merecidamente efêmera. Nossos problemas de cultura política estão profundamente enredados em nossos problemas de cultura crítica, e tal conexão ainda necessita de um trabalho adicional. Para mim, essa poderia ser considerada uma mensagem fundamental do *efeito Foucault* em 2011. Penso que isso é o que Foucault via como o próximo item de sua agenda em 1984, e creio que, nos limites de nossa capacidade, há boas razões para que a questão ocupe um lugar de destaque em nossa agenda atual.

**32-** Ao citar Claude Mauriac, amigo de Foucault que o menciona em seus diários, o autor faz uma analogia bem-humorada com James Boswell (1740-1795) e Diógenes Laércio (200-250, data estimada), ambos biógrafos. (N. da T.)

## Referências

- ANDERSON, Benedict. **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 1983.
- \_\_\_\_\_. Nationalism, identity and the logic of seriality. In: \_\_\_\_\_. **The spectre of comparisons**. London: Verso, 1998.
- BAKER, Keith. A Foucauldian French revolution? In: GOLDSTEIN, Jan (Ed). **Foucault and the writing of history**. Oxford; Cambridge, Mass.: Blackwell, 1994. p. 187-205.
- BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.) **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- CHATTERJEE, Partha. **The politics of the governed**: reflections on popular politics in most of the world. New York: Columbia University Press, 2004.
- DONALDSON, Peter S. **Machiavelli and mystery of state**. New York: Cambridge University Press, 1992.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. Curso dado no Collège de France 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Eduardo Brandão.
- IVISON, Duncan. **The self at liberty**: political argument and the arts of government. Ithaca: Cornell University Press, 1997.
- KELLEY, Donald R. **The beginning of ideology**: consciousness and society in the French Reformation. New York: Cambridge University Press, 1981.
- SHAPIN, Steven. **A social history of truth**: civility and science in seventeenth-century England. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- STOLER, Ann. **Race and the education of desire**: Foucault's History of Sexuality and the colonial order of things. Durham: Duke University Press, 1995.

*Recebido em: 19.09.2013*

*Aprovado em: 01.10.2013*

**Colin Gordon** é graduado em Filosofia (Universidade de Londres), mestre em Filosofia (Universidade de Oxford) e responsável pela tradução e/ou edição em língua inglesa de vários trabalhos de Michel Foucault sobre o poder e a política. Notadamente, foi o editor da coletânea de ensaios e entrevistas de Michel Foucault intitulada *Power/Knowledge* (1980) e coeditou, com Graham Burchell e Peter Miller, o volume *The Foucault effect: studies on governmentality* (1991). Dedicou-se principalmente a pensar sobre governo, cultura política e genealogia da política a fim de lançar luzes sobre aspectos do presente.



# **Breve genealogia dos estudos da governamentalidade: o efeito Foucault e seus desdobramentos. Uma entrevista com Colin Gordon**

Fabiana Jardim<sup>1</sup>

## **Resumo**

A entrevista aborda o contexto intelectual no campo da filosofia e das ciências sociais no Reino Unido, durante os anos 1970, bem como apresenta um balanço do trabalho realizado por Colin Gordon na tradução e na edição de livros em língua inglesa das pesquisas sobre poder e política que Michel Foucault empreendeu de meados dos anos 1970 até sua morte prematura, em 1984. Finalmente, procura-se avaliar os desdobramentos dessa estranha noção de governamentalidade no mundo intelectual anglófono e sua atualidade. O objetivo principal da entrevista, que foi realizada por Fabiana Jardim, professora da área de Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em maio de 2013, por ocasião da presença de Colin Gordon no Brasil, foi revisitar o contexto no qual o campo dos estudos sobre governamentalidade se constituiu, de modo a colocar em perspectiva o intenso alargamento desse campo a partir da publicação, em 2004, dos cursos de Michel Foucault no Collège de France nos quais a noção aparece. Isso nos pareceu oportuno não apenas devido ao alcance dos estudos sobre governamentalidade e educação no Brasil, o que pode ser atestado pelo volume da produção – artigos, dossiês e livros –, mas também tendo em conta as apropriações que foram feitas de tal noção no campo dos estudos pós-coloniais; nesse sentido, a noção preserva sua operacionalidade na tarefa de compreender as especificidades de nossa modernidade *à brasileira* por meio da identificação de problematizações constitutivas de nossa experiência.

## **Palavras chave**

Governamentalidade – Estudos da governamentalidade – Michel Foucault – Cultura política.

**1**- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.  
Contato: fajardim@usp.br

# ***A brief genealogy of governmentality studies: the Foucault effect and its developments. An interview with Colin Gordon***

Fabiana Jardim<sup>1</sup>

## **Abstract**

*This interview approaches the intellectual context within the areas of philosophy and social sciences, in the 1970s United Kingdom, and also looks back to Colin Gordon's work as a translator and editor of Michel Foucault's researches on power and politics into English. Finally, it attempts to assess the developments of this strange notion of governmentality within the English-Speaking intellectual world and its relations to present times. The interview has taken place during Colin Gordon's visit to Brazil for the "International Seminar Max Weber and Michel Foucault: possible convergences" (May, 2013). It aims to revisit the context in which the governmentality studies have appeared as a specific field of interest and research, in order to put in perspective the progressive spread of this field since the appearance, in 2004, of both Foucault's lectures at Collège de France (Security, Territory, Population and The Birth of Biopolitics) where the notion is introduced. The possibility to know Colin Gordon's ideas about these themes seemed timely not only because of the range of governmentality studies in education in Brazil (something that can be testified by the number of articles, thematic issues and books that are appearing since the 1990s), but also because of the manner in which the notion of governmentality has been taken by the post-colonial studies. In this sense, the notion still seems to be a very useful tool to confront the task of understanding the problems and problematizations that constitute the specificity of our Brazilian modernity*

## **Keywords**

*Governmentality – Governmentality studies – Michel Foucault – Political culture.*

<sup>1</sup>- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP Brasil.  
Contact: fajardim@usp.br.

## Apresentação



Crédito da foto: Ana Lucia F. Teixeira (maio/2013)

A trajetória intelectual de Colin Gordon pode parecer atípica a nós, pesquisadores brasileiros que nos acostumamos com certa indissociabilidade entre o exercício de pensamento e o trabalho na universidade (que, por sua vez, vê como interligados a pesquisa, o ensino e a extensão). Graduado em Filosofia, pela Universidade de Londres e mestre em Filosofia pela Universidade de Oxford, Colin Gordon trabalha no setor de Tecnologia da Informação de um hospital, sem no entanto ter jamais deixado de lado a tarefa de refletir sobre política e cultura política, ou de ocupar seu lugar na rede de pesquisadores envolvidos, de diversos modos, com temáticas foucaultianas.

No final dos anos 1970, Colin foi responsável pela edição de um dos primeiros volumes a reunir os escritos de Michel Foucault sobre poder em língua inglesa. Trata-se do livro *Power/Knowledge (Poder/Saber*, sem tradução para o português), publicado em 1980, e que reunia textos de conferências e entrevistas. O livro foi, em grande medida (conforme os agradecimentos de Colin Gordon e seu relato, nas páginas seguintes), baseado no trabalho de edição de Alessandro Fontana e Pasquale Pasquino, *Microfisica del potere: interventi politici*, que saíra em 1977.<sup>1</sup>

**1-** O livro de Fontana e Pasquino também serviu de base para o volume homônimo editado em português por Roberto Machado: FOUCAULT, Michel. *Microfisica do poder*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998 [1979].

Em parte como fruto de seu trabalho de editor em periódicos de filosofia, nos anos 1980 Colin participou da edição daquele que se tornaria um marco nos estudos inspirados em Foucault: o livro *The Foucault effect: studies in governmentality* [*O efeito-Foucault: estudos sobre governamentalidade*, sem tradução para o português], editado por Graham Burchell, Colin Gordon e Peter Miller. No livro, reaparecia em inglês a famosa aula do dia 8 de fevereiro de 1978, sobre governamentalidade,<sup>2</sup> e – talvez o que tenha contribuído decisivamente para tornar o livro uma espécie de *acontecimento* filosófico, no sentido de sua potência para inaugurar (ou concretizar) um novo campo de estudos – apresentavam-se os resultados de pesquisas empreendidas por pessoas que trabalhavam próximo a Michel Foucault naqueles anos 1970, entre interlocutores e frequentadores de seus cursos no Collège de France.

Em artigo publicado neste mesmo volume de *Educação e Pesquisa – Governamentalidade e a genealogia da política* –, Colin nos oferece um sobrevoou, certamente interessado, do *efeito Foucault* no mundo anglófono, em que avalia não somente os desdobramentos do livro, mas também as apropriações e a trajetória da noção de governamentalidade em estudos preocupados em compreender as relações entre política, Estado, governo e diferentes configurações desses três *eixos de experiência*, para utilizar a terminologia foucaultiana.

Compartilhando com Michel Foucault uma atitude filosófica que aproxima pensamento e crítica, Colin Gordon atualmente está envolvido com um projeto de edição de trabalhos ligados às *reportagens de ideias* empreendidas por Michel Foucault durante a Revolução Iraniana. Durante a entrevista, ele fala um pouco desse trabalho e de sua atualidade, num momento de crise de governamentalidades no Ocidente e de tensões que se expressam, por exemplo, na chamada Primavera Árabe.

**2-** Ela havia aparecido em 1979, no periódico *Ideology and Consciousness*, n. 6.

Colin Gordon esteve no Brasil, no primeiro semestre de 2013, a convite do Grupo de Pesquisadores sobre Governo, Ética e Subjetividade (GES), para participar das atividades do *Seminário Internacional Max Weber e Michel Foucault: possíveis convergências*.<sup>3</sup> Autor de um dos trabalhos que inauguram a possibilidade dessa aproximação,<sup>4</sup> Colin fez a conferência de abertura do seminário e tomou parte em uma mesa-redonda, que tinha por tema *Estado, condução da vida e governo dos outros*, sempre com incrível disposição para a escuta e o diálogo e trazendo para a discussão as sugestões das mais recentes publicações dos cursos, ditos e escritos de Michel Foucault. A entrevista foi realizada nesse período de estadia, no final de maio.<sup>5</sup>

Uma vez que conversamos durante três horas, algumas das perguntas e respostas foram reestruturadas durante o processo de transcrição e edição e refinadas em trocas de mensagens posteriores.

A entrevista com essa personagem tão central para a *carreira* da noção de governamentalidade no mundo anglofalante apresenta ao menos dois interesses para o pesquisador brasileiro.

Em primeiro lugar, a entrevista permite vislumbrar o sentido radical que as análises de Michel Foucault sobre o sujeito e o poder assumiram no momento em que ele as empreendia. Como o próprio Foucault sublinhou, se seu trabalho foi levado a conferir centralidade ao problema do poder, isso se deveu aos limites que as teorias sobre o poder colocavam à

compreensão da constituição do sujeito, ao mesmo tempo constrangido pelas práticas de poder e responsável por fazer frente a elas.<sup>6</sup> Em outras palavras, ao remeter ao contexto da filosofia inglesa nos anos 1970, destaca-se o papel desempenhado pelo trabalho de Foucault e seus colaboradores para evidenciar a possibilidade de outra grade de análise do poder, capaz de deslocar as ênfases da instituição às práticas; da função às táticas e estratégias; e dos objetos naturalizados às problematizações.<sup>7</sup> A entrevista permite, portanto, um breve olhar genealógico sobre a noção de governamentalidade no mundo anglo-saxão.

Em segundo lugar, ao trazer de modo tão circunstanciado os caminhos percorridos pela noção em outro campo intelectual, a entrevista funciona como uma espécie de ponto de perspectiva donde avaliar os desdobramentos da noção de governamentalidade em língua portuguesa e, especialmente, nas ciências humanas no Brasil. De fato, não deixa de ser interessante que, a despeito da publicação da aula de 8 de fevereiro de 1978 no volume editado por Roberto Machado já no ano seguinte (cf. nota 2), pouca atenção tenha sido dada ao termo e ao tema. Podemos considerar a hipótese de que tanto a importante presença de autores de filiação teórica marxista ou marxiana nas ciências sociais, quanto a urgência de refletir sobre singularidade do Brasil referindo-o ao lugar que ocupa no contexto global, tenham colocado sob suspeita um autor que, apesar de reconhecidamente importante, fizera fama com sua perspectiva de uma microfísica do poder.

Com a publicação, em português, dos cursos *Em defesa da sociedade* (2000[1976]), *Segurança, território, população* (2008[1978]) e *Nascimento da biopolítica* (2008[1979]), as noções de biopolítica, num primeiro momento, e de governamentalidade passam a ser objetos de interesse e o *efeito Foucault* pode então ser

**6** - Ver FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

**7** - Ver FOUCAULT, 2008a, p. 157 e ss.

**3** - O seminário, promovido pelo GES, ocorreu na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, de 20 a 24 de maio. Afortunadamente, pudemos contar com o importante apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/USP), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Processo Fapesp 2013/01386-0) e também do Departamento de Sociologia da FFLCH-USP. Além dos colegas do GES, agradeço aqui especialmente à Ana Lúcia de Freitas Teixeira a companhia e todas as partilhas nesses 18 anos de encontro.

**4** - The Soul of the Citizen: Max Weber and Michel Foucault on rationality and Government. In: WHIMSTER, Sam; LASCH, Scott (Eds). *Max Weber, rationality and modernity*. London: Allen & Unwin, 1987. p. 293-316.

**5** - O interesse em realizar esta entrevista relaciona-se ao enfoque teórico de minha atual pesquisa sobre a educação profissional dedicada aos *trabalhadores pobres* no Brasil (1911-1945), Processo Fapesp 2010/20877-6.

observado por meio da explosão editorial de livros, artigos e dossiês sobre Michel Foucault, biopolítica e/ou governamentalidade. Vale também notar que o interesse não se restringe a alguns campos em que Michel Foucault já era lido no Brasil, mesmo que talvez minoritariamente, como a Sociologia, a Educação, a Filosofia ou a História; ao contrário, o interesse se dispersa por áreas como Economia, Administração, Recursos Humanos e até mesmo Biblioteconomia. Valeria a pena interrogar: como se deram as condições que alimentaram tal *explosão* editorial? Trata-se de mudanças mais gerais na conformação do campo científico brasileiro ou também haveria circunstâncias específicas ao processo de transição democrática e redemocratização que tornaram os

estudos de Michel Foucault nos anos 1970 atuais? Em que medida tais noções contribuem para ultrapassar os limites da compreensão que temos sobre nós mesmos? E quais consequências essa nova compreensão poderia ter para os estudos de educação no Brasil?

A entrevista está dividida em três sessões. A primeira delas é dedicada à carreira de Colin Gordon e ao contexto intelectual da Inglaterra, durante os anos 1970. A segunda concentra-se na edição e nos desdobramentos do livro *The Foucault effect: studies on governmentality*. Por fim, a terceira parte é dedicada a indicar alguns caminhos que ainda podem ser trilhados a partir do trabalho de Foucault e todas as novas possibilidades decorrentes da publicação de seus cursos.

## Referências

### 1. Sobre governamentalidade

BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Eds.) **Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: University of Chicago, 1996.

BRÖKLING, Ulrich; KRASMANN, Susanne; LEMKE, Thomas (Eds.). **Governmentality: current issues and future challenges**. London: Routledge, 2011.

BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.) **The Foucault effect: studies in governmentality**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society**. London: Sage, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. Curso dado no Collège de France, 1977-1978.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. Curso dado no Collège de France, 1978-1979.

ROSE, Nikolas; O'MALLEY, Pat; VALVERDE, Mariana. Governmentality, **Annual Review of Law and Social Science**, v. 2, p. 83-104, 2006.

SENELLART, Michel. **As artes de governar: do regime medieval ao conceito de governo**. São Paulo: Editora 34, 2006. Tradução de Paulo Neves.

### 2. Sobre governamentalidade e educação

#### 2.1. Livros

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA-RAMÍREZ, Carlos E. **Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PETER, Michael A. et al. (Eds.) **Governmentality studies in education**. Netherlands: Sense, 2009.

## 2.2. Dossiês em periódicos brasileiros

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla; CESAR, Maria Rita de A. (Eds.) Dossiê – Biopolítica, governamentalidade e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla (Eds.) Tema em Destaque - Biopolítica, governamentalidade e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n.145, jan./abr., 2012.

\_\_\_\_. Seção especial temática: educar como arte de governar. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, jan./jun., 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; TRAVERSINI, Clarice (Eds.) Seção Temática – Governamentalidade e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2009.

**Fabiana Jardim** é professora da área de Sociologia da Educação no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). É co-líder do Grupo de Pesquisa sobre Governo, Ética e Subjetividade (GES). Integra o Coletivo de Pesquisadores sobre Educação e Relações de Poder (CoPERP) e o Grupo de Pesquisa sobre Desigualdade, Educação e Políticas - Status (FEUSP)

Muito obrigada mais uma vez, Colin, por conceder esta entrevista. Para começar, eu gostaria de perguntar sobre sua formação: quando você se formou em Filosofia e quais foram seus estudos de pós-graduação?

O início da minha carreira foi complicado. Eu saí da escola para ir para Oxford, estudar Literatura Inglesa. Eu estava seguindo os passos do meu irmão, quatro anos mais velho do que eu, que também foi para a mesma faculdade. Mas eu não estava totalmente satisfeito com Oxford e meus estudos ali, apesar de ter tido experiências importantes e amizades. Então eu parei um ano depois, e na verdade acabei não voltando para Oxford. Comecei a trabalhar com computadores, então iniciei minha carreira em Tecnologia da Informação (TI), ao trabalhar na Alemanha em alguns contratos *freelance*. Concomitantemente a isso, comecei a me interessar por Filosofia e me inscrevi para fazer o que nós chamamos de um [programa] de graduação externa na Universidade de Londres, estudando sozinho e com a ajuda de filósofos de Cambridge. Em 1975 eu me formei em Filosofia e me ofereceram uma bolsa para voltar a Oxford e realizar pesquisas na área de Filosofia. Então voltei a Oxford em 1975 e fiquei quatro anos fazendo pesquisas de pós-graduação em Oxford. Comecei com filosofia analítica, no estilo inglês tradicional: eu tinha aulas com um famoso filósofo chamado Sir Peter Strawson. Então eu decidi que tinha mais afinidade com os filósofos franceses; eu cursei um semestre com outro filósofo, que era um profundo admirador de Derrida. Ele se chamava Alan Montefiore e fazia a minha supervisão enquanto eu fiz alguns trabalhos sobre Deleuze e Derrida. E quando eu decidi que queria fazer PhD sobre Foucault, esse filósofo conseguiu alguém que fizesse a minha supervisão e que até hoje é um amigo muito querido – seu nome é Graham Burchell; agora ele é tradutor de Foucault. Graham fez a minha supervisão (só que mais como amigo do que como supervisor) durante os anos seguintes.

Você pode nos dizer alguma coisa sobre a atmosfera intelectual da Inglaterra nos anos 1970?

É bastante difícil descrever. A cultura da esquerda não era tão forte quando era na Itália ou na França, a princípio. A esquerda não era tão grande. Quer dizer, tivemos 1968, tivemos movimentos estudantis, que foram importantes, mas uma esquerda não tão dominante intelectualmente e sem uma presença tão importante nas universidades. Então, na filosofia, todas essas coisas tinham um interesse minoritário: a maior parte da filosofia inglesa foi durante muito tempo predominantemente a filosofia analítica, centrada em pessoas como Wittgenstein; foi a leitura de Wittgenstein que despertou minha vontade de fazer filosofia.

E havia também uma esquerda ortodoxa, que estava sendo renovada pela geração anterior de pensadores. [Havia] o marxismo Hegeliano, Sartre e as pessoas começando a descobrir Lacan, a psicanálise, os primórdios do feminismo, da semiologia e do estruturalismo: Barthes, Levi-Strauss e Althusser. De fato, os althusserianos foram bastante influentes durante algum tempo, porque eles eram enérgicos e polêmicos, então todos os conheciam e eles discutiam com as pessoas. E como o próprio Althusser disse coisas boas sobre Foucault, eles decidiram estudar Foucault também. Então Foucault passou a ser do interesse deles, como um epistemólogo que tinha alguma relevância política. Sendo assim, coisas como as entrevistas dele para o *Cercle d'épistemologie* foram então traduzidas para o inglês. Eu mesmo traduzi uma dessas entrevistas sobre epistemologia. E havia um círculo relativamente pequeno de acadêmicos, mais ou menos intelectuais e políticos, pessoas da esquerda teórica que se envolveram com este tipo de coisa naquela época.

Uma das publicações com a qual eu me envolvi, que se chamava *Ideology and Consciousness*, era dessa estirpe de pessoas: uma mistura de Lacan, estruturalismo, antropologia marxista, linguística, semiologia, estudos feministas e um pouco de Foucault... ou

seja, uma grande mistura. Isso se transformou em uma coisa bastante grande nos anos 1970, quando as novas universidades estavam começando, lugares como Sussex e Essex, Warwick. Então havia uma espécie de *cena*; não era lá muito ampla, mas esse era o ambiente naquele tempo.

**E como exatamente você *descobriu* Foucault e outros filósofos franceses que acabaram chamando sua atenção?**

Eu vi os livros de Foucault em uma livraria de Cambridge, em 1973, eu acho. Era a livraria Heffers, que é uma grande livraria de lá, onde eu estava fazendo uma parte dos meus estudos na época. Muitos anos depois, eu descobri que a razão para os livros estarem lá é porque Ian Hacking, o filósofo canadense, disse a eles que Foucault era importante e que eles deviam expor os livros dele. Foi justamente quando três de seus livros haviam sido traduzidos para o inglês, e bastante recentemente: *O nascimento da clínica*, *As palavras e as coisas* e *A arqueologia do saber*. E lembro que comprei *As palavras e as coisas*, e fiquei muitíssimo entusiasmado com ele. E acho que era realmente a conexão com história literária e da arte que me interessou naquela época. Havia o prefácio sobre Borges, o capítulo sobre Velázquez no começo do livro e eu senti: “puxa! Este é o tipo de história intelectual que eu sempre quis ler. E aqui está ela!”. Portanto foi uma descoberta muito empolgante. O problema é que eu também achei o livro muito difícil [risos], eu não havia tido a formação em *filosofia continental*<sup>8</sup> que teria me permitido compreender todas as referências, então foi só muito, muito depois que realmente terminei de ler *As palavras e as coisas*. Mas eu sabia que Foucault era um cara muito importante bem antes de começar a estudá-lo a sério.

O que aconteceu depois... bem, muitas coisas aconteceram! Em 1976, acho, fui a Paris, descobri que Foucault havia publicado *Vigiar e*

*punir*, e li, um após o outro, *Vigiar e punir*, *O nascimento da clínica* e *História da loucura* – na edição francesa integral, porque a versão em inglês era muito mais curta. Então eu li *História da loucura*, *Vigiar e punir* e *O nascimento da clínica* quase ao mesmo tempo, em 1975, 1976 e pude ver que era uma espécie de trilogia.

Então eu comecei a fazer contato com Foucault e outras pessoas como Jacques Donzelot, Giovanna Procacci, Pasquale Pasquino, Robert Castel, e foi como uma grande descoberta de muitas coisas ao mesmo tempo: um modo diferente de pensar sobre política, um tipo diferente de filosofia e um monte de pessoas fazendo pesquisas inspiradas nesse trabalho. Isso era o extraordinário! Foi uma época muito interessante, por algum tempo. Em 1978 a Universidade me deu permissão para ir a Paris por três meses, para assistir às aulas [no Collège de France]. Mas tive certa dificuldade em encontrar acomodações, então cheguei lá no final de janeiro de 1978. E quando fui ao Collège de France naquela semana, a primeira aula que assisti foi aquela sobre governamentalidade, a famosa, eu tive muita sorte de não ter perdido essa.

**Não havia muitos livros de Foucault traduzidos para inglês naquela época. Como surgiu, na sua carreira, a iniciativa de começar a editar o trabalho dele?**

O primeiro livro com essa produção de Foucault em conferências, entrevistas ou jornais traduzida para o inglês eu acho que se chamava *Culture, counter-memory and practice* e foi publicado, se não me engano, em 1978 ou por aí, por um americano que eu não conhecia; continha principalmente os textos dele sobre literatura.

Quando fui a Paris, ninguém na Inglaterra sabia dos textos ou das entrevistas sobre política. De fato, durante a vida de Foucault, muitos desses textos mais curtos passaram completamente desconhecidos por essas pessoas, mesmo na França. Depois que Foucault morreu, ainda estávamos descobrindo esses primeiros escritos

**8-** Colin Gordon se refere aqui principalmente às filosofias francesa e alemã.

e somente com os *Dits et écrits* quase todos eles foram descobertos. Portanto, havia uma espécie de literatura oculta na época, e nem todo mundo sabia como ela era interessante.

Quando estava em Oxford, eu me envolvi com algumas publicações: edição e redação, tradução... uma delas chamava-se *Radical Philosophy* e outra chamava-se *Ideology and Consciousness* – um de seus criadores originais foi Nikolas Rose, que mais tarde se tornou uma referência importante nos campos de estudos inspirados em Foucault. Então escrevíamos para eles, traduzíamos para eles, revisávamos livros para eles. Quando propusemos alguns desses materiais para a *Radical Philosophy* eu acho que algumas pessoas pensaram “tudo bem”; outros disseram “ah, eu não gostei muito; prefiro Jean-Paul Sartre ou o marxismo hegeliano”. Não era imediatamente popular com todo mundo, algumas pessoas gostavam e outras pessoas não gostavam naquele momento.

Então, na época eu tinha acabado de descobrir suas entrevistas e de começar a traduzi-las, e me dei conta de que havia muitas, provavelmente o bastante para fazer um livro. Acertamos de ir ver Foucault para discutir isso, e então alguns italianos já haviam tido a mesma ideia. Eles também entrevistaram Foucault: Pasquale Pasquino e Alessandro Fontana fizeram uma entrevista muito importante com Foucault sobre verdade e poder, eu acho que era assim que se chamava.<sup>9</sup> Então as coisas foram aumentando. E eles também traduziram duas palestras de 1976. Havia um livro praticamente pronto ali.

Inicialmente nós tentamos fazer uma entrevista com Foucault, que seria a introdução para aquele livro. Inclusive o entrevistamos, eu e um amigo australiano chamado Paul Patton. Mas Foucault não estava contente com o resultado e disse que seria muito difícil editá-la em um texto satisfatório. Assim, abandonamos o projeto. Mas muito depois, ano passado, Alain Bealieu conseguiu a permissão da família para

**9-** Edição brasileira: *Verdade e Poder*. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 1-14.

publicar aquela entrevista em francês e nós também a traduzimos e publicamos no *Foucault Studies*. Então a entrevista apareceu somente no ano passado.

Sobre *Power/Knowledge*, mudei algumas coisas para termos alguns materiais adicionais mais novos, e escrevi um prefácio para ocupar o lugar do que teria sido nossa entrevista. Então era somente uma questão de encontrar uma editora. E através da *Radical Philosophy* eu tinha um amigo que era editor e ele abordou uma editora e eles disseram “não” [risos]. Então ele tentou outra, e eles disseram “sim”. Então tínhamos uma editora! Foi mais ou menos assim...

Isso foi até 1979, 1980. Então, voltando à questão, calhou que eu conhecia francês bastante bem e podia traduzir algumas coisas – ou achei que podia. Havia uma revista com que eu estava envolvido e na qual pudemos publicar, o que me deu pretexto para ir à França e conhecer Foucault e os outros, que ficaram felizes em autorizar as traduções. Assim, foi realmente uma combinação de sortes.

## II

E como surgiu a ideia de editar *The Foucault effect*?

Depois de *Power/Knowledge* também traduzimos textos de alguns amigos e colegas de pesquisa de Foucault, que eram pessoas já mencionadas, como Jacques Donzelot, Robert Castel, Pasquale Pasquino, Giovanna Procacci, e, novamente com a permissão de Foucault, decidimos fazer um livro, uma coleção de seus textos e de textos de outros. Assim pudemos incluir a palestra sobre governamentalidade que havíamos traduzido. Tivemos a permissão para isso perto de 1980 ou 1981 e começamos a trabalhar, mas foi muito lentamente. Eu estava tentando encontrar uma maneira de escrever uma apresentação que explicasse a coerência do trabalho dele e do trabalho das pessoas que trabalhavam com ele. E isso me

tomou muito tempo para solucionar. Depois, lamentavelmente, ele morreu, em 1984, e durante um tempo isso tornou um pouco mais difícil continuar com o projeto: os problemas com contratos, direitos e outras coisas estavam complicados naquela época.

**Em relação a *The Foucault effect*, creio ser interessante o fato de que, de certa forma, o livro introduziu o tema da governamentalidade no mundo anglófono antes mesmo de ter sido publicado ou comentado na França, e muito antes de os cursos começarem a ser publicados. Você pode nos dizer mais sobre o lugar que o livro ocupou no mundo anglófono?**

Foi uma época engraçada porque, por um lado, no que diz respeito ao material sobre governamentalidade, as pessoas perceberam que ele era muito interessante assim que foi traduzida aquela aula de 8 de fevereiro de 1978 – e nós traduzimos isso em 1979. Porém, não havia muito mais coisa disponível naquela época, embora houvesse uma grande demanda por esse tipo de material. Por um lado, o periódico onde nós a publicamos estava em crise: acabamos com apenas três editores porque as outras pessoas saíram ou para fazer outras coisas, ou porque não concordavam com o que estávamos fazendo. Tínhamos uma grande quantidade de material pronto, mas ficamos sem dinheiro para publicar a revista. Então era difícil saber se realmente era viável continuar com esse tipo de atividade de traduzir e publicar. Houve alguns cortes nas universidades também em 1980, de modo que por algum tempo não havia muitas possibilidades.

O livro poderia ter sido publicado muito antes, exceto por minha parte, porque nós tínhamos recolhido todo o material quase na época em que Foucault morreu. O livro poderia ter sido publicado em 1986 ou 1987, não fosse o fato de que levei ainda mais ou menos três anos para terminar a Introdução. Eu estava inseguro, ocupado com outras coisas, ou não tinha ideias suficientes sobre como conferir unidade de

modo a torná-lo completamente claro como um livro, como uma coleção de materiais. Por fim, Graham e Peter [Miller] começaram a fazer muita pressão, dizendo “você precisa acabar isso”. Acho que a publicação também foi muito importante para pessoas como Peter, porque eles estavam fazendo pesquisas que tinham relação com esse trabalho e precisavam desses textos publicados para usar como referência. E eu acho que eles quase escreveram... eles escreveram seus próprios ensaios sobre governamentalidade porque nós não terminamos esse livro sobre o assunto. Então, saiu um pouco tarde, mas eu acho que no final isso não teve muita importância.

**Quando o livro foi concebido, no começo dos anos 1980, havia uma espécie de *onda Foucault* no mundo acadêmico inglês, ou o livro surgiu como algo surpreendente, realmente novo?**

Eu acho que era só uma marola... Naquele momento, o livro realmente não alcançou manchetes: *The Foucault effect* não foi muito resenhado na época, por exemplo. Então foi um grande sucesso junto a uma pequena plateia: acho que para algumas pessoas ele foi muito importante e ajudou a influenciar na criação de uma coisa chamada de *estudos da governamentalidade*.

Havia um grupo que estava reunido, antes de publicarmos o livro, mas de algum modo relacionado a ele, que era um grupo de Londres chamado *A História do Presente*, um grupo de pesquisa que assumia o nome do grupo que se estabeleceu em Berkeley ao mesmo tempo, pelos amigos de Paul Rabinow e Foucault. Nós os conhecíamos um pouco; eles fizeram um boletim chamado *History of the Present*, que era sobre os estudos que estavam sendo feitos especialmente por estudantes de pós-graduação que trabalhavam com Foucault em Berkeley. Retomando, havia esse outro grupo que se encontrava em Londres, na London School of Economics (LSE), e eu participei algumas vezes, mas não com muita frequência. O grupo incluía pessoas que eram minhas amigas, como Tom

Osborne, por exemplo. Eles se reuniam como um grupo, tentando dar prosseguimento a algumas ideias de Foucault. E eu acho que *The Foucault effect* teve um certo efeito estimulante sobre esse grupo. Nikolas Rose ensinava no Goldsmiths College, e formou um grupo de pesquisadores no Departamento de Sociologia, que fazia um outro trabalho, como Vikky Bell, por exemplo. Então havia essa subespecialidade entre pequena e média, eu diria, localizada no Reino Unido, Austrália, Canadá.

Creio que uma das principais contribuições de *The Foucault effect* e provavelmente uma das razões pelas quais ele teve tanta força é que vocês conseguiram publicar a aula sobre governamentalidade associada com alguns dos resultados produzidos por pesquisadores que estavam trabalhando com Foucault ou próximos de Foucault na época. Por isso, de certa forma, o livro mostra de modo muito claro as possibilidades de utilizar aquela parte da análise de Foucault. Então, creio que a pergunta é mais ou menos a seguinte: como usar as perspectivas de Foucault?

Bem, isto é interessante. É bastante interessante de certo modo, como foi possível compor análises tão consistentes, quando Foucault não estava de fato controlando e dirigindo as pessoas na forma de um diretor de uma escola de pensamento ou um movimento. Parecia uma influência bastante sutil: eles estavam na mesma sintonia, sem estar coordenados de uma maneira visível.

O que eu tentei exatamente fazer em *The Foucault effect* foi demonstrar este efeito de coerência entre seus trabalhos. Embora eles discordassem a respeito de algumas coisas: Jacques e Giovanna tinham diferenças políticas e dá pra ver isso refletido em seus capítulos, na verdade. Mas independente disso, as análises eram bastante coerentes entre si.

A outra coisa que eu queria tentar mostrar era que é possível fazer uma análise genealógica contínua: não era só um pedaço

ou outro, era possível ter uma espécie de continuidade ou de conexão histórica entre análises o que significa que não era só um conjunto de... efeitos pontuais. Trata-se de uma análise da qual era possível se aproximar e as pessoas poderiam trabalhar dentro desta perspectiva também, se quisessem. Então era consistente: pessoas diferentes podiam fazê-lo, podiam compartilhar as mesmas ferramentas. E essas foram as coisas que eu tentei, que eu esperava que o livro conseguisse mostrar. Era isso que eu queria que o livro mostrasse.

Uma coisa que eu acho interessante é que quando os cursos foram publicados pela primeira vez, pelo menos aqui no Brasil, a maior atenção foi dedicada inicialmente à noção de biopolítica. Antes até da governamentalidade. Porém, creio que com a publicação do curso *O governo de si e dos outros*, talvez a noção de governo possa ser levada mais a sério.

É, eu sei... bem, ele não diz quase nada sobre biopolítica nesses cursos. A biopolítica, é claro, todo mundo sabe, é introduzida no último capítulo do livro *História da sexualidade I – A vontade de saber*<sup>10</sup> e na última aula de *Em defesa da sociedade*,<sup>11</sup> ambos de 1976. E depois ele nunca mais fala nada sobre biopolítica. Ele diz “Eu vou falar”, mas ele nunca mais fala, ele perde interesse, eu acho, não era realmente o assunto dele, ou então ele pensou – e isso não significa de modo algum diminuir a enorme importância de suas análises sobre o governo das populações, ou sobre os efeitos perversivos da medicalização – que seu tema era algo um pouco diferente: a política dos modos de vida, das capacidades para viver. Você encontra isso emergindo no curso *Nascimento da biopolítica*, quando ele fala sobre a *Vitalpolitik*

**10** - Direito de morte e poder sobre a vida. In: FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999. p. 125-149.

**11** - Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade*. Curso dado no Collège de France, 1975-1976. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 285-315.

dos neoliberais alemães e as teorias do capital humano dos neoliberais norte-americanos.

E tudo o que você descreveu... eu mencionei que as pessoas do Chile com quem tive contato, eles fizeram uma conferência em Santiago em 2011 e publicaram alguns desses trabalhos. E o próprio website é chamado *Biopolítica*<sup>12</sup> e eles estão publicando um livro no ano que vem que se chama, eu acho, *O governo da vida: Michel Foucault e neoliberalismo*. É uma área de discussão parcialmente ligada à influência de Negri, à influência de Agamben, toda essa espécie de indústria de pessoas que querem pensar sobre biopolítica e pensam em Foucault como alguém que fala de biopolítica. E eu não concordo com isso. Eu acho que essencialmente é um modo de transformar Foucault em um pós-marxista, que é o que as pessoas querem... bem, algumas pessoas querem incluir Foucault dentro do pós-marxismo e, por alguma razão, elas decidiram que a biopolítica é a chave para compreender o neoliberalismo. E eu não tenho tanta certeza.

Pessoas muito inteligentes como Nikolas Rose e Rabinow passaram parte da carreira estudando bioengenharia e projetos genômicos como novas áreas da realidade, novas tecnologias e assim por diante, novas campos éticos problemáticos, e isso é bom, evidentemente. Mas não acho que é exatamente disso que esses autores tratam. E eu não acho que a governamentalidade seja atraente para os pós-marxistas também. Porque eu acho que eles ainda têm um problema com esse desafio colocado por Foucault. Como ele disse, se você quer ser um socialista você precisa inventar *uma maneira socialista de governar*. E ninguém que seja socialista acha isso uma coisa fácil de lidar (eu mesmo sou em parte um socialista e também não sei como lidar com isso).

**No seu texto que aparece nesse mesmo volume, você menciona brevemente como os estudos de governamentalidade foram importantes para a**

**12-** Colin Gordon refere-se à Rede de Pesquisadores de Biopolítica, com base no Chile: [www.biopolitica.cl](http://www.biopolitica.cl).

**formação do campo de estudos pós-coloniais. Você pode comentar mais sobre isso?**

Os estudos pós-coloniais agora são uma área muito grande. Uma das últimas vezes que me pediram para dar uma palestra em Londres foi para pessoas de um grupo sul-asiático de estudos sobre governamentalidade. E elas disseram que os estudos sobre governamentalidade eram agora quase a ortodoxia para os estudos pós-coloniais sul-asiáticos, então estão se tornando muito influentes. E eu conheço algumas pessoas trabalhando nessa área, como Stephen Legg, que escreveu um livro sobre Nova Delhi e seu planejamento urbano, sob o domínio do império, por exemplo.<sup>13</sup> E tem um outro amigo, Stuart Elden, que é um geógrafo que combina o estudo de Foucault com um imenso espectro de outros temas.

Eu comentei um pouco sobre Partha Chatterjee em minha comunicação na conferência sobre os 20 anos do *The Foucault effect*, em Birkbeck, e ele é evidentemente uma das maiores figuras globais nos estudos pós-coloniais – nós esperávamos que ele se reunisse a nós em Birkbeck, mas ele não pôde devido a uma operação nos olhos. Eu vi que ele tinha escrito um livro chamado *Politics of the Governed*<sup>14</sup> no qual ele usou a noção de governamentalidade de uma maneira bastante original, e ele estava basicamente descrevendo modos como as populações marginais se mobilizaram em torno de demandas particulares, por exemplo, em reação a grandes novos esquemas de desenvolvimento ou a deslocamentos de populações devido a atividades de desenvolvimento no Terceiro Mundo. E ele dizia que eles desenvolveram um novo tipo de cultura política, que era uma forma de combater a governamentalidade, às vezes de maneiras não ortodoxas ou violentas ou fora das estruturas políticas existentes. Então ele estava de algum modo partindo da ideia de

**13-** LEGG, Stephen. *Spaces of Colonialism: Delhi's Urban Governmentalities*. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2007. [Sem tradução para o português].

**14-** CHATERJEE, Partha. *The politics of the governed: reflections on popular politics in most of the world*. New York: Columbia University Press, 2004. [Sem tradução para o português].

Foucault de que a governamentalidade é diferente da cultura política tradicional e ele dizia “é exatamente isto que está acontecendo; existe uma cultura política diferente que está se desenvolvendo através da resistência à governamentalidade no ambiente do Terceiro Mundo”. Ele acaba também pegando algumas ideias de Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*, e dos ensaios que este escreveu após o livro.<sup>15</sup>

Anderson também usou a governamentalidade de uma maneira bastante estranha, mas de modo original, para conectá-la às suas teorias sobre nação e a construção das nações. Isso me interessa. Anderson é Anderson, ele evidentemente não é Foucault e tem suas próprias ideias, mas ainda assim é um livro interessante, eu acho, pela maneira como explicita que as nações podem ser criadas a partir de um conjunto de instrumentos, de componentes, seja na Europa Oriental, seja em territórios coloniais. Eu acho que essas ideias são muito próximas das de Foucault, em alguns aspectos.

Existem algumas discussões importantes sobre a nação nas últimas aulas de 1976, *Em defesa da sociedade*. Eu acho que são muito interessantes, mas que não foram muito discutidas. Há algumas ligações ali que merecem ser exploradas, quando houver tempo. Por exemplo, a emergência da noção de nações em Sieyes, França, no final do século XVIII e a maneira como essas ideias se espalharam pelo mundo muito rapidamente, entre a América do Norte e a América Latina, a Europa Oriental e outras partes do mundo.

**As aulas sobre política e governamentalidade às vezes são vistas como uma espécie de hiato no trabalho de Foucault, uma vez que as conexões entre esses anos e a “virada ética” não são facilmente estabelecidas. Você acha que seria possível pensar nesta “viagem greco-latina” que ele realizou como um esforço para se livrar dos termos segundo os quais o jogo político era definido em nossas sociedades ocidentais**

**15-** ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. 3. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

**modernas? E outra pergunta seria: dentro do trabalho de Foucault e também de acordo com sua experiência, quais poderiam ser os eixos do que você chamava, muito acertadamente, de múltiplos nascimentos da política?**

Bem, os múltiplos nascimentos foram somente a minha maneira de dizer que Foucault fala diversas vezes “é aqui que a política começa”. Há um começo na Grécia, outro em torno do período da Reforma, outro quando a governamentalidade passa a ser formulada como uma espécie de racionalidade em si mesma. Desse modo, ou você pode ter combates a ela ou versões alternativas, numa competição. Ele tem diversas histórias diferentes sobre como começa a política e talvez sejam todas *histórias necessárias*. Para mim, a genealogia deveria dar alguma liberdade de pensar as coisas de modo um pouco diferente: aqui se está lidando com a origem ou com a invenção da cultura política na forma que temos hoje. Espera-se que uma genealogia mostre de que modo pode ter havido um caminho alternativo até certo ponto: as coisas poderiam ter sido diferentes e elas poderiam ser diferentes. Mas eu acho que as áreas que não mencionamos foram onde ele fez uma genealogia da cultura política: o modelo militante que aparece em *Em defesa da sociedade*, quando ele traça uma história da luta, e de formas de luta. Eu acho que o material sobre a tradição protestante, a tradição protestante francesa, é também relevante em termos de invenção da militância como forma de luta que se torna a forma central de atividade política. E depois tem um modelo pastoral, é claro. E ainda o modelo missionário, que são os cínicos, então você tem o militante, o missionário e o pastor, que são todos os ingredientes do perfeito revolucionário. E ele tenta pensar alternativas para cada um deles, ou problematiza cada um deles e, assim, eu acho, tenta pensar sobre diferentes formas de sociabilidade para a ação política. Ele tenta sugerir, em determinados momentos, formas de mobilização política que não se encaixam dentro desses estilos em

particular, que não têm essas formas muito fortes de controle da formação dos sujeitos que são características desses estilos, e tenta pensar em estilos diferentes desses, eu acho. Então os tipos de atividade política que ele tenta estimular ou experimentar no *Prison Information Group* (GIP) ou nos movimentos em torno de organizações não governamentais são esforços de estruturar a atividade política ao redor de diferentes posições subjetivas. É assim que eu entendo: diferentes estilos de formar sujeitos.

Você mencionou que Foucault esteve, em 1984, perto de encerrar ou de terminar sua *viagem greco-latina*. Você acha que essa informação é importante para abandonar um tipo de idealização do *último Foucault*, como se fosse o mais importante, o Foucault *definitivo*, quase pensando em uma espécie de *Foucault teleológico* que a vida toda tivesse trabalhado no mesmo sentido para chegar a esse ponto de ápice?

Bem, parece que tem muita gente que ficou muito feliz que Foucault tenha parado de falar sobre poder e começado a falar sobre o sujeito. Como se o Foucault final fosse uma espécie de *o bom Foucault*, com quem todo mundo está satisfeito, e então vamos simplesmente esquecer o *mau Foucault*. E eu penso que isso foi feito para o consumo americano, especialmente.

Eu fiquei chocado ao ler a observação de Hennis dizendo que Talcott Parsons teve que trabalhar muito sobre Weber para conseguir-lhe o *visto de entrada*, isto é, para conseguir permissão de trazer Weber para os Estados Unidos. Com Foucault é um pouco parecido com isso: é preciso trabalhar muito Foucault para torná-lo aceitável para os americanos, adequado para a terra da liberdade... Não falar de poder, falar de liberdade tanto quanto possível. Portanto, o Foucault definitivo é o evangelho final, e obviamente eu não concordo com isso. E o que eu também não gosto é que... bem, eu percebo que muitas vezes Rabinow diz

“você não devia tentar pensar sobre o que ele vai fazer a seguir, porque você não pode saber o que ele vai fazer a seguir”. Mas Foucault disse que ele ia escrever um livro contra o Partido Socialista pensar mais sobre a questão militar e sobre a guerra. Ele claramente tinha outros planos. Minha teoria é que parecia que ele ia dizer algo mais sobre a cultura política, de algum modo.

Recentemente, acho que três ou quatro anos atrás, surgiu um volume chamado *Governmentality studies in education*. Você fez um interessante prefácio para ele, onde comenta sobre os momentos e contextos em que Foucault se refere à educação, em lato senso. Você poderia explicar o título que deu a esse prefácio – *Pedagogia, psicagogia e demagogia*?

Nenhuma das pesquisas de Foucault tem o foco central na história, na prática ou na política da educação. No entanto, esses temas aparecem frequentemente ao longo de alguns dos principais desenvolvimentos em seus trabalhos e se tornaram importantes para pessoas nesse campo. Os trabalhos de Foucault tiveram uma dinâmica de influência como essa em diversas outras áreas de conhecimento.

Acho que depois de escrever aquele texto eu percebi que havia ainda mais a respeito da educação nos últimos cursos e um detalhe é que ele acha que a filosofia e a *paideia* são uma coisa só. Ele diz que há uma diferença grande e fundamental de abordagem entre *paideia*, no sentido de que você dá forma às pessoas na *paideia* e na filosofia. E posteriormente ele aponta também diferenças entre retórica e *parrésia*. Então, algumas vezes, filosofia e educação estão no mesmo nível e às vezes ele está dizendo que a filosofia é o oposto da educação. E é notável que ele tenha essa visão. O modelo da *paideia* está produzindo uma pessoa bem formada que pode usar a retórica, que é o objetivo de um dos modelos de educação. Mas ele diz “não é absolutamente isso, nós somos contra isto”.

Mas quanto ao título, ele propõe uma estruturação triádica dentro da qual algumas das observações de Foucault sobre a pedagogia e diversas práticas irmãs podem ser situadas. Foucault usa o termo *psicagogia* em suas palestras de 1982, definindo-o, especialmente em relação à pedagogia, como “a transmissão de uma verdade cuja função não é dotar um sujeito individual de aptidões, mas modificar o modo de ser daquele sujeito”. Foucault quer dizer que pedagogia e psicagogia são práticas frequentemente vinculadas na cultura helênica, mas que são desassociadas no cristianismo. Nas palestras de 1983, Foucault fala do “problema do governo da alma, da psicagogia”. Para conduzir a si mesmo e aos outros, para conduzir bem os outros e a si mesmo, de que verdade se precisa? Que práticas e técnicas são necessárias? Que conhecimento, quais exercícios etc.? Demagogia foi acrescentado por minha conta (mas talvez tendo Weber como meu fiador), como terceiro termo abrangente, entendido em um dos seus sentidos originais menos pejorativos, para significar discurso endereçado ao povo para a sua formação e edificação: o cuidado da alma, ou da consciência, do cidadão.

Uma das leituras que nós sempre fazemos com os alunos de graduação em Pedagogia, é *Vigiar e punir*, especialmente a parte sobre disciplina. Nesse mesmo prefácio, você comenta o fato de que a menção a sistemas escolares nesse trabalho não se deve somente à evidência da disciplina como um dispositivo que organiza tempo, espaço, corpos, mas também à sua importância para produzir uma verdade específica, através de um olhar específico em direção aos alunos.

Em *Vigiar e punir*, Foucault cita novamente, como ele havia feito no curso *Os anormais*, as iniciativas educacionais de um grupo religioso de inspiração ascética e misticamente fundado no século XIV no norte da Alemanha, os Irmãos da Vida Comum. Mas dessa vez não o faz para se referir ao processo

histórico da *colonização da juventude* – a pacificação, o estabelecimento e a segregação da população anárquica e itinerante dos alunos da universidade medieval –, mas para apontar a significância de sua transposição de técnicas espirituais ao domínio da educação para a história moderna da disciplina.

Em seu trabalho posterior, Foucault faz uma importante referência ao livro de Georges Canguilhem sobre *O normal e o patológico*, destacando até que ponto as práticas normalizantes e disciplinares podem incorporar um componente quase médico – um olhar individualizante que detecta, mede e classifica os desvios de um indivíduo, do desenvolvimento individual de uma norma. Em *O nascimento da clínica*, Foucault desenvolveu a ideia de que o espaço organizado do hospital onde o olhar clínico domina é não apenas uma máquina de cura e uma máquina para diagnóstico e pesquisa, mas uma máquina de ensinar. A clínica é um caso, entre diversos que Foucault observa em suas genealogias, da hibridização ou simbiose da pedagogia com outras práticas.

A certa altura de *Vigiar e punir*, Foucault comenta que uma escola disciplinar é a máquina perfeita para uma sociedade democrática, no sentido de que ela altera a natureza da especificidade individual – não é mais uma questão de desigualdades coletivas, mas um problema de desvios individuais em relação às normas. Você acha que seria possível pensar nesse processo de normalização como uma forma de produzir um sujeito que não se queixe sobre sua posição em uma sociedade desigual? É claro, em vista do trabalho de Bourdieu e Passeron, essa ideia não é necessariamente nova, mas você acha que existe algo específico no modo como Foucault associa isso a um processo mais geral de normalização através da disciplina?

Por coincidência eu estava pensando sobre Foucault e o tema da desigualdade por conta de um texto de Didier Fassin que está incluído nos

registros da conferência de Santiago e em livro a ser publicado nos Estados Unidos.<sup>16</sup> Fassin assume uma posição muito clara nesse *paper* ao afirmar que embora Foucault seja bastante útil, ele não tem nada a dizer sobre desigualdade. Ele escreve: “curiosamente ‘desigualdade’ é uma palavra que nunca aparece nos escritos de Foucault”; e “A desigualdade das vidas está fora da sua perspectiva” (p. 49, p.54). Eu não fiz uma busca de palavras completa, mas me lembro de que, em *Vigiar e punir*, Foucault seleciona o problema de administrar as ilegalidades em uma sociedade de classes e o problema, em termos marxistas, de como separar os trabalhadores dos meios de produção, ou seja, de modo que os trabalhadores não roubem os produtos nos quais trabalham ou que produzem, e é aqui que o policiamento e as novas técnicas penais e correccionais entram em cena, assim como a vigilância no local de trabalho. E ele também explica nesse texto e em outros relacionados que a sociedade burguesa desenvolve um sistema diferencial de ilegalidades que sobrevive até hoje, de modo que crimes como fraudes financeiras sejam tratados com menos severidade do que os crimes da classe trabalhadora. Se isso se deve ao treinamento do sujeito para aceitar desigualdades sem reclamar eu não sei, mas tem efeitos que não deixam de ter relação com isso. Eu tentei mostrar em *The Foucault effect* como existe uma importante série de discussões sobre luta de classes no trabalho de Foucault durante os anos 1970, que tendem a ser ignoradas porque estão fora dos limites usuais de segurança da análise de classes marxista. Um pouco mais tarde, em *O nascimento da biopolítica*, há algumas discussões sobre desigualdade nas versões do neoliberalismo. Na aula datada de 14 de fevereiro de 1979, ele diz basicamente que o neoliberalismo rejeita a busca da igualdade como objetivo de política social, e cita um dos neoliberais alemães que diz, um pouco enigmáticamente, que “a desigualdade é a mesma

**16-** FASSIN, Didier. Another Politics of Life is Possible. *Theory, Culture & Society*, September, 2009, v. 26, nº 5, p. 26-44.

para todos”. Então aí temos talvez algumas pistas. Pode-se acrescentar que na aula de 1979 em que Foucault fala sobre neoliberalismo na França, que curiosamente é a aula que ninguém nunca discute (incluindo eu mesmo, tenho que admitir, no *The Foucault effect*), Foucault traz à tona muito especificamente a questão do tema, presente no pensamento neoliberal, de que o pleno emprego não pode ser assegurado e que precisa haver setores da população cujo *status* de emprego permaneça precário – como ele diz, revivendo a velha ideia que conhecemos de Marx sobre o exército industrial de reserva. Essa versão do neoliberalismo nos diz que as classes baixas são uma necessidade econômica, elas vão sempre estar entre nós.

### III

#### Perspectivas contemporâneas para os estudos da governamentalidade

Quando você escreveu o prefácio de *Power/Knowledge* você chamou a atenção para o fato de que embora Foucault estivesse sempre na cena pública, ele não devia ser confundido na mesma tradição intelectual que remonta a Voltaire, Sartre. Pode nos dizer mais sobre essa diferença e a possível importância dela para pensarmos as diferenças entre filosofia e essa atitude crítica atualmente?

Isso foi uma coisa que ele disse em 1976, mais ou menos. E ele estava falando sobre a situação na época, e provavelmente fazendo um contraste entre ele mesmo e alguém como Sartre. E sim, isso é uma coisa sobre a qual eu comentei um pouco em um capítulo que escrevi para um livro sobre Foucault e leis, que foi publicado ano passado, editado por Ben Golder, respondendo às pessoas que atacam Foucault por não se interessar pelo direito e marginalizar a lei como um tema dentro da sociedade moderna. Ali eu tento entender as razões para algumas polêmicas que ocorreram em torno de Foucault. Eu fui encorajado por

algumas coisas que Fabienne Brion escreve ao situar o curso de Louvain, *Mal faire, dire vrai*, que acabou de ser publicado na França e logo será publicado em inglês, pela editora da Universidade de Chicago.<sup>17</sup>

Aquele [capítulo] era em parte sobre as relações entre intelectuais e a esquerda revolucionária, e na verdade eu me inspirei em alguns comentários que Daniel Defert faz, ao escrever sobre a história do GIP, que é aquela famosa iniciativa que Foucault, Defert e outros organizaram no começo do anos 1970. Ele disse na época que os maoístas tinham uma noção de pessoas que eles chamavam democratas, que era o nome para famosos intelectuais que sempre diziam alguma coisa aos jornais quando alguém de esquerda era preso, por exemplo, o que acontecia muito na época. Então eles tinham figuras intelectuais públicas respeitáveis que apareciam para dizer que a polícia havia sido muito violenta, ou que alguém, associado à esquerda revolucionária, não devia ter sido preso, por exemplo. Havia uma espécie de jogo em que a esquerda revolucionária usava famosos intelectuais liberais em algumas ocasiões. E os intelectuais liberais falavam em determinadas ocasiões para dizer “como intelectual liberal, eu não acho que vocês deveriam prender essa pessoa”. Então é mais ou menos como um jogo, e [Foucault] dizia... bem, ele de fato algumas vezes, é claro, assinou petições contra a prisão de pessoas, mas ele não acreditava nesse tipo de papel em que o intelectual tem um determinado relacionamento com o movimento revolucionário, dessa forma. Eu acho que era porque ele percebeu que estavam sendo explorados pelos revolucionários e ele nem sempre concordava com os revolucionários que faziam a exploração. Então eu acho que isso era uma espécie de subtexto para toda essa história, na época.

Mas o outro lado era, dizendo claramente, como intelectual que escreveu determinados

livros, isso não significava que de repente você passa a ser qualificado para decidir tudo, ou para dar conselhos a todos ou dizer universalmente o que é bom e o que é ruim. Então era tudo sobre o intelectual específico e o universal. Evidentemente, depois ele fez coisas que não eram bem específicas, como as intervenções sobre os barcos de refugiados vietnamitas. Perguntaram a ele: “por que você se preocupa com essas pessoas se você é um intelectual específico?”. Ele disse: “bem, existe uma solidariedade dos governados que é específica de ser governado”, embora isso incluía muitas pessoas. Era uma relação de solidariedade, mas não uma espécie de missão universalista, por assim dizer.

Eu acho que a outra forma que aparece posteriormente é o que tentei dizer quando estava falando sobre Habermas e os ataques a Foucault por parte de americanos como [Richard] Rorty ou Charles Taylor, esse tipo de pessoas, meio que dizendo que Foucault não tem nenhuma posição coerente, que ele não tem uma mensagem. Eu acho que na América há um papel para filósofos públicos, que se espera que digam mais ou menos o que é bom e o que é ruim, que tornem possível que as pessoas tenham uma orientação moral e que sintam que sabem o que é certo. E há certa competição quanto a isso, e nem todos podem ser esse intelectual universal, só algumas pessoas concomitantemente. E Foucault era visto como sendo uma pessoa um pouco perigosa, seja porque fosse visto como um concorrente ou porque ele não jogava o jogo do mesmo modo. E é isso que está por trás de tudo. E mais uma vez, frequentemente são pessoas que tiveram um relacionamento anterior com a esquerda, pessoas que eram trotskistas ou que tinham ligações diretas com movimentos revolucionários. E isso é parte do que pessoas como Rorty considerariam que tinham o dever de ser, como intelectuais públicos. E Foucault obviamente não era, então essa era a diferença, eu acho.

**17-** FOUCAULT, Michel. *Mal faire, dire vrai: fonction de l'aveu en justice*. Belgique: Presses Universitaires de Louvain, 2012 (Édition établie par Fabienne Brion et Bernard E. Harcourt). [Sem tradução para o português].

Quando você menciona os tópicos que apareceram em *The Foucault effect*, mas,

do seu ponto de vista, não foram realmente levados em consideração (pelo menos não tanto quanto deveriam ter sido), você diz que gostaria de trazer essa questão de uma relação entre uma sociedade que foi organizada segundo essa forma de empreendedor, algo que tem a ver com a arte neoliberal de governo, e uma sociedade jurídica, que é algo que se desenvolve pelo menos desde o liberalismo. Você pode comentar mais sobre isso, sobre esse tipo de ponto cego da análise que se desenvolveu desde os anos 1990, principalmente ignorando a dimensão da lei no neoliberalismo?

Eu acho que uma das coisas importantes que Foucault disse no curso sobre os neoliberais, pelo menos sobre a Alemanha, é que a lei é muito importante no neoliberalismo, porque os neoliberais dizem que você precisa manter as coisas reguladas. Então há muita atividade jurídica para criar a estrutura na qual o mercado se torna possível e as pessoas se comportam de forma competitiva e são capazes de fazer parte do mercado. É isso que eu acho interessante em suas discussões dos alemães: você tem esse tipo de construtivismo e você precisa criar arcabouços jurídicos artificiais para que o mercado social funcione. Isso é muito engraçado, porque é completamente ignorado por todas essas pessoas da esquerda que dizem que Foucault não leva a sério e, portanto, também não acredita de fato no Estado de direito e não é capaz de ser um bom filósofo democrático para nos dizer como refazer a sociedade. No entanto, no caso alemão está tudo lá, na verdade, e mesmo atualmente você pode pensar: bem, depois de 2008 os alemães sobreviveram muito bem, porque eles mantiveram uma grande regulação de seu mercado financeiro, ao contrário do restante de nós, especialmente americanos e ingleses. Então existem diferentes estilos de neoliberalismo e o que Foucault observou sobre o estilo alemão é esse elemento jurídico muito forte. Há uma outra parte disso que foi republicada só recentemente,

que é a palestra que ele deu em uma reunião do *Syndicat des Magistrats* – a Associação dos Magistrados ou Sindicato – no final dos anos 1970.<sup>18</sup> E ele estava advertindo sobre a ideia de que o Partido Socialista precisava criar muitas instituições jurídicas novas e órgãos regulatórios para administrar os direitos de consumidores, administrar a imprensa e esse tipo de coisas. Então ele achou que havia um risco de uma perigosa juridificação excessiva, que poderia haver muito disso. Não que estivesse desaparecendo, mas que poderia haver demais disso.

**Do modo como eu entendo, você parece sugerir que quando as pessoas leem essas aulas, em que ele analisa o neoliberalismo, pode ser que muito mais atenção seja dedicada ao neoliberalismo americano, mas que talvez devêssemos prestar atenção também ao que ele discute sobre o ordoliberalismo.**

Bem, é difícil dizer. Algumas pessoas diriam que o modelo americano é esmagadoramente mais dominante e, portanto, é o mais importante atualmente. Mas talvez o que acontece hoje não seja necessariamente o que você encontra na escola de Chicago nos anos 1960 e nem nos 1970, mas uma coisa também diferente. O trabalho de Ewald era sobre... *L'État Providence*, o estado-providência, era uma genealogia do Estado de bem-estar social.<sup>19</sup> E ele também passou muito tempo dizendo que eles reinventaram a lei no século XIX. Essa é outra daquelas coisas que eu sinto que as pessoas negligenciaram: destaca-se do seminário de Foucault que, na segunda metade do século XIX eles reinventaram a criminologia e a justiça penal, bem como inventaram a lei de seguros e acidentes, modificando a relação entre responsabilidade e culpa, e que essas invenções foram fundamentais para tornar possível o Estado de bem-estar social.

**18-** FOUCAULT, Michel. La redéfinition de judiciaire. *Vacarme*, n. 29, p. 54-57 Automne, 2004.

**19-** EWALD, François. *L'État Providence*. Paris: Grasset, 1986. [Sem tradução para o português].

Eu gostaria de perguntar sobre sua atual linha de trabalho, porque Philippe Chevallier nos disse que você está editando um livro sobre o Irã. Você pode nos dizer alguma coisa sobre isso?

Com certeza. Eu não sei dizer como a ideia surgiu, mas organizamos uma conferência em Londres em 2004, que era o 20º aniversário da morte de Foucault, e um filósofo e historiador canadense muito importante e interessante chamado Jim Tully, que concordou em comparecer, recomendou que também convidássemos uma pessoa chamada Darius Rejali, um iraniano-americano que havia escrito um livro interessante sobre tortura, sobre a história da tortura no Irã antes e depois da revolução de 1979. Então ele compareceu para falar naquela conferência. E acho que discutimos o fato de que os relatos de Foucault sobre o Irã não haviam sido totalmente traduzidos na época. Em parte porque as pessoas se sentiam um pouco incomodadas por eles e achamos que seria o momento de uma edição adequada, com algumas notas e explicações, para esclarecer exatamente por que Foucault foi ao Irã, o que ele viu, e o que se deveria pensar sobre seus relatos à luz do que aconteceu posteriormente e da situação atual. Alguns meses depois nós descobrimos que alguns americanos já tinham feito isso de modo muito diferente, ao publicar, ao traduzir as reportagens com um comentário muito, muito longo, dizendo que, na verdade, as reportagens ilustravam todo tipo das piores coisas sobre o pensamento de Foucault, seu anti-feminismo, suas ideias políticas ingênuas e outras coisas.

Foi traduzido para português no ano passado.<sup>20</sup>

É, eu vi na livraria. Então, eu fiquei muito horrorizado, mas não estava claro o que podíamos fazer na época para corrigir isso. E acontece que nos últimos anos eu encontrei diversas pessoas que estavam interessadas. O próprio Philippe escreveu sobre isso, um

**20-** AFARY, Janet; ANDERSON, Kevin B. *Foucault e a Revolução Iraniana: as relações de gênero e as seduções do Islamismo*. São Paulo: Editora É, 2011.

bom artigo... comentários acerca dos textos de Foucault sobre o Irã.<sup>21</sup> E então Philippe me apresentou a um outro pesquisador que está fazendo PhD sobre revoltas islâmicas. E aconteceu de eu conhecer Fabienne Brion, que coeditou o curso de Louvain e também é uma estudiosa do Islamismo. Por fim, eu descobri um livro chamado, em francês, *Le cahier d'Aziz*.<sup>22</sup> A tradução seria *O caderno de Aziz* e a editora é Chowra Makaremi, que é uma jovem franco-iraniana exilada na França. É a história de um caderno escrito por seu avô sobre a prisão, a tortura e a execução de suas filhas, ambas ativistas revolucionárias, nos anos após a revolução de 1979. Um texto muito interessante. E ela agora está em Paris, está fazendo um trabalho muito interessante sobre as políticas de migração, entre outras coisas. Então organizamos uma colaboração para uma nova apresentação desses textos.

Esperamos ter algumas pesquisas sobre a recepção de Foucault no Irã, e a disponibilidade de seus escritos naquele país. Alguns anos atrás eu descobri que o trabalho sobre governamentalidade era conhecido no Irã e que havia um número de uma revista chamada *Goftogu*, que tinha um artigo muito interessante sobre governamentalidade no Irã do século XIX, baseado nos estudos de governamentalidade de Foucault, escrito sob a República Islâmica por alguém do Irã. Então eu acho que existem muitos materiais interessantes sobre esse assunto. E acho também que ainda é muito interessante ver se as análises de Foucault realmente ajudam a pensar sobre a história iraniana, tanto no passado quanto no presente. Eu percebi que desde a chamada Revolução Verde de 2010 há um grande movimento novo no Irã contra a República Islâmica, e que muitas das ideias na verdade são bastante próximas das ideias de 1978, 1979: que as pessoas acreditam que ainda há potenciais dentro da espiritualidade

**21-** CHEVALLIER, Philippe. L'espiritualité politique, Michel Foucault et l'Iran. *Projet*, 2004/4 n° 281, p. 78-82. [Sem tradução para o português].

**22-** MAKAREMI, Chowra. *Le cahier d'Aziz*. Paris: Gallimard, 2011. [Sem tradução para o português].

política islâmica que são produtivas e criativas – como Foucault sugeriu em 1978, embora Chowra tenha me contado que muitas pessoas de esquerda no Irã hoje em dia ainda culpam amargamente Foucault por não lhes ter alertado para o que o *governo islâmico* iria se tornar...

Por razões biográficas muito pessoais, tive alguns contatos solidários com o islamismo, quando era bastante jovem. Eu tinha amigos que entraram para uma ordem Sufi, na Argélia, e que me influenciaram bastante quando eu estava descobrindo a filosofia mais ou menos na mesma época. Então eu sempre tive uma tendência pessoal de me solidarizar com os escritos de Foucault sobre o Irã. Não me agradava que as pessoas o atacassem por razões injustas. É muito frequente ler pessoas que dizem que Foucault simplesmente endossava e apoiava o regime teocrático de Khomeini, embora isso não seja realmente verdade: mesmo as acusações são radicalmente contraditórias entre si – Foucault falhou em ver a monstruosidade que o regime de Khomeini viria a ser, Foucault falhou ainda em ver que haveria um regime de Khomeini e endossou o regime de Khomeini em toda sua monstruosidade. Seus verdadeiros comentários sobre o que viu ainda me parecem bastante perceptivos e não merecem ser atacados da forma como muitas vezes foram. É muito curioso, porque muitas das pessoas que têm simpatia por Foucault relutavam bastante em falar sobre esses textos, preferindo simplesmente não falar sobre eles. Quando trabalhei com Paul Rabinow na escolha do material para a tradução dos *Dit et écrits* para o inglês (eu selecionei materiais para ele) e eu lhe disse que iria selecionar alguns dos materiais sobre o Irã, ele não ficou exatamente entusiasmado. Lembro-me de ele dizer: “Não tenho certeza se os americanos estão muito interessados nisso, a maior parte deles nem sabe

onde é o Irã”. E isso foi em 1999, antes de 9/11, é claro. Finalmente, ele concordou em incluir dois dos textos.

### Como você vê as possibilidades de usar Foucault atualmente?

Eu acho que ainda existem oportunidades para fazer pesquisas de modos novos, que seus livros ainda podem ajudar alguém a encontrá-los. Acho que ainda há pontes a serem criadas entre seu trabalho e o trabalho de outros estudiosos também. Penso em alguém como Keith M. Baker, e até mencionei o trabalho dele em meu artigo. Esse é um exemplo muito bom de um historiador do pensamento muito inteligente, que compreendeu o trabalho de Foucault muito rapidamente e passou a pensar sobre ele de modo bastante criativo: ele pensa sobre a história da Revolução Francesa e sobre como ele imagina que Foucault a teria estudado. Mas ele não conhece todo o trabalho de Foucault: existem trabalhos que ele desconhece, nos quais Foucault escreveu sobre a Revolução Francesa, que teriam sido ainda mais interessantes para ele. Então eu acho que ainda há oportunidades de fazer conexões criativas. Especialmente, é claro, porque uma grande parte dos cursos está sendo publicada apenas nos últimos dez anos, incluindo aqueles sobre os quais escrevi no *The Foucault effect*. Eu fiz o que podia a partir das gravações que eu tinha. Mas é claro que com as boas edições é possível fazer muito mais. Pode-se voltar às mesmas aulas muitas vezes e constantemente encontrar algo novo; nessas fontes há tantas ideias originais que leva muito tempo até esgotar, todas as coisas que se pode encontrar nelas. E eu acho que isso ainda poderia estar acontecendo. Eu ainda acho que sim.

## Referências

### Artigos escritos pelo autor

DONZELOT, Jacques; GORDON, Colin. Governing liberal societies – the Foucault effect in english-speaking world. **Foucault Studies**, n. 5, January, p. 48-62, 2008.

GORDON, Colin. Preface. In: CORDON, Colin (Ed.). **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault. New York: Pantheon Books, 1980. p. vii-x.

\_\_\_\_\_. Afterword. In: CORDON, Colin (Ed.). **Power/Knowledge**: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault. New York: Pantheon Books, 1980. p. 229-259.

\_\_\_\_\_. Question, ethos, event: Foucault on Kant and enlightenment. **Economy and Society**, v. 15, n. 1, p. 71-87, February, 1986.

\_\_\_\_\_. The soul of the citizen: Max Weber and Michel Foucault on rationality and government. In: WHIMSTER, Sam; LASCH, Scott (Eds.). **Max Weber, rationality and modernity**. London: Allen & Unwin, 1987. p. 293-316.

\_\_\_\_\_. Governmental rationality: an introduction. In: BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.) **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Foucault in Britain. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (Eds.). **Foucault and political reason**: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 253-270.

\_\_\_\_\_. Foreword: pedagogy, psychagogy, demagogu. In: PETERS, Michael et. al. (Eds.). **Governmentality studies in education**. Rotterdam: Sense, 2009. p. xi-xxv.

\_\_\_\_\_. "Extreme prejudice": notes sur la critique d'Andrew Scull à la Histoire de la folie de Foucault parue dans TLS". In: ARTIÈRES, P.; BERT, J-F; PALTRINIERI, L; REVEL, J. (Eds.). **Histoire de la folie à l'âge classique de Michel Foucault**: regards critiques 1961-2011. Caen: Presses Universitaires de Caen, 2011. p. 385-395.

\_\_\_\_\_. Expelled questions: Foucault, the left and the law. In: GOLDER, Ben (Ed.) **Re-reading Foucault**: on law, power, rights. Abingdon: Routledge, 2013.

FOUCAULT, Michel; et. al. Considerations on marxism, phenomenology and power. Interview with Michel Foucault: recorded on April, 3rd, 1978. **Foucault Studies**, n.14, p. 98-114, September, 2012.

### Edições e traduções recentes do autor

BURCHELL, Graham; GORDON, Colin; MILLER, Peter (Eds.). **The Foucault effect**: studies in governmentality. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

CHEVALLIER, Philippe. Michel Foucault and the question of right. In: GOLDER, Ben (Ed.). **Re-reading Foucault**: on law, power, rights. Abingdon: Routledge, 2013. Translated by Colin Gordon.

GORDON, Colin (Ed.). **Power/knowledge**: selected interviews and other writings 1972-1977 by Michel Foucault. New York: Pantheon Books, 1980.



## Instruções aos colaboradores

*Educação e Pesquisa* publica somente artigos inéditos na área de Educação e não aceita trabalhos encaminhados simultaneamente para livros ou outros periódicos do país ou do exterior. Os trabalhos deverão ser enviados por meio da página da revista no Sistema SciELO de Publicação (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

O prazo para resposta (aceitação ou recusa) varia conforme a complexidade das avaliações e de eventuais modificações sugeridas e realizadas. As datas de recebimento e aprovação de cada colaboração serão informadas no texto publicado. Cabe à Comissão Editorial definir, a cada número da revista, os critérios para reunir os artigos já aprovados.

### Diretrizes para a submissão de artigos

No ato da submissão de um artigo, a identificação do(s) autor(es) e a filiação institucional serão preenchidas em espaços próprios do Sistema SciELO e não devem constar do corpo do texto, o qual será enviado para avaliação cega dos pares. Tampouco se aceitam quaisquer outras referências que permitam ao avaliador inferir indiretamente a autoria do trabalho. As informações autorais serão registradas à parte, como metadados, e acessadas apenas pelos editores.

Na redação do artigo, devem ser observadas as seguintes orientações:

- O texto pode ser apresentado em português, espanhol ou inglês, devendo ser digitado em processador de texto *Word for Windows*, fonte *Times New Roman*, tamanho 12 e espaçamento 1,5. Todas as páginas do original devem estar numeradas sequencialmente. O texto deve contar, ainda, com o mínimo de 35.000 e o máximo de 50.000 caracteres, considerados os espaços e excluído o resumo.
- O título do artigo deve ter no máximo 15 palavras.
- O resumo deve conter entre 200 e 250 palavras e explicitar, em caráter informativo e sem enumeração de tópicos, os seguintes itens: tema geral e problema da pesquisa; objetivos e/ou hipóteses; metodologia utilizada; principais resultados e conclusões. Recomenda-se o uso de parágrafo único, voz ativa e na terceira pessoa do singular, frases concisas e afirmativas. Devem-se evitar: neologismos, citações bibliográficas, símbolos e contrações que não sejam de uso corrente, bem como fórmulas, equações, diagramas etc. que não sejam absolutamente necessários. A revista não solicita versão do resumo em inglês na entrega dos originais, sendo o *abstract* por ela encomendado a um tradutor após a aprovação do artigo.
- As palavras-chave devem ser de 3 a 5.
- Os agradecimentos (opcionais) devem ser citados junto ao título, mas em nota de rodapé e sem quaisquer referências, diretas ou indiretas, à autoria.
- Tabelas, quadros, gráficos e figuras (fotos, desenhos e mapas) devem estar numerados em algarismos arábicos conforme a sequência em que aparecem, sempre referidos no corpo do texto e encabeçados por seu respectivo título. Imediatamente abaixo das figuras devem

constar suas respectivas legendas textuais. Os mapas devem conter escalas e legendas gráficas.

- As imagens devem figurar em preto e branco, estar digitalizadas eletronicamente em formato JPG com resolução a partir de 300 dpi e ser apresentadas em dimensões que permitam sua ampliação ou redução sem que a legibilidade seja prejudicada. Todas as imagens devem ser enviadas separadamente, em seus arquivos originais. O nome de cada arquivo deve corresponder ao nome da imagem (por exemplo: *Gráfico 1*).
- Notas de rodapé de caráter explicativo devem ser evitadas, sendo utilizadas apenas quando estritamente necessárias para a compreensão do texto e tendo a extensão máxima de três linhas. As notas devem estar numeradas em algarismos arábicos conforme a sequência em que aparecem no texto.
- Citações no corpo do texto devem obedecer aos seguintes critérios:
  - a) citações textuais de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo, transcritas entre aspas e acompanhadas pelas seguintes informações entre parênteses: sobrenome do autor da citação, ano da publicação e número de páginas;
  - b) citações textuais de mais de três linhas devem estar em parágrafo isolado, com recuo de 4 cm na margem esquerda, tamanho 11 e sem aspas;
  - c) caso não haja citação textual, mas apenas referência ao autor, o sobrenome deste deve ser indicado entre parênteses, em caixa alta, junto com o ano da publicação referida.
- As referências devem obedecer à norma técnica NBR6023, de 30/08/2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Apenas as obras citadas ao longo do texto devem figurar na bibliografia, a qual deve constar, sob o título de *Referências*, ao final do artigo e em página separada.

## **Métodos de estatísticas**

Quando utilizados, os métodos estatísticos precisam ser descritos com o pormenor necessário para permitir o acesso aos dados originais e a verificação dos resultados apresentados por um leitor versado no assunto; ao mesmo tempo, deve-se evitar linguagem excessivamente técnica e apresentá-los com suficiente clareza de modo a favorecer a compreensão de um leitor não especializado. Tal solicitação aos autores requer providências como: procurar, sempre que possível, quantificar os resultados e apresentá-los com os correspondentes indicadores de erro de medição ou de incerteza (por exemplo, intervalos de confiança); evitar basear-se apenas em testes de inferência estatística, que não veiculam informação quantitativa relevante; discutir a elegibilidade das unidades de experimentação; fornecer informação pormenorizada sobre a aleatorização e sobre as observações; discutir a razoabilidade dos resultados e relatar possíveis limitações do método utilizado; especificar os programas informáticos utilizados; restringir quadros e figuras à quantidade necessária para explicitar a fundamentação do artigo e sua solidez; evitar quadros com muitos tópicos e duplicação de dados; definir termos estatísticos, abreviaturas e símbolos utilizados no artigo.

## **Processo de avaliação pelos pares**

Os artigos recebidos para eventual publicação em *Educação e Pesquisa* serão previamente avaliados pela Comissão Editorial. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais da revista serão devolvidos e os demais encaminhados para a análise de pareceristas, sendo no máximo um deles membro da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, à qual esta publicação está subordinada. Os avaliadores consultados terão, no mínimo, o título de doutor e pertencerão a instituições científicas diversas. Os nomes dos autores, dos pareceristas e das instituições a que pertencem permanecerão em sigilo durante todo o processo. A revista publica anualmente os nomes de seu corpo de pareceristas *ad hoc*.

Os aspectos que orientam a avaliação dos originais encaminhados aos pares para análise são: conteúdo teórico e empírico, domínio da literatura científica, atualidade do tema, contribuição para a área de conhecimento específica, originalidade da abordagem, estrutura do texto e qualidade da redação. Os avaliadores poderão recomendar a aceitação integral do texto, indicar recusa ou, ainda, sugerir modificações para nova avaliação. A Comissão Editorial poderá submeter as sugestões de reformulações ao autor e o artigo, já reformulado, retornará aos mesmos avaliadores para um parecer final.

## **Autoria**

Entende-se como autor todo aquele que tenha efetivamente participado da concepção do estudo, do desenvolvimento da parte experimental, da análise e interpretação dos dados e da redação final. Recomenda-se não ultrapassar o número total de quatro autores. Caso a quantidade de autores seja maior do que essa, deve-se informar ao editor responsável o grau de participação de cada um. Em caso de dúvida sobre a compatibilidade entre o número de autores e os resultados apresentados, a Comissão Editorial reserva-se o direito de questionar as participações e de recusar a submissão se assim julgar pertinente.

Ao submeter um artigo para publicação em *Educação e Pesquisa*, o autor concorda com os seguintes termos:

1. O autor mantém os direitos sobre o artigo, mas sua publicação na revista implica, automaticamente, a cessão integral e exclusiva dos direitos autorais para a primeira edição, sem pagamento.
2. As ideias e opiniões expressas no artigo são de exclusiva responsabilidade do autor, não refletindo, necessariamente, as opiniões da revista.
3. Após a primeira publicação, o autor tem autorização para assumir contratos adicionais, independentes da revista, para a divulgação do trabalho por outros meios (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), desde que feita a citação completa da mesma autoria e da publicação original.
4. O autor de um artigo já publicado tem permissão e é estimulado a distribuir seu trabalho *on-line*, sempre com as devidas citações da primeira edição.

## **Conflitos de interesse e ética de pesquisa**

Caso a pesquisa desenvolvida ou a publicação do artigo possam gerar dúvidas quanto a potenciais conflitos de interesse, o autor deve declarar em nota final que não foram omitidas quaisquer ligações a órgãos de financiamento, bem como a instituições comerciais ou políticas. Do mesmo modo, deve-se mencionar a instituição à qual o autor eventualmente esteja vinculado, ou que tenha colaborado na execução do estudo, evidenciando não haver quaisquer conflitos de interesse com o resultado ora apresentado. É também necessário informar que as entrevistas e experimentações envolvendo seres humanos obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica.

Os nomes e endereços informados à revista serão utilizados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Correspondência:

Faculdade de Educação - USP

Revista Educação e Pesquisa

Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel./Fax: (11) 3091-3520

E-mail: [revedu@usp.br](mailto:revedu@usp.br)

## ***Instructions to authors***

*Educação e Pesquisa* publishes only previously unpublished articles in the field of education and does not consider manuscripts concurrently submitted for publication in books or other periodicals in Brazil or abroad. Manuscripts must be submitted via the journal's page in SciELO publishing system (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

The time frame necessary for submissions to complete the review process – and be selected or rejected – varies according to the complexity of the reviews and possible changes suggested and implemented. The dates of receipt and approval of each article are stated in the published text. For each of the journal's issues, the Editorial Board establishes the criteria of organization of the articles approved.

### **Guidelines for manuscript submission**

Upon submission of an article, authorship and the author's institutional affiliations must be filled out in proper spaces in SciELO System and should not be mentioned in the text, which will be submitted to blind peer review. Any references that enable reviewers to infer indirectly the authorship of the work are not accepted either. Authorship information is recorded separately, as metadata, and it is accessed only by the editors.

When preparing the manuscript, the following guidelines should be followed:

- The manuscript can be submitted in Portuguese, Spanish or English. It should be typed in *Word for Windows*, *Times New Roman* font, 12-point font size, 1.5 line spacing. All the manuscript pages should be numbered sequentially. The body of the manuscript should have a minimum length of 35,000 and a maximum length of 50,000 characters, including spaces and not including the abstract.
- The title of the manuscript should have 15 words or fewer.
- The abstract should contain between 200 and 250 words and describe, in an informative manner and without listing topics, the following items: general theme and research problem; objectives and/or hypotheses; methodology; main results and conclusions. It is recommended that the abstract should be written as a single paragraph, in the active voice, in the third person of the singular, in concise and affirmative sentences. The following items should be avoided: neologisms, bibliographical citations, symbols and abbreviations except those in common use, as well as formulae, equations, diagrams etc., unless absolutely necessary. The journal does not require an English version of the abstract along with the original text; if an article is accepted for publication the journal will provide an English version of its abstract.
- The article should have 3 to 5 keywords.
- Possible acknowledgements should be cited with the title, but in a footnote, and without any direct or indirect reference to the authorship.
- Tables, charts, graphs, and figures (photos, drawings and maps) should be numbered with Arabic numerals in the order in which they appear in the text and should include appropriate headers. Legends should appear right below each figure. Maps should contain graph scales and legends.

- Images must be grayscale, be scanned electronically in JPG format with 300 dpi or higher resolution and have dimensions that allow reducing or enlarging them without impairing their readability. All images must be submitted as separate files and named according to their references in the text (e.g., *Graph 1*).
- Explanatory footnotes should be avoided and used only when strictly necessary for understanding the text. Their maximum length should be three lines. Notes should be numbered in Arabic numerals according to the order in which they appear in the text.
- Citations in the text should meet the following criteria:
  - a) quotations of up to three lines should be run in – integrated into the text in the same font size as the text – enclosed in quotation marks and be followed by the following information in parentheses: last name of the author of the quote, the year of publication and page numbers;
  - b) quotations longer than three lines should be set off as block quotations – that is, in a new paragraph with a hanging indent of 4 cm on the left, 11 point font, without quotation marks;
  - c) if there is no quotation, but just a reference to some work, the author’s last name should be cited in parentheses in capital letters along with the year of publication.
- References must conform strictly with the technical standard NBR6023 of August 30, 2002 of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). Only works cited in the text should be included in the reference list, under the heading *References*, at the end of the article and on a separate page.

## **Statistical methods**

When employed, statistical methods must be described in sufficient detail to allow a competent reader access to the original data and verification of the results presented, whilst avoiding excessively technical language and presenting results with enough clarity so as to facilitate their understanding by a non-specialized reader. This guidance to authors requires steps such as: seeking, as much as possible, to quantify the results and present them with corresponding indicators of measurement error or uncertainty (for example, confidence intervals); avoiding relying solely on statistical inference tests that convey no relevant quantitative information; discussing the eligibility of the experimentation units; supplying detailed information about randomization and about the observations; discussing the reasonableness of the results, as well as the possible limitations of the method used; specifying the software employed; restricting tables and graphics to the amount necessary to explain the foundations of the article and their robustness; avoiding tables with too many topics and duplication of data; defining statistical terms, abbreviations and symbols used in the article.

## Peer review process

The articles received for their eventual publication in *Educação e Pesquisa* will be previously read by the Editorial Board. The articles that do not meet the editorial requirements shall be returned, and the rest of them will be forwarded to three evaluators for their analysis. At the most, one of the evaluators will be a member of the School of Education of the Universidade de São Paulo, to which the journal is subordinated. All evaluators have at least a doctor's degree and belong to various scientific institutions. The names of the authors, the evaluators and the institutions they belong to will remain undisclosed throughout the entire process. The journal publishes annually the names of its body of evaluators *ad hoc*.

The aspects that guide the evaluation of the articles are: theoretical and empirical content, author's knowledge of scientific literature, current relevance of the topic, contribution to the specific area of knowledge, originality of the approach, text structure and writing style. The evaluators may recommend the integral acceptance of the text or its rejection, or they may suggest modifications for a new evaluation. The Editorial Board may submit such suggestions to the author of the article, and after the changes have been included, the Board will send the article again to the evaluators for a final evaluation

## Authorship

Author is understood here as anyone who has effectively taken part in the conception of the study, in the development of the experimental sections, in the analysis and interpretation of data and in the final writing. It is recommended that the total number of authors should not be greater than four. If the number of authors is larger than that, the editor in charge must be informed of the degree of participation of each author. In the case of doubt about the compatibility between the number of authors and the results presented, the Editorial Board has the right to question the participation of authors and to refuse submission at its discretion.

By submitting an article for publication in *Educação e Pesquisa* the author agrees to the following terms:

1. The author holds the article copyrights, but its publication in the journal automatically implies the author's agreement to release its complete copyright to the journal's first issue, without financial compensation.
2. The ideas and opinions expressed in the article are the author's exclusive responsibility and they do not necessarily reflect the opinions of the journal.
3. After the article's first publication, the author is authorized to assume additional contracts, independent from the journal, to publish or present the work through other means (e.g. in an institutional repository or as a book chapter), as long as a complete quote of the authorship and of the original publication are provided.
4. The author of an article published in the journal has the right to, and is encouraged to, distribute the work on-line, always quoting its first publication in the journal.

## **Conflicts of interest and research ethics**

When the research developed or the publication of the article may raise doubts about potential conflicts of interest, the author should declare in an endnote that no links to funding agencies or to commercial or political institutions have been omitted. Similarly, the institution to which the author is associated, or that has collaborated in the conducting of the study, should also be mentioned to guarantee that there are no conflicts of interest with the results being presented. It is also necessary to inform that the interviews and experiments involving human beings have followed the ethical procedures established for scientific research.

The names and email addresses entered in this journal site will be used exclusively for the stated purposes of this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

### Contact:

Faculdade de Educação - USP  
Revista Educação e Pesquisa  
Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca  
05508-040 - São Paulo/SP  
Tel./Fax: (11) 3091-3520  
E-mail: revedu@usp.br

## ***Instrucciones a los autores***

*Educação e Pesquisa* publica solamente artículos inéditos en el área de Educación y no acepta trabajos que hayan sido enviados simultáneamente a libros u otros periódicos nacionales o extranjeros. Los trabajos se deben enviar a través de la página de la revista en el Sistema SciELO de Publicação (<http://www.scielo.org/php/index.php>).

El plazo para respuesta (aceptación o rechazo) varía según la complejidad de las evaluaciones y posibles alteraciones sugeridas y realizadas. Las fechas de recibimiento y aprobación de cada colaboración se informarán en el texto publicado. Le corresponde al Comité Editorial definir, en cada número de la revista, los criterios para reunir los artículos ya aprobados.

### **Directrices para la presentación de trabajos**

Al proponer un artículo, la identificación del (de los) autor(es) y la pertenencia institucional se deben rellenar en los espacios propios del Sistema SciELO y no deben figurar en el cuerpo del texto, que se enviará para evaluación. No se aceptará ninguna referencia que le permita al lector crítico inferir indirectamente la autoría del trabajo. Las informaciones autorales se registran a parte y solamente los editores tienen acceso a ellas. De esa forma, el Comité Editorial garantiza el anonimato de autores y evaluadores.

Al redactar el artículo, se deben considerar las siguientes orientaciones:

- El texto se puede presentar en portugués, español o inglés, se debe digitar en procesador de texto *Word for Windows*, en *Times New Roman* 12 pto, espacio 1,5. Todas las páginas del original se deben numerar secuencialmente. El texto debe tener como mínimo 35.000 caracteres y como máximo 50.000, considerando espacios y excluyendo el resumen.
- El título del artículo debe tener como máximo 15 palabras.
- El resumen debe contener entre 200 y 250 palabras y explicitar, con carácter informativo y sin enumeración de tópicos, los siguientes ítems: tema general y problema de la investigación; objetivos y/o hipótesis; metodología empleada; principales resultados y conclusiones. Se recomienda el uso de un único párrafo, voz activa y tercera persona del singular, frases concisas y afirmativas. Se deben evitar: neologismos, citas bibliográficas, símbolos y contracciones que no sean de uso corriente, así como fórmulas, ecuaciones, diagramas, etc. que no sean absolutamente necesarios. La revista no solicita la versión en inglés en la entrega de los originales, sino que le encarga el abstract a un traductor una vez aprobado el artículo.
- Se deben incluir de 3 a 5 palabras clave.
- Los agradecimientos (opcionales) se deben mencionar junto al título, pero en nota de pie de página y sin ninguna referencia, directa o indirecta, a la autoría.
- Tablas, cuadros, gráficos y figuras (fotos, dibujos y mapas) deben estar numerados con números arábigos según la secuencia en que aparezcan, siempre referidos en el cuerpo del

texto y encabezados por su respectivo título. Inmediatamente debajo de las figuras deben constar sus respectivos subtítulos. Los mapas deben presentar escalas y subtítulos gráficos.

- Las imágenes deben figurar en blanco y negro y deben estar digitalizadas electrónicamente en formato JPG con resolución a partir de 300 ppp. Deben presentarse en dimensiones que permitan ampliarlas o reducirlas sin perjudicar su legibilidad. Todas las imágenes deben enviarse separadamente, en sus archivos originales. El nombre de cada archivo debe corresponder al nombre de la imagen (por ejemplo: *Gráfico 1*).

- Notas de pie de página de carácter explicativo se deben evitar. Pueden utilizarse únicamente cuando sean imprescindibles para la comprensión del texto y deben tener la extensión máxima de tres líneas. Las notas deben estar numeradas con números arábigos según la secuencia en que aparezcan en el texto.

- Las citas en el cuerpo del texto deben obedecer a los siguientes criterios:

- a) Citas textuales que tengan hasta tres líneas se deben incorporar al párrafo, transcritas entre comillas y acompañadas de las siguientes informaciones entre paréntesis: apellido del autor de la cita, año de publicación y número de página;

- b) Citas textuales que tengan más de tres líneas deben estar en párrafo aislado, con margen izquierdo de 4 cm, letra tamaño 11 y sin comillas;

- c) Si no hay cita textual sino cita bibliográfica, el apellido del autor tiene que estar indicado entre paréntesis, con letras mayúsculas, junto al año de la publicación mencionada.

- Las referencias deben obedecer a la norma técnica NBR6023, de 30/08/2002, de la Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Solamente las obras mencionadas a lo largo del texto deben figurar en la bibliografía, que debe constar con el título de *Referencias*, al final del texto y en página separada.

## **Métodos y estadísticas**

Cuando utilizados, los métodos estadísticos se tienen que describir con el detalle necesario para permitir el acceso a los datos originales y la comprobación de los resultados presentados por un lector versado en el asunto; por otro lado, se debe evitar un lenguaje excesivamente técnico y presentarlo con suficiente claridad de modo a favorecer la comprensión de un lector no especializado. Tal solicitud a los autores requiere providencias tales como: buscar, siempre que posible, cuantificar los resultados y presentarlos con los correspondientes indicadores de error de medición o de incertidumbre (por ejemplo, intervalos de confianza); evitar basarse solamente en tests de inferencia estadística, que no vehiculan información cuantitativa relevante; discutir la elegibilidad de las unidades de experimentación; proveer información pormenorizada sobre lo aleatorio y sobre las observaciones; discutir la razonabilidad de los resultados y dar a conocer posibles limitaciones del método utilizado; especificar los programas informáticos empleados; restringir cuadros y figuras a la cantidad necesaria para explicitar la fundamentación del artículo y su solidez; evitar cuadros con demasiados tópicos y duplicación de datos; definir términos estadísticos, abreviaturas y símbolos utilizados en el artículo.

## Proceso de revisión por pares

Los artículos enviados para eventual publicación en la *Educação e Pesquisa* serán previamente evaluados por el Comité Editorial. Los que no estén de acuerdo con los criterios editoriales de la revista se devolverá a sus autores y los demás enviados para análisis de tres evaluadores, como máximo uno de ellos será miembro de la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, a la que la revista está subordinada. Los evaluadores consultados pertenecen a instituciones científicas diversas y tendrán, como mínimo, el título de doctor. Los nombres de los autores, de los evaluadores y de las instituciones a que pertenecen permanecen anónimos durante todo el proceso. La revista publica a cada año los nombres de sus evaluadores *ad hoc*.

Los aspectos que orientan la evaluación de los originales enviados a los pares para el análisis son: contenido teórico y empírico, dominio de la literatura científica, actualidad del tema, contribución para el área de conocimiento específica, originalidad del abordaje, estructura del texto y calidad de redacción. Los evaluadores podrán recomendar la aceptación del texto en su íntegra, o su rechazo, o aun sugerir modificaciones para nueva evaluación. El Comité Editorial podrá someter las sugerencias de reformulación al autor y el artículo, ya reformulado, retornará a los mismos evaluadores para una evaluación final.

## Autoría

Se entiende por autor todo el que haya participado efectivamente de la concepción del estudio, del desarrollo de la parte experimental, del análisis e interpretación de datos y de la redacción final. Se recomienda no exceder el número total de cuatro autores. En el caso de que la cantidad de autores exceda ese número, se debe informar al editor responsable el grado de participación de cada uno. Si hay alguna duda sobre la compatibilidad entre el número de autores y los resultados presentados, el Comité Editorial se reserva el derecho de cuestionar las participaciones y de rechazar la sumisión del artículo si lo juzga pertinente.

Al someter un artículo para publicación en *Educação e Pesquisa* el autor está de acuerdo con los siguientes términos:

1. El autor mantiene los derechos sobre el artículo, pero su publicación en la revista implica, automáticamente, la cesión total y exclusiva de los derechos de autor para la primera edición, sin pago.
2. Las ideas y opiniones expresadas en el artículo son de exclusiva responsabilidad del autor y no reflejan necesariamente las opiniones de la revista.
3. Después de la primera publicación, el autor tiene autorización para asumir contratos adicionales, independientes de la Revista, para la divulgación del trabajo por otros medios (ex.: publicar en repositorio institucional o como capítulo de libro), desde que hecha la cita completa de la misma autoría y de la publicación original.
4. El autor de un artículo ya publicado tiene permiso y es estimulado a distribuir su trabajo online, siempre con las debidas citas de la primera edición.

## **Conflictos de interés y ética de investigación**

En el caso de que la investigación desarrollada o la publicación del artículo puedan generar dudas en cuanto a potenciales conflictos de interés, el autor debe declarar en nota final que no se han omitido cualesquiera relaciones con órganos de financiamiento ni tampoco con instituciones comerciales o políticas. De la misma manera, se debe mencionar la institución a la que el autor esté vinculado, o que haya colaborado en la ejecución del estudio, evidenciando que no hay cualquier tipo de conflictos de interés con el resultado que se presenta. También es necesario informar que las entrevistas y experimentos que impliquen a seres humanos obedezcan a los procedimientos éticos establecidos para la investigación científica.

Los nombres y las direcciones informados en esta revista serán utilizados exclusivamente para los servicios dados por la publicación, no estarán disponibles a otros propósitos o a terceros.

Correspondencia:

Faculdade de Educação - USP

Revista Educação e Pesquisa

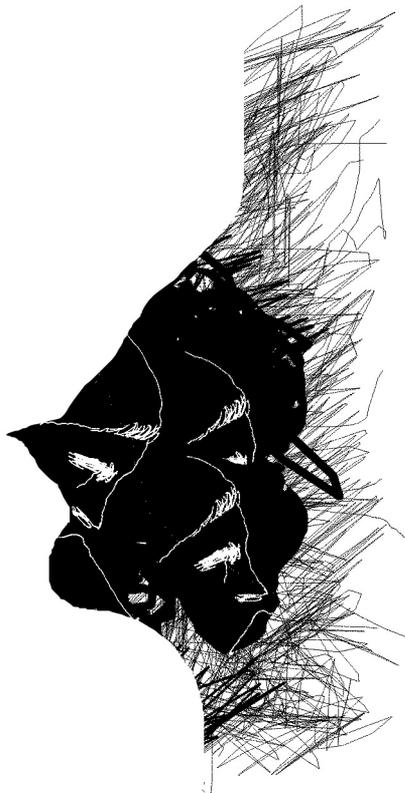
Av. da Universidade, 308 - 2º andar - Biblioteca

05508-040 - São Paulo/SP

Tel/Fax: (11) 3091-3520

E-mail: [revedu@usp.br](mailto:revedu@usp.br)

**Leia também / See also**





## Sumários

### Educação e Pesquisa v. 39, n. 3, jul./set. 2013

#### Artigos

- VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate, p. 577- 588.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Os primeiros tempos da pesquisa em sociologia da educação na USP, p. 589-607.
- CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação, p. 609-625.
- SOUZA, Gizele de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos; BARBOSA, Etienne Baldez Louzada. O arquivo público paraense: possibilidades para a pesquisa em história da educação no período provincial, p. 627-643.
- FENERICH, Claudia. Razão, sentido e formação a partir de um diálogo entre Benjamin e Habermas, p. 645-658.
- VALLE, Ione Ribeiro. (In)Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação?, p. 659-671.
- BARBOSA, Anna Carolina. Educação bilíngue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global, p. 673-688.
- SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar, p. 689-704.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?, p. 705-720.
- LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A cidade pequena, a escola e o cotidiano interrompido, p. 721-739.
- SAMPAIO, Patrícia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. Quadros interativos na educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área, p. 741-756.
- NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE, p. 757-773.
- COSTA, Carolina; ALVELOS, Helena; TEIXEIRA, Leonor. Motivação dos alunos para a utilização da tecnologia wiki: um estudo prático no ensino superior, p. 775-790.

#### Entrevista

- AQUINO, Julio Groppa. Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português, p. 793-808.

### Educação e Pesquisa v. 39, n. 2, abr./jun. 2013

#### Artigos

- PATTO, Maria Helena Souza. O ensino a distância e a falência da educação e pesquisas em educação, p. 303-318.
- CORRÊA, Guilherme Torres; RIBEIRO, Maria Brant. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*, p. 319-334.
- ALMEIDA, Maria José P. M. de; NARDI, Roberto. Relações entre pesquisa em ensino de Ciências e formação de professores, p. 335-349.
- JOAQUIM, Nathália de Fátima; BOAS, Ana Alice Vilas; CARRIERI, Alexandre de Pádua. Estágio docente: formação profissional, preparação para o ensino ou docência em caráter precário?, p. 351-366.
- KRÖYER, Oscar Nail; REYES, Máximo Muñoz; AGUAYO, Jorge Gajardo. Principios orientadores de la convivencia en el aula. Una estrategia de reflexión colectiva, p. 367-386.
- TIBÉRIO, Wellington. A produção de professores nas escolas: o Sistema de Proteção Escolar e suas articulações saber/poder, p. 387-402.
- SILVA, Monica Ribeiro da; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio, p. 403-418.
- ANDRADE, Marcelo; CÂMARA, Luiz. Sobre o conceito de justiça: como estudantes o mobilizam na discussão de dilemas morais?, p. 419-432.
- SOUZA, Kátia Reis de; ROZEMBERG, Brani. As macropolíticas educacionais e a micropolítica de gestão escolar: repercussões na saúde dos trabalhadores, p. 433-448.
- VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas, novos sentidos, p. 449-464.
- HANSEN, Fábio. As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem de criação publicitária, p. 465-476.
- GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos, p. 477-492.
- BUENO, Paula Alexandra Reis; COSTA, Rosa Maria Cardoso Dalla; BUENO, Roberto Eduardo. A educomunicação na educação musical e seu impacto na cultura escolar, p. 493-507.

#### Entrevista

- REGO, Teresa Cristina; BRAGA, Elizabeth dos Santos. Dos desafios para a psicologia histórico-cultural à reflexão sobre a pesquisa nas ciências humanas: entrevista com Pablo del Río, p. 509-539.



### Artigos

- RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação, p. 15-30.
- SCHILLING, Flávia. Igualdade, desigualdade e diferenças: o que é uma escola justa?, p. 31-48.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05, p. 49-64.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo, p. 65-80.
- VASQUES, Carla K.; MOSCHEN, Simone; GURSKI, Roselene. Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial, p. 81-94.
- RAHME, Monica Maria Farid. Inclusão e internacionalização dos direitos à educação: as experiências brasileira, norte-americana e italiana, p. 95-110.
- DAVID, Moisés; MELO, Maria Lúcia; MALHEIRO, João Manoel da Silva. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas, p. 111-126.
- SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TELXEIRA, Rozana; PACIFICO, Tânia Mara. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos, p. 127-144.
- SEFFNER, Fernando. *Sigam-me os bons*: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar, p. 145-160.
- FERREIRA, Maria Inês Caetano. Educadores e a implementação de diretrizes contra desigualdades: o caso do Projovem Urbano, p. 161-176.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional, p. 177-194.
- CAMPOS, Rosânia. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização, p. 195-210.
- KNJJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática, p. 211-226.
- GAGO, Sonsoles San Román. Evolución de los modelos metodológicos y su relación con la política educativa en España, p. 227-246.

### Entrevista

- SETTON, Maria da Graça Jacintho; SPOSITO, Marília Pontes. Como os indivíduos se tornam indivíduos? Entrevista com Danilo Martuccelli, p. 247-267.

### Artigos

- FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais, p. 799-814.
- VELOSO, Luísa; CRAVEIRO, Daniela; RUFINO, Isabel. Participação da comunidade educativa na gestão escolar, p. 815-832.
- LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira Poliana. Políticas públicas, juventude e desigualdades sociais: uma discussão sobre o Projovem Urbano em Belo Horizonte, p. 833-848.
- CUNHA, Luiz Antônio; FERANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB, p. 849-864.
- ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. O campo de pesquisa em etno-modelagem: as abordagens êmica, ética e dialética, p. 865-880.
- TOVAR-GÁLVEZ, Julio César; CONTRERAS, Germán Antonio García. Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista, p. 881-896.
- CHIARINI, Tulio; VIEIRA, Karina Pereira. As universidades federais mineiras estão-se tornando mais desiguais? Análise da produção de pesquisa científica e conhecimento (2000-2008), p. 897-918.
- BELO, Carolina Lima A.; FALCÃO, Eliane Brígida M.; FARIA, Flavio Silva. Processos de vida, processos de matéria: os diferentes sentidos de natureza entre biólogos e físicos, p. 919-934.
- SANTOS, Daísy Cléia O. dos. Potenciais, dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual, p. 935-948.
- SAORÍN, Jesús Molina; CORREDEIRA, Rui Manoel N.; RUIZ, Mónica Valleja. La Percepción social hacia las personas con síndrome de Down: la escala EPSD-1, p. 949-964.
- ZAMBON, Melissa Picchi; ROSE, Tânia Maria Santana de. Motivação de alunos do ensino fundamental: relações entre rendimento acadêmico, autoconceito, atribuições de causalidade e metas de realização, p. 965-980.
- PATIAS, Naiana Dapieve; SIQUEIRA, Aline, C.; DIAS, Ana Cristina Garcia. Bater não educa ninguém! Práticas educativas parentais coercitivas e suas repercussões no contexto escolar, p. 981-996.
- MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões, p. 997-1012.



## **Relação de pareceristas *ad hoc* (2012-2013)**

*Educação e Pesquisa* agradece aos especialistas abaixo relacionados, que colaboraram com as edições dos volumes 38 e 39.

Adair Mendes Nacarato	Andréa Cristina Pavão Bayma
Adna de Almeida Lopes	Anete Abramowicz
Adriana Bauer	Ângela Arruda
Adriana Dickel	Ângela Márgda Rodrigues Virgolim
Adriana Lia Frizman Laplane	Ângela Maria Martins
Adriana Marcondes Machado	Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Adriana Regina Braga	Antônio Carlos Brolezzi
Adriano Correia Silva	Aparecida Neri de Souza
Agueda Bernardete Bitencourt	Arlindo da Silva Lourenço
Aida Maria Monteiro Silva	Arnaldo Pinto Junior
Albertina Mitjans	Beatriz Jansen Ferreira
Alberto Vilani	Benedita Portugal e Mello
Alboni Marisa Vieira	Bruno Bontempi Júnior
Alda Junqueira Marin	Bruno Pucci
Alessandra Seabra	Camila Graciella Gomes
Alex Branco Fraga	Candido Alberto da Costa Gomes
Alexandre de Oliveira Torres Carrasco	Carla Laino Candido
Alexandre Fernandez Vaz	Carla Mari Rodrigues
Alexandre Magno Tavares Silva	Carlos Alberto Marques
Alfredo José Veiga-Neto	Carlos Bauer de Souza
Alicia Maria Catalano de Nbonamino	Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Aline Reali	Carlos Riádigos Mosquera
Amalia Neide Covic	Carmen Lúcia Soares
Amarílio Ferreira Neto	Carolina Faria Alvarenga
Amélia Cristina Abreu Artes	Cássia Geciauskas Sofiato
Ana Cláudia Balieiro Lodi	Celene Margarida Cruz
Ana Coelho Vieira Selva	Celi Rodrigues Chaves Dominguez
Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt	Célia Caregnato
Ana Lúcia Silva Ratto	Célia Frazão Soares Linhares
Ana Luiza Bustamante Smolka	Célia Maria Carolino Pires
Ana Maria Fonseca Almeida	Celso F. Favaretto
Ana Maria Saul	Celso João Carminati
Ana Maria Villela Cavaliere	Cibele Krause-Lemke
Ana Mercês Bahia Bock	Cileda Queiroz e Silva Coutinho
Ana Paula Araujo Fonseca	Cintya Regina Ribeiro
Ana Paula dos Santos Malheiros	Cipriano Carlos Luckesi
Ana Paula Rigatti-Scherer	Cláudia Maria Mendes Gontijo
Ana Paula Soares Silva	Claudia Maria Ribeiro
Anderson Ribeiro Oliva	Cláudio Antônio Tordino
Andréa Coelho Lastoria	Cláudio Marques Martins Nogueira

Cleide Carvalho Rodrigues  
Cleiton Oliveira  
Cleoni Maria Barbosa Fernandes  
Cynthia Pereira de Sousa  
Dagmar Elisabeth Estermann Meyer  
Dagmar França Hunger  
Daniela Gatti  
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos  
Débora Duran  
Décio Gatti  
Dília Maria Andrade Glória  
Dislane Zerbinatti Moraes  
Doris Accioly e Silva  
Écio Antonio Portes  
Edna Antonia Mattos  
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Eduardo Anibal Pellejero  
Eduardo José Manzini  
Elcie Aparecida Masini  
Elenice Maria Cammarosano Onofre  
Elenice Souza Lodron Zuim  
Elisa Tomoe Moriya Schlüzen  
Elisabeth Mattos  
Elizeu Clementino de Souza  
Elza Lancman Greif  
Ermelinda Moutinho Pataca  
Eulália Fraga Leurquin  
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin  
Eunice Ladeia Guimarães Lima  
Evandro Ghedin  
Evelise Maria Labatut Portilho  
Fabiana Cristina Komesu  
Fabiana de Oliveira  
Fernanda Müller  
Fernando Seffner  
Flávia da Silva Ferreira Asbahr  
Flávia Inês Schlling  
Flávia Rezende  
Francimar Duarte Arruda  
Geraldo Magela Pereira Leão  
Gerson Pastre Oliveira  
Giovanni Silva Paiva  
Giselle Cristina Martins Real  
Guaracira Gouvêa Souza  
Helena Altmann  
Hellen Daniela de Sousa Coelho  
Heloísa Helena Pimenta Rocha  
Hustana Maria Vargas

Inês Assunção de Castro Teixeira  
Inês Barbosa de Oliveira  
Inês Signorini  
Ione Ribeiro Valle  
Isabel Alice Leles  
Isabel Oliveira e Silva  
Isilda Campaner Palangana  
Ivalina Porto  
Ivani Rodrigues Silva  
Ivone Pingoello  
Iza Rodrigues da Luz  
Jacqueline Sinhoretto  
Jacques Velloso  
Janaína Thaís Barbosa Pacheco  
Jayr Figueiredo de Oliveira  
João dos Reis Silva Júnior  
Jocimar Daólio  
Jorge Antônio Vieira  
Jorge Dorfman Knijnik  
José Armando Valente  
José Benedito Almeida Júnior  
José Carlos Libâneo  
José Carlos Rothen  
José Claudio Matos  
José Geraldo Silveira Bueno  
José Maria de Paiva  
José Sérgio Fonseca de Carvalho  
José Vaidergorn  
Joyce Mary Adam de Paula e Silva  
Julio Bertolin  
Julio Roberto Groppa Aquino  
Jussara Biagini  
Karla Saraiva  
Kátia Silva Cunha  
Kátia Stocco Smole  
Kezia Rodrigues Nunes  
Lavinia Magiolino  
Lazara Cristina da Silva  
Leandro Lajonquière  
Leila Yuri Sugahara  
Lenira Haddad  
Leny Magalhães Mrech  
Leny Rodrigues Martins Teixeira  
Leoni Maria Padilha Henning  
Lia Ciomar Macedo de Faria  
Lidia Ruiz Moreno  
Lílian do Valle  
Lilian Schwab Gelatti

Livia Maria Fraga Vieira  
Livia Suassuna  
Luci Banks Leite  
Lúcia C. A. Williams  
Lúcia Gouvêa Pimentel  
Lucia Helena Oliveira Silva  
Luciana Pacheco Marques  
Luciane Sgarbi Santos Grazziotin  
Lucídio Bianchetti  
Lucídio Bianchetti  
Luis Enrique Aguilar  
Luis Henrique Sacchi dos Santos  
Luiz Bezerra Neto  
Luiz Fernando Cerri  
Magali Aparecida Silvestre  
Magda Becker Soares  
Magda Maria Bello de Almeida Neves  
Malvina Dorneles  
Mara Regina Lemes Sordi  
Marcelo A Ribeiro  
Marcelo Câmara  
Marcelo Parreira Amaral  
Márcia Ondina Vieira Ferreira  
Marcílio Souza Jr  
Márcio Danelon  
Marcio D'Olne Campos  
Marcos Antonio dos Santos Reigota  
Marcos Antônio Lorieri  
Marcos Barbosa Oliveira  
Marcos Bernardino Carvalho  
Marcos Francisco Martins  
Marcos Garcia Neira  
Marcos Zorzal  
Maria Amélia Dalvi Salgueiro  
Maria Amélia Santoro Franco  
Maria Aparecida. Bergamaschi  
Maria Cândida Müller  
Maria Carmo Lacerda Peixoto  
Maria Clara Di Pierro  
Maria Clara Lopes Saboya  
Maria Cristina Cavaleiro  
Maria Cristina Gouvêa  
Maria Cristina Machado Kupfer  
Maria Cristina Martins  
Maria Cristina Richaud de Minzi  
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento  
Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
Maria de Fátima Felix Rosar  
Maria de Fátima Francisco  
Maria de Lourdes Ramos da Silva  
Maria do Carmo Lacerda Peixoto  
Maria do Carmo Oliveira Saraiva  
Maria do Socorro Nóbrega Queiroga  
Maria dos Remédios Brito  
Maria Elda Garrido  
Maria Elena Infante Malachias  
Maria Elena Roman Oliveira Toledo  
Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto Almeida  
Maria Fátima Barbosa Abdalla  
Maria Fatima Felix Rosar  
Maria Helena Menna Barreto Abrahão  
Maria Inês Bacellar Monteiro  
Maria Inês Galvão Flores Marcondes Souza  
Maria José Fontelas Rosado Nunes  
Maria Júlia Dall'Acqua  
Maria Livia de Tommasi  
Maria Lúcia Rodrigues Muller  
Maria Stella Martins Bresciani  
Maria Teresa Eglér Mantoan  
Maria Teresa Gonzaga Alves  
Maria Teresa Vianna van Acker  
Maria Tereza Carneiro Soares  
Maria Tereza Lopes Dantas  
Maria Walburga dos Santos  
Marian Ávila de Lima e Dias  
Mariângela Estelita Barros  
Mariângela Graciano  
Marie Claire Sekkel  
Marilda Gonçalves Dias Facci  
Marília Fonseca  
Marisa Cristina Vorraber Costa  
Marisa Del Cioppo Elias  
Marisa Grigoletto  
Marisa Vasconcelos Ferreira  
Marizabel Kowalski  
Marizete Lucini  
Marizete Lucini  
Marlene Guirado  
Marli Lopes Costa  
Martha Marandino  
Marynelma Camargo Garanhani  
Mauro Cavalcante Pequeno  
Mauro Luís Vieira  
Mauro Pequeno  
Nadia Dumora Ruiz Silveira  
Nadir Castilho Delizoicov

Nadir Zago  
Nancy Romanielli  
Nara Joyce Wellausen Vieira  
Nara Maria Pimentel  
Nara Rejane Cruz de Oliveira  
Neide Luiza de Rezende  
Nelson Figueiredo de Andrade Filho  
Nerli Nonato Ribeiro Mori  
Nídia Nacib Pontuschka  
Niisa Brito  
Noeli Prestes Padilha Rivas  
Olgaises Cabral Maues  
Orlando Gomes Aguiar Junior  
Oswaldo Luiz Ferraz  
Otaviano Augusto Marcondes Helene  
Otávio Aloisio Maldaner  
Pablo Francisco Di Leo  
Paula Baptista Jorge Lousano  
Paula Leonardi  
Paula Ramos de Oliveira  
Paulo Carrano  
Paulo Fraga da Silva  
Paulo R. Hernandez  
Pedro Humberto Faria Campos  
Pedro Roberto Jacobi  
Regina Célia Grandó  
Regina Melo Silveira  
Regina Taam  
Renata Junqueira Souza  
Richard Theisen Simanke  
Rinaldo Voltolini  
Rita de Cássia Gallego  
Rita de Cássia Pimenta Araujo Campelo  
Rita Maria Doniz Zozzoli  
Roberto da Silva  
Roberto Nardi  
Roberto Tadeu Iaochite  
Rogério de Almeida  
Rogério Diniz Junqueira  
Rogério Rodrigues  
Romualdo Portela Oliveira  
Rosa Lydíia T. Corrêa  
Rosa Maria Bueno Fischer  
Rosa Maria Bueno Fischer  
Rosa Maria Hessel Silveira

Rosa Maria Hessel Silveira  
Rosana Glat  
Rosário Silvana Genta Lugli  
Roselene de Fátima Coito  
Rosemeire dos Santos Brito  
Sabrina Moehlecke  
Sandra Maria Sawaya  
Sandra Regina de Souza Corazza  
Sandra Unbehaum  
Sílvia de Mattos Gasparian Colello  
Sílvia Lúcia Silvia Lúcia Bigonjal Braggio  
Sílvia Maria Cintra da Silva  
Sônia Carbonell Alves  
Sônia Cristina Vermelho  
Sônia Maria Vieira Negrão  
Sonia Teresinha do Sousa Penin  
Suely Amaral Mello  
Suzani Cassiani de Souza  
Sylvie Bonifácio Klein  
Tânia Mara Cruz  
Tania Maria Figueiredo Braga Garcia  
Tanya Amara Felipe  
Telma Pileggi Vinha  
Terciane Ângela Luchese  
Terezinha Petrucia da Nóbrega  
Thomas Massao Fairchild  
Tizuko Morchida Kishimot  
Ubirajara Couto Lima  
Umberto Andrade Pinto  
Valdemir Miotello  
Valdete Côco  
Valter Carabetta  
Vânia Dutra Azeredo  
Vânia Galindo Massabni  
Vanildo Rodrigues Pereira  
Vera Lúcia Gaspar da Silva  
Vânia Lúcia Quintão Carneiro  
Vera Lúcia Pinto  
Vera Lúcia Sabongi De Rossi  
Vera Maria Nigro de Souza Placco  
Vera Teresa Valdemarin  
Walter Omar Kohan  
Wojciech Andrzej Kulesza  
Zaia Brandão

## FORMAS DE PAGAMENTO

Em cheque: Nominal à FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP

Depósito em Conta ou transferência em Conta:

Banco: BANCO DO BRASIL

Nº do Banco: 001

Agência: 7009-2

Conta: 13-0210-8

Nome/Instituição: _____
Endereço: _____
CNPJ: _____
CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____ País: _____
E-mail: _____ Tel.: ( ) _____
Contato: _____ Data: ____/____/____
Estou enviando:
<input type="checkbox"/> comprovante de depósito bancário
<input type="checkbox"/> cheque nominal à Faculdade de Educação da USP, do banco _____, nº do cheque: _____ valor: R\$ _____.
Referente a:
<input type="checkbox"/> assinatura de Educação e Pesquisa (especificar quantidades de assinaturas: _____)
<input type="checkbox"/> números avulsos: _____.

Números avulsos: R\$ 25,00

Assinatura:

Assinatura anual (4 exemplares): R\$ 100,00 / Pessoa Jurídica  
R\$ 90,00 / Pessoa Física;

Assinatura bianual (8 exemplares): R\$ 190,00 / Pessoa Jurídica  
R\$ 180,00 / Pessoa Física;

Todo o acervo de Educação e Pesquisa está disponível online gratuitamente em:  
[www.scielo.org](http://www.scielo.org) ou <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br>.



