

CADERNOS

DE

PESQUISA

PRESIDENTE DE HONRA

Rubens Murillo Marques

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal, dedicada à avaliação de competências cognitivas e profissionais e à pesquisa na área de educação. Fundada em 1964, expandiu rapidamente suas atividades, realizando, em todo o Brasil, exames vestibulares e concursos de seleção de profissionais para entidades privadas e públicas. A partir de 1971, com a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais, desenvolve amplo espectro de investigações interdisciplinares, voltadas para a relação da educação com os problemas e perspectivas sociais do país.

Cadernos de Pesquisa

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área. Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes à página final.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação. Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

DIRETORIA (2010-2011)

Fernando Calza de Salles Freire

Diretor Presidente

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Vice-Presidente

Ana Maria Oliven

Diretora Secretária Geral

Catharina Maria Wilma Brandi

Diretora Secretária

Ricardo Iglesias

Diretor Tesoureiro Geral

REDAÇÃO: Fundação Carlos Chagas
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
CEP: 05513-900 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (11) 3723-3108/Fax: (11) 3721-1135
Site: <http://www.fcc.org.br>
E-mail: cadpesq@fcc.org.br

CADERNOS DE PESQUISA

Editora Responsável

Elba Siqueira de Sá Barretto

Editoras Executivas

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Assistente Editorial

Áurea Maria Corsi

Secretária de Edições

Vera Eliana Rodrigues

Comissão Editorial

Antonio Flavio Barbosa Moreira (Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)

Derneval Saviani (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

José Sérgio F. de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (Universidade Federal de Minas Gerais)

Maria Malta Campos (Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil)

Neusa Maria Mendes de Gusmão (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Nora Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Eric Plaisance (Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti (Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina)

Helena Hirata (Centre National de Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso (Universidade de Brasília, Brasil)

Janete Lins Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

José Antonio Castorina (Universidade de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal)

Luiz Antônio Cunha (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola (Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão (Universidade do Minho, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho (Universidade de São Paulo, Brasil)

Regina Vinhaes Gracindo (Universidade de Brasília, Brasil)

Vanilda Paiva (Instituto de Estudos da Cultura e da Educação Continuada, Rio de Janeiro, Brasil)

Verena Stolcke (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia (Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

ISSN 0100/1574

CADERNOS
DE
PESQUISA

REVISTA QUADRIMESTRAL • MAIO/AGO. 2010 • V.40 • N.140

CADERNOS DE PESQUISA • N. 1 JUL. 1971 • FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS • SÃO PAULO
QUADRIMESTRAL

Índice de autores e assuntos: n.50 (1971/1984), n.72 (1989), n.84 (1991/1992).

A partir do n.121 de 2004, foi acrescida a informação de volume que corresponde ao ano de publicação do periódico.

ISSN 0100/1574

I. Educação. I. Fundação Carlos Chagas. II. Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC

INDEXADO EM

AERA SIG *Communication of Research (EUA)*

<http://aera-crasu.edu>

BBE – *Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)*

SIBE – *Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasília, INEP)*

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

DOAJ – *Directory of Open Access Journals (Suécia)*

<http://www.doaj.org>

INDEX PSI Periódicos (www.bvs-psi.org.br)

IRESE – *Índice de Revistas de Educação Superior e Investigación Educativa (México, CESU-UNAM)*

LATINDEX – *Sistema Regional de Información em Linha para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)*

<http://latindex.unam.mx>

PSICODOC – *CD-ROM em Psicologia (Espanha, Colégio Oficial de Psicólogos de Madri)*

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003

Scientific Electronic Library Online: <http://www.scielo.br>

ISSN 1807-0213

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Impresso em: outubro de 2010

Tiragem: 1.500 exemplares

AUTORES ASSOCIADOS @

Uma editora educativa a serviço da cultura brasileira

Conselho Editorial "Prof. Casemiro dos Reis Filho"

Bernardete A. Gatti, Carlos Roberto Jamil Cury,

Dermeval Saviani, Gilberta S. de M. Jannuzzi,

Maria Aparecida Motta e Walter E. Garcia

comercialização e assinaturas

Editora Autores Associados Ltda.

Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 – Barão Geraldo

CEP 13084-008 – Campinas - SP

Telefone: (55) (19) 3289-5930

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

Catálogo on-line: www.autoresassociados.com.br

Diretor Executivo
Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial
Érica Bombardi

Assistente Editorial
Rodrigo Nascimento

Diagramação e Composição
MM Design

Revisão
Melissa Barros

Capa – Ilustração
Monica Ferretti

Arte-final
Érica Bombardi e Maisa S. Zagria

Impressão e acabamento
Gráfica Paym – (11) 4392-3344

Apoio:



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia



SUMÁRIO

EDITORIAL	337
REGINA PAHIM PINTO IN MEMORIAM	341
TEMA EM DESTAQUE	
REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PENSAMENTO SOCIAL	
ORGANIZADORA	
<i>Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas</i>	349
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAS DE AÇÃO	351
<i>Jean-Marie Barbier</i>	
UMA ABORDAGEM DA HISTORICIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	379
<i>Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas</i>	
DE PIVETE A FUNQUEIRO: GENEALOGIA DE UMA ALTERIDADE	407
<i>Angela Arruda, Marilena Jamur, Thiago Melicio e Felipe Barroso</i>	
OUTROS TEMAS	
TRABALHO DOCENTE E MODELOS DE FORMAÇÃO: VELHOS E NOVOS EMBATES E REPRESENTAÇÕES	427
<i>Elba Siqueira de Sá Barretto</i>	
ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL	445
<i>Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina M. R. Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida</i>	
PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE PARA PROFESSORES INICIANTE: FASES DE UM PROCESSO	479
<i>Aline M. de M. R. Reali, Regina M. S. P. Tancredi e Maria da Graça N. Mizukami</i>	
MODELO PROFESIONAL DE REFERENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES	507
<i>Donatila Ferrada Torres e Alicia Villena Spuler</i>	

CURRICULUM Y DOBLE LÓGICA DE INSERCIÓN: LO UNIVERSITARIO Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES	529
<i>Roberto Follari</i>	
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EFEITOS EM CADEIA	547
<i>Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes</i>	
EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	561
<i>Paulo Sérgio Marchelli</i>	
DIFERENÇA NO CURRÍCULO	587
<i>Marlucy Alves Paraíso</i>	
DISCUSSÃO ACERCA DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: PROBLEMAS E ALTERNATIVAS	605
<i>Elio Carlos Ricardo</i>	
EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA: ACOLHIDA A OUTROS SABERES	629
<i>Eliana Perez Gonçalves de Moura e Dinora Tereza Zucchetti</i>	
POLÍTICAS SOCIAIS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES NO BRASIL	649
<i>José Roberto Rus Perez e Eric Ferdinando Passone</i>	
PUBLICAÇÕES RECEBIDAS	675
INSTRUÇÕES A COLABORADORES	677

CONTENTS

EDITORIAL	337
REGINA PAHIM PINTO IN MEMORIAM	341
ISSUE IN FOCUS	
SOCIAL REPRESENTATION AND SOCIAL THINKING	
ORGANIZER	
<i>Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas</i>	349
THE SOCIAL AND CULTURAL REPRESENTATIONS OF ACTION	351
<i>Jean-Marie Barbier</i>	
AN APPROACH TO THE HISTORICITY OF SOCIAL REPRESENTATIONS	379
<i>Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas</i>	
FROM PETTY THIEF TO FUNK FAN: THE GENEALOGY OF ALTERITY	407
<i>Angela Arruda, Marilena Jamur, Thiago Melicio, Felipe Barroso</i>	
OTHER ISSUES	
TEACHING WORK AND TRAINING MODELS: OLD AND NEW CHALLENGES AND REPRESENTATIONS	427
<i>Elba Siqueira de Sá Barretto</i>	
SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THE ATTRACTIVENESS OF A TEACHING CAREER IN BRAZIL	445
<i>Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina M. R. Nunes, Patrícia Cristina Albieri de Almeida</i>	
ON-LINE MENTORING PROGRAM FOR NOVICE TEACHERS: PHASES OF A PROCESS	479
<i>Aline M. de M. R. Reali, Regina M. S. P. Tancredi, Maria da Graça N. Mizukami</i>	
THE PROFESSIONAL MODEL OF REFERENCE IN INITIAL TEACHER TRAINING	507
<i>Donatila Ferrada Torres, Alicia Villena Spuler</i>	

THE CURRICULUM AND THE DOUBLE LOGIC OF INSERTION: UNIVERSITY STUDENTS AND PROFESSIONAL PRACTICES	529
<i>Roberto Follari</i>	
DISTANCE LEARNING AND KNOCKON EFFECTS	547
<i>Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes</i>	
EXPANSION AND QUALITY OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL	561
<i>Paulo Sérgio Marchelli</i>	
DIFFERENCE IN THE CURRICULUM	587
<i>Marlucy Alves Paraíso</i>	
A DISCUSSION ABOUT LEARNING COMPETENCES: PROBLEMS AND ALTERNATIVES	605
<i>Elio Carlos Ricardo</i>	
EDUCATION BEYOND THE SCHOOL: EMBRACED BY OTHER KNOWLEDGES	629
<i>Eliana Perez Gonçalves de Moura, Dinora Tereza Zucchetti</i>	
SOCIAL POLICIES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN BRAZIL	649
<i>José Roberto Rus Perez, Eric Ferdinando Passone</i>	
PUBLICATIONS RECEIVED	675
INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS	677

EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

O Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas sedia o Centro Internacional de Estudos em Representação Social, Subjetividade e Educação – Ciers-Ed –, criado com o aporte da Maison de l'Homme da França, o qual desenvolve atualmente amplo programa de investigação sobre as representações sociais do trabalho docente com a participação de 31 grupos de pesquisa que pertencem a instituições de ensino superior no Brasil, na Argentina, na Grécia e em Portugal.

Em parte para subsidiar esses estudos com contribuições de ordem teórica e em parte oferecendo uma mostra das possibilidades de utilização desse referencial de análise, o Tema em Destaque, organizado por Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas, pesquisadora da casa, apresenta as reflexões de Jean-Marie Barbier sobre as representações sociais e as culturas de ação nas quais se inscreve o mundo educativo e da formação profissional. Traz a lume as acuradas considerações da própria organizadora sobre a historicidade das representações sociais como fator fundamental para compreender os processos de generatividade e de estabilização de conteúdos que lhes são próprios. Dá lugar ainda às análises de Angela Arruda, Marilena Jamur, Thiago Melicio e Felipe Barroso que buscam entender os dispositivos criados no âmbito das representações para a solução de um problema com o qual se defrontava a sociedade do Rio de Janeiro na passada década de 90.

Na seção Outros Temas alinham-se vários estudos relacionados com a formação e o trabalho do professor, tema candente nas políticas atuais. O artigo de Elba Siqueira de Sá Barretto faz uma interlocução com um texto de Juan Carlos Tedesco e Emílio Fanfani acerca das raízes históricas das representações do trabalho e da formação docente e dos fatores contemporâneos que produzem mudanças nas representações e práticas. As proposições desses autores são discutidas à luz de dados de pesquisa realizados no país.

Gisela Lobo Tartuce, Marina Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida investigam um assunto que, além de preocupar os formuladores de políticas, tem sido objeto de destaque pela mídia: a atratividade da carreira docente.

Para tanto recolhem e examinam as expectativas de alunos de ensino médio de diferentes regiões do país sobre a profissão. Aline Reali, Regina Tancredi e Maria da Graça Mizukami abordam uma questão emergente: a do apoio aos professores iniciantes no exercício da docência, realizado pela Universidade Federal de São Carlos no interior de São Paulo, em parceria com professores experientes da rede de ensino básico.

Outros dois artigos, um de autoras chilenas e outro de professor argentino, ocupam-se ainda dos próprios modelos de formação docente no ensino superior. O estudo de Donatila Ferrada Torres e Alicia Villena Spuler perscruta os modelos de ciência e de práxis subjacentes aos processos de formação dos profissionais de pedagogia. Roberto Follari, por sua vez, alerta para a distância entre as práticas universitárias e suas regras autolegitimadoras e as práticas profissionais dos alunos egressos das universidades.

O artigo de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes, sobre a educação a distância, alinha alguns pressupostos para entender os efeitos dessa modalidade de educação e, em seguida, detém-se na discussão do papel do poder público no fomento e configuração das políticas da área. Paulo Sérgio Marchelli, com base no exame do fluxo escolar e nos indicadores de desempenho da educação básica, considera os ganhos sociais da universalização do ensino em contraposição ao baixo rendimento apresentado pelos alunos.

Apoiada nas concepções de Gilles Deleuze, Marlucy Alves Paraíso se propõe a pensar um currículo com a diferença, buscando abalar os estratos de currículos já formados e experimentando pensá-los em movimento. Elio Carlos Ricardo contribui para elucidar as diferentes concepções de competência e suas respectivas lógicas em vista da centralidade adquirida pelo ensino por competência nas políticas públicas e no discurso educacional.

Sobre as práticas de educação não escolar, Eliana Perez Gonçalves de Moura e Dinora Tereza Zucchetti sugerem a superação das suas diversas formas de nomeação, maior acuidade no exame da sua intencionalidade e a adoção de uma concepção mais ampliada de educação, que incorpore a transdisciplinaridade na abordagem. O estudo de José Roberto Rus Perez e Eric Ferdinando Passone analisa a emergência e o desenvolvimento das políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil, situando-as no contexto das transformações históricas e políticas que envolveram a consolidação do sistema de proteção social nacional ao longo do século XX e início do XXI.

Também neste número uma homenagem póstuma a nossa colega do Departamento de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas, Regina Pahim Pinto, editora de *Cadernos de Pesquisa* de 1985 a 2002, falecida no dia 22 de abril próximo passado.

As Editoras

REGINA PAHIM PINTO IN MEMORIAM

Regina Pahim Pinto, nossa colega do Departamento de Pesquisas Educativas – DPE – da Fundação Carlos Chagas – FCC – desde 1977, faleceu no dia 22 de abril deste ano de 2010, alguns dias depois de completar 69 anos, em decorrência de uma doença autoimune rara. “Perda inestimável para a pesquisa e o ativismo na luta por uma educação brasileira antirracista” foi o teor unânime das mensagens que recebemos de colegas de várias partes do Brasil e de aprendizes pesquisadores(as) que integram o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford – IFP –, no qual Regina participava da Equipe de Coordenação.

Conheci a Regina, em outubro de 2001, quando me apresentei na Fundação Carlos Chagas para uma reunião com o grupo formado pela Fúlvia, pela Maria e por ela. Grupo este que acabava de assumir o desafio de implantar, no Brasil, o Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford, “popularmente” conhecido como Programabolsa. Atendia a um convite para participar da equipe. Em virtude do aceite do convite, pude conviver com a Regina por 8 anos. Tempo suficiente para testemunhar a sua competência profissional. Admirava muito seu interesse e responsabilidade, quando do desempenho de todas as funções e tarefas que assumiu neste processo. O reconhecido sucesso do Programabolsa, certamente, deve muito a ela.

*Maria Luisa Santos Ribeiro
(IFP - Equipe de coordenação)*

Convivi com a Regina quase que ininterruptamente nesses 33 anos de sua trajetória no DPE. Fomos parceiras de várias pesquisas tratando de temas relacionados à educação, infância, gênero e relações étnico-raciais. Publicamos juntas vários artigos e alguns livros. Éramos velhas companheiras, tínhamos cacoetes de relacionamento como aqueles que aparecem na convivência de antigos casais. Quando não a encontro em nossa sala, minha sensação é que Regina está de férias e que logo, logo voltará para assumir a coordenação de seu último e inovador trabalho junto ao Programa de Bolsas IFP: organização da Série Justiça e Desenvolvimento IFP/FCC, composta por coletâneas temáticas

que integram artigos de ex-bolsistas IFP. Nesta atividade, Regina era incansável, precisa e... exigente. Quando, já fragilizada, lhe perguntávamos se não seria melhor tirar licença médica, respondia-nos que este trabalho era um pedaço de vida em suas aflições.

Uma perda enorme. Tive o prazer de conviver com Regina durante a edição de nosso livro Ambiente complexo, proposta e perspectivas socioambientais.

Paulo Moutinho
(Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia – Ipam)

Trabalhei tanto e animadamente com a Regina no ano passado para a edição de nosso livro conjunto Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho. Que triste!

Paulo Sérgio Pinheiro
(Núcleo de Estudos da Violência/Universidade de São Paulo)

Perdemos um grande nome da luta contra o racismo no país, perdemos uma profissional espetacularmente dedicada a tudo que fazia, incansável revisora dos nossos escritos. Tivemos pouco contato, mas foi o bastante para desenvolver admiração e respeito por ela.

Ilzver Matos
(ex-bolsista IFP)

Regina, socióloga de formação, cursou o mestrado e o doutorado na Universidade de São Paulo – USP. Aparecida Joly Gouveia foi sua orientadora na dissertação de mestrado em Sociologia – *O livro didático e a democratização da escola* (1977) – modelo de pesquisa rigorosa até hoje. O doutorado em Antropologia Política – *O movimento negro em São Paulo: luta e identidade* (1993) – , orientado por João Baptista Borges Pereira, é um marco.

A professora Regina Pahim era uma intelectual incrível. Aprendi muito com seus artigos e sua tese de doutorado. Lembro da emoção de conhecê-la e de seus conselhos para minha pós-graduação, tão valiosos que os guardo comigo com grande carinho. Lembro, também, de seu auxílio para a minha

dissertação, doando o material que utilizou em sua tese sobre a Frente Negra Brasileira e que está num lugar especial em minha biblioteca. É uma grande perda para a luta contra as desigualdades étnico-raciais e de gênero e para a educação brasileira. Sua obra viva permanecerá iluminando os nossos caminhos na guerra sem fim contra o racismo.

Carlos Eduardo Dias Machado
(ex-bolsista IFP)

Regina Pahim deu uma grande contribuição aos estudos da população negra/mestiça no Brasil, ao realizar um doutorado em Antropologia na USP versando sobre a Frente Negra Brasileira (um valioso “catatau” nunca publicado em livro). Sua tese foi responsável por uma retomada dos estudos sobre a população negra, olhando de forma crítica e resgatando o legado teórico de Roger Bastide, Florestan Fernandes e seus orientandos (grupo conhecido no meio acadêmico como Escola Paulista de Sociologia).

Marcio Macedo
(bolsista IFP)

Apesar de ter realizado pesquisas e publicado em vários campos de conhecimento – gênero, educação infantil, educação básica e formação professores –, o tema das relações étnico-raciais foi o que mereceu a maior parte de sua atenção, tanto do ponto de vista da quantidade, quanto da qualidade: Regina atribuiu suas estrelas no Currículo Lattes (última atualização em 2005), todas para suas publicações na temática das relações raciais. Típico da Regina: indicou apenas quatro estrelas em suas publicações. Foram elas:

★ PINTO, R. P. Educação do negro: uma revisão da bibliografia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.62, p. 3-34, 1987.

★ PINTO, R. P. A Escola e a questão da pluralidade étnica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.55, p. 3-17, 1985.

★ PINTO, R. P. A Formação do professor e a diversidade étnico-racial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22. Caxambu, 1999.

★ ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P.; PIZA, E.; OLIVEIRA, E. A Classificação de cor no Brasil: impasses e perspectivas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 19. Programa e resumos. São Paulo: Anpocs, 1995. p. 144-145.

Vocês não sabem o quanto lamento a partida da Regina. Ela foi uma das primeiras autoras que li sobre relações raciais e educação, no número do Cadernos de Pesquisa organizado em 1987 (Raça Negra e Educação). Depois, tive a oportunidade de conhecê-la na Anped, me surpreendeu seu trato afável – às vezes tão raro na academia –, sua modéstia e sua grande competência e rigor como pesquisadora. Acho que é uma perda irreparável para a pesquisa em Educação.

*Maria Lúcia Rodrigues Müller
(Universidade Federal do Mato Grosso)*

Comungando com o sentimento de todos, quero expressar meu pesar pelo falecimento de Regina, de quem guardo gratas lembranças de nossas discussões ao redor de nossos temas próximos de estudo, quando, nos anos oitenta, fazendo meu curso de doutorado no luperj participava, como ela, do GT da Anpocs sobre questão racial.

*Maria Angélica Maués
(Universidade Federal do Pará)*

Regina participou ativamente do projeto da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – Anped –, Concurso Negro e Educação, quando trabalhou em colaboração estreita, entre outros(as), com as professoras Petronilha Beatriz Gonçalves Silva, Iolanda de Oliveira e Maria Clara di Pierro.

Conheci Regina logo que reingressei na pós-graduação de Sociologia da USP, nos anos setenta. Tínhamos a mesma orientadora, a Professora Aparecida Joly Gouveia. Participamos de grupos de estudo e de preparação de seminários juntas, sendo alguns deles na casa de Regina, no bairro Alto de Pinheiros, no meio de cachorros, gatos e plantas.

Depois, nos tornamos colegas também na Fundação Carlos Chagas, quando participamos de projetos na área que então era chamada de estudos sobre a mulher. Desde esse tempo, que já vai distante, estivemos juntas em projetos, de forma intermitente: ora eu participava de algo em que ela já estava inserida antes, ora acontecia o inverso. Nossa pessoa de ligação sempre foi Fúlvia Rosemberg, coordenadora de muitos desses projetos.

Nos últimos anos, fomos parceiras em um programa de ação afirmativa,

o Programabolsa da Fundação Ford, sediado em nossa instituição. Mas, antes disso, Regina desempenhou também um papel muito importante no Programa Negro e Educação, sediado na Ação Educativa e promovido pela Anped. A igualdade racial e da luta contra a discriminação haviam se tornado o seu tema e, no Programabolsa, seu compromisso com a causa do negro transbordou para os povos indígenas do Brasil, sempre de acordo com seu peculiar estilo de atuar, que aliava simplicidade com aguda capacidade crítica.

Regina não deixa somente saudades, mas um lugar vazio nesse campo de trabalho, que ganhou importância crescente no país devido, inclusive, à sua própria dedicação e competência.

Maria Malta Campos
(Pesquisadora FCC)

Para quem não se lembra ou não sabe, Regina, que trabalhou por longo tempo na Fundação Carlos Chagas, foi – junto com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – membro do comitê coordenador do Concurso Negro e Educação em pelo menos duas de suas edições, quando a secretaria do Concurso esteve ao nosso encargo, em Ação Educativa. Assim, Orlando, Suelaine e eu trabalhamos bastante com ela, e foi com grande tristeza que recebi a notícia de sua morte. No seu enterro, no Cemitério do Araçá, descobri que fui, no início da carreira, professora da sua filha. Assim, vamos tomando consciência da nossa posição no ciclo da vida.

Maria Clara Di Pierro
(USP e Ação Educativa)

Sinto muitas saudades do período em que vivi com a Regina, aquele jeito DELA muito particular, exigente e muito rigorosa em todas as SUAS atividades... E eu que tinha esperança de conviver com ELA novamente...?!?!?!?

Iolanda de Oliveira
(Universidade Federal Fluminense)

Regina e eu compartilhamos a editoria de Cadernos de Pesquisa por vários anos, além do que, trabalhamos juntas em alguns projetos de

pesquisa na Fundação Carlos Chagas e fomos assíduas participantes do Grupo de Estudos Educação e Sociedade da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Anpocs – nos anos iniciais de sua criação.

Com ela podíamos sempre contar nas aflições de trabalho, nas ocasiões em que precisávamos correr contra o tempo para fechar a revista sem perder a periodicidade, na edição de textos trôpegos que ela tinha prazer em tornar mais agradáveis ao leitor.

Várias vezes se dispôs a falar sobre os estudos que fazia aos meus alunos do curso de Pedagogia da USP, em um período em que o tema da diversidade começava a despontar no currículo e quase não havia material para consulta. Era sempre a mesma disposição que a animava: queria os negros e os indígenas como donos do saber que é capaz de tornar poderosos os homens e as mulheres.

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Pesquisadora FCC)

Convivi com Regina Pahim quase 15 anos, o tempo em que me encontro na Fundação Carlos Chagas, e sinto sua perda não apenas pelo afeto que lhe dedicava, mas também porque Regina reunia qualidades que, em si, são cada vez mais raras.

Ao longo desse convívio profissional, em que sempre estivemos às voltas com os acertos de textos nas várias edições, pude admirar em Regina a dedicação amorosa ao trabalho e o seu esmero em busca de uma frase bem feita.

Conterrânea, do Norte Velho paranaense, Regina compreendia bem o que eu, fazendo uso de uma expressão supostamente caipira, dizia: “editar texto é arrancar tiririca, a gente limpa a roça e, sem que se espere, vem chuva, vem vento, vem passarinho, e lá está tiririca nascendo de novo”. Este trabalho árduo e minucioso ela regia com paciência, alegria e afetuosidade incomuns aos que editam textos, e assim fazia a planta do pensamento viver forte.

Regina era uma mulher bonita, e tinha um jeito discreto de se apresentar; não usava enfeites ou artifícios. Era dona de um gosto apurado, amava a clareza e síntese no discurso e a música erudita. Foi embora suavemente,

como uma folha verde escura que uma chuva inesperada, no início do outono, destaca de uma árvore.

Áurea Maria Corsi
(Assistente editorial de *Cadernos de Pesquisa*)

Todas as vezes que encontrava Regina recebia dela um elogio, um carinho. Não chegamos a ter a oportunidade de trabalhar juntas, embora convivendo lado a lado, no mesmo ambiente, por tantos anos. Ainda assim, um respeito mútuo nos aproximava.

Sempre achei Regina brilhante e por isso mesmo eu nunca consegui entender a singeleza com que tratava sua expertise... trabalhando quietinha, sem alarde, em seu canto...

...ficará sempre a sensação de imensa perda...

Sandra Unbehaum
(Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais/FCC)

Em sua mensagem de pesar pela morte de Regina, Maria Helena dos Santos, ex-bolsista IFP, nos consolou com uma canção de Luiz Tatit que, de certo modo, traduz o sentimento de todos(as) nós que perdemos a Regina, pois, *sempre que alguém daqui vai embora, dói bastante, mas depois melhora...*

Fúlvia Rosemberg
(Pesquisadora FCC, Coordenadora do IFP no Brasil)

TEMA EM DESTAQUE

REPRESENTAÇÃO SOCIAL E PENSAMENTO SOCIAL

O Tema em Destaque desta edição reúne três contribuições, uma francesa e duas brasileiras, que exploram, sob perspectivas diversas, as possibilidades heurísticas da teoria das representações sociais salientando sua pertinência interdisciplinar na medida em que discorrem sobre objetos oriundos do campo da educação, da história e da cultura.

Essa pertinência resulta da característica transversal da teoria que, situada na interface do psicológico e do social, permite uma reflexão acerca das formas e dos conteúdos da construção do pensamento social.

No que tange à educação, Jean-Marie Barbier analisa a relação entre a organização e a produção das representações sociais e as culturas de ação, no artigo “Representações sociais e culturas de ação”. Tomando como princípio que o espaço educativo, juntamente com outros campos de atividades sociais e profissionais, é formado por meio de culturas de ação distintas (culturas do ensino, da formação, do acompanhamento), marcadas por léxicos e semânticas dife-

rentes, que, por vezes, mantêm entre si relações de incompreensão, o autor propõe uma discussão acerca da formação e da construção das identidades profissionais e sociais.

A articulação entre história e representação social é tratada no artigo de minha autoria, “Uma abordagem da historicidade das representações sociais”. Ao pontuar que as representações sociais são resultantes tanto da reapropriação de conteúdos oriundos de períodos cronológicos distintos como daqueles gerados pelos novos contextos, discute os processos de objetivação e de ancoragem como privilegiados para a investigação de sua historicidade.

No âmbito cultural, o texto de Angela Arruda, Marilena Jamur, Thiago Melicio e Felipe Barroso, intitulado “De pivete a funqueiro: genealogia de uma alteridade”, analisa como as significações historicamente construídas do jovem pobre, negro e favelado na sociedade carioca são materializadas na imagem do funqueiro por meio da atualização de antigos temores das elites cariocas relacionados aos setores populares da cidade.

Espera-se que a reunião de artigos com objetos de análise tão dis-

tintos, embora alinhavados pelo olhar psicossocial, contribua para enriquecer o interesse do estudo das repre-

sentações sociais para as ciências humanas de modo geral.

Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas
lboas@fcc.org.br

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CULTURAS DE AÇÃO

JEAN-MARIE BARBIER

Professor do Conservatoire National des Artes et Métiers do
Centre de Recherche sur la Formation – Paris
jean-marie.barbier@cnam.fr

Tradução: Fátima Murad

RESUMO

Sustentado por constatações realizadas no mundo profissional e, em particular, no mundo da educação e da formação, o autor propõe o conceito de cultura da ação como um modo compartilhado de organização de construção de sentido sobre as atividades. Este conceito transversal às diferentes formas de ação busca unir os aspectos individuais e coletivos, as permanências e as mudanças, os aspectos mentais e os aspectos conativos na abordagem do envolvimento com a ação. O conceito se inscreve no quadro mais amplo da criação de ferramentas capazes de descrever a construção simultânea de ações de sujeitos individuais e coletivos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – PSICOLOGIA SOCIAL – RELAÇÕES SOCIAIS – TRABALHO

ABSTRACT

THE SOCIAL AND CULTURAL REPRESENTATIONS OF ACTION. Sustained by findings in the professional world and, in particular, in the world of education and training the author proposes the concept of action culture as a shared way of organizing the construction of the meaning of activities. This transversal concept of the different forms of action seeks to unite individual and collective aspects, what remains and what changes and the mental and conative aspects in the approach to involvement with action. The concept is inscribed within the broader frame of the creation of tools that are capable of describing the simultaneous construction of the actions of individuals and groups.

SOCIAL REPRESENTATIONS – SOCIAL PSYCHOLOGY – SOCIAL RELATIONS – LABOUR

Texto apresentado no Seminário Internacional Social Representations and Transformation of Knowledge, organizado pela Universidade de Jönköping (Suécia), de 17 a 19 de outubro de 2007. O autor agradece a Sophie Richardot, aos membros da equipe Représentations et Engagements Professionnels, Evolution: Recherche et Expertise – Repères – do Centre de Recherches en Education, Formation et Instruction – Crefi – e aos participantes suecos e brasileiros do seminário, sobretudo pela troca de ideias que ajudaram a melhorar o artigo.

ELABORAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A “entrada pelas representações sociais” revela com toda evidência grandes virtudes heurísticas na compreensão das atividades humanas. Permite sobretudo: pensar a elaboração das representações em relação direta com os engajamentos dos sujeitos individuais e coletivos em suas atividades de transformação do mundo; verificar as relações existentes entre os sujeitos, seus contextos de ação e as representações que fazem para si mesmos desses contextos; descrever as relações entre sujeitos individuais e coletivos ao mesmo tempo em suas atividades de transformação do mundo e nas representações que acompanham essas atividades; ligar estreitamente atividades mentais, individuais e coletivas a interações discursivas e, mais amplamente, a atividades comunicacionais.

Uma questão permanece contudo em aberto: o que dizer das condições em que se organiza a produção das representações sociais e, consequentemente, das regularidades que podem ser observadas nelas?

Este estudo sugere a hipótese de que é possível identificar “regimes de produção” de representações sociais, introduzindo linhas de coerência, de diferenciação e de articulação, em que um mesmo sujeito pode participar, em espaços de atividades diferentes e de vários desses regimes, às vezes chamados de cidades (Boltanski, Thévenot, 1991). Está atento igualmente às condições de suas transformações. Para designar esses regimes de produção, será utilizada neste texto a noção de cultura de ação. A cultura de ação será definida como um modo evolutivo e compartilhado por vários sujeitos de organização de construções de sentido sobre atividades nas quais estão envolvidos. Essas construções, no quadro de interações com um outro, podem dar lugar à comunicação. Procederemos em quatro tempos:

- em um primeiro tempo, explicitaremos a base empírica na qual se imaginou essa noção: a constatação operada no espaço de atividade que é o objeto privilegiado desta obra – a educação e a formação – de que existe não um mundo educativo, mas vários mundos educativos, marcados pela referência a léxicos e semânticas muito diferentes, e que geralmente mantêm entre eles relações de incompreensão;

- em um segundo tempo, examinaremos a extensão dessa constatação a outros campos de atividades sociais e/ou profissionais, e as ferramentas que foram concebidas para explicar isso;
- proporemos depois uma definição de culturas de ação;
- finalmente procuraremos caracterizar seu funcionamento e sua construção.

AS CULTURAS DE AÇÃO EDUCATIVA

Nossos trabalhos sobre os dispositivos educativos e sobre os discursos que os acompanham, assim como os trabalhos realizados sobre o mesmo tema por nosso laboratório, o Centre de Recherche sur la Formation, do Conservatoire National des Arts et Métier – CNAM –, nos revelaram que é possível identificar, operando nas situações contemporâneas, diversas culturas de ação educativa, cujas ancoragens históricas e sociais são diferentes. Chamamos ações educativas a ações cuja especificidade intencional é provocar ou favorecer em outros sujeitos o advento de aprendizagens, isto é, de transformações valorizadas de sequências ou organizações estáveis de atividades. Essa especificidade intencional parece desdobrar-se em três vias principais, caracterizadas, sobretudo, por representações e discursos muito diferentes do objeto-sujeito da ação educativa, de seus atores, de seu espaço-tempo, das relações desse espaço-tempo com o meio ambiente, dos modos de evolução desse espaço.

As culturas do ensino

As culturas de ensino apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma atividade de disponibilização de saberes pelos sujeitos “ensinantes”, que é ao mesmo tempo uma atividade de “apropriação” pelos sujeitos “ensinados”.

- O objeto/sujeito da ação educativa é concebido em termos de “saberes” e de “conhecimentos”: os saberes são enunciados, escritos ou orais, com uma existência social distinta daqueles que os enunciam ou se apropriam deles e, portanto “colocados à disposição”; os conheci-

mentos são o complemento deles que se supõe nos sujeitos ensinados; são vistos como estados que seriam o produto da interiorização desses saberes.

- Os atores envolvidos por essa intervenção são designados pelos termos professor, detentor e transmissor de saberes, e aluno, ou estudante, destinatário e “adquirente” potencial.
- O espaço-tempo da intervenção educativa é concebido como um espaço-tempo de disponibilização de saberes sob uma forma passível de apropriação.
- As relações entre esse espaço e esse meio ambiente são concebidas em termos de conceitualização/aplicação (teoria/prática).
- O motor da mudança consiste no aparecimento de novos saberes.

As culturas do ensino parecem coerentes em seu funcionamento com culturas mais gerais de ação ao distinguir e hierarquizar palavra, pensamento e ação, hierarquia muito estruturante do pensamento ocidental que se encontra nas distinções-oposições-complementaridades teoria/prática, concepção/realização, acadêmico/profissional. Elas fazem eco igualmente a modos de organização do trabalho e da atividade fundados em uma distinção social entre conduta e execução. Os saberes e conhecimentos fazem parte da zona semântica dos enunciados relativos aos valores, das regras e das normas e, de maneira mais geral, dos enunciados que são objeto de uma valorização social sancionada por uma atividade de transmissão-comunicação (cultura formalizada).

As culturas da formação

As culturas da formação apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma ação de acoplagem explícita, de combinação, de articulação entre as atividades de sujeitos “formadores” e as atividades de sujeitos “aprendizes”, para produzir nos aprendizes novas capacidades visando à transferência delas para outras situações.

- O objeto-sujeito da ação educativa é, portanto, a noção de capacidade, definida mais como “um ser” do que como “um ter”. A capacidade seria um constructo individual do qual seria portador o sujeito aprendiz

e susceptível de ser transformado. Ela funciona como um potencial, correspondente a uma classe de atividades.

- Os atores são “o formador”, como organizador de situações de aprendizagem, e o aprendiz, como sujeito da própria aprendizagem.
- O espaço-tempo da intervenção é concebido como um espaço-tempo de transformação de capacidades suscetíveis de transferência a outras situações.
- As relações entre esse espaço e meio ambiente são concebidas antes de tudo em termos de descontextualização-recontextualização.
- O motor da mudança consiste no aparecimento de novas atividades ou de novos campos de atividades, para os quais é preciso produzir novas capacidades.

As culturas da formação parecem coerentes em seu funcionamento com modos de pensar a ação humana que distinguem e combinam momentos de atividades ordenadas em torno da construção dos sujeitos (formação) e momentos de atividades ordenadas em torno da mobilização dos sujeitos (produção), como na “alternância” ou na “formação ao longo da vida”. Elas fazem eco a formas de organização do trabalho fundadas em uma valorização do manejo da ação, na distinção de “campos de ação,” que apresentam uma autonomia relativa, e na articulação deles. As capacidades fazem parte mais amplamente da zona semântica das qualidades, habilidades e aptidões obtidas por construção-abstração das relações que os sujeitos mantêm com suas atividades, e em dissociação relativa com seus engajamentos nessas mesmas atividades *in situ*.

As culturas do acompanhamento

As culturas do acompanhamento apresentam a especificidade de conceber a ação educativa como uma atividade social suplementar que se acrescenta à atividade em curso do sujeito acompanhado, visando otimizar ao mesmo tempo a atividade na qual ele está engajado e sua própria transformação como sujeito. Fala-se às vezes de “formações integradas à atividade”, e quando as atividades em curso são atividades de trabalho ou de produção, de “formações integradas ao trabalho ou à produção”.

- O objeto-sujeito da intervenção educativa é, no caso, designado com frequência, pelo registro terminológico das competências, sendo estas construtos cuja presença se infere nos sujeitos a partir de seu engajamento em ações situadas e finalizadas, o que inclui os sentidos que adquirem para os sujeitos essas atividades e as significações que esses atribuem a elas.
- Os atores envolvidos são o próprio praticante e o acompanhante de seu desenvolvimento.
- O espaço-tempo da transformação do mundo e o da transformação dos sujeitos não são distintos: a produção de bens e de serviços ou a atividade “ordinária” é organizada como um espaço de “desenvolvimento de competências” ou de “crescimento”.
- As relações entre esse espaço e o ambiente são concebidas como transformação conjunta.
- O motor da mudança consiste mais em novas combinações de atividades antes dissociadas (dispositivos agregadores, projetos integradores, “policronia”).

As culturas do acompanhamento são coerentes em seu funcionamento com modos mais gerais de pensar a ação, que não separam atividades de transformação do mundo e momento de transformação de si, como, por exemplo, as abordagens inspiradas no construtivismo. Elas fazem eco atualmente a modelos de trabalho e de produção consagrados e que se inscrevem em uma economia de “serviços”. Recorrem a registros terminológicos que privilegiam a designação de sujeitos humanos em relação ao seu engajamento na ação e, particularmente, a própria noção de “sujeito”, no sentido social de sujeito de sua ação.

Existem fenômenos de incompreensão relativa, e mesmo de competição, entre esses três tipos de cultura. Ao mesmo tempo, há uma inegável pressão social por sua combinação no quadro de dispositivos educativos mais amplos. Lançamos a hipótese de que essas culturas não são compelidas a se eliminar mutuamente, mas a reconfigurar seu lugar em “arquiteturas” em permanente evolução.

UMA CONSTATAÇÃO MUITO MAIS ABRANGENTE

Essa constatação operada no espaço educativo poder ser feita igualmente em campos de atividade muito diversos.

- I. É o caso, por exemplo, do campo da produção e da comunicação de saberes, ao qual se dedicaram autores como Michel Foucault e Thomas Kuhn. Três observações podem ser feitas a esse respeito:
 - a. Emergência da atividade científica como ação específica que parece ocorrer a partir do estabelecimento progressivo nas mentes de uma autonomização relativa do ato de conhecimento e, paralelamente, de um distanciamento, de uma “objetivação” do mundo como objeto de conhecimento. Esse modo de pensar a ação de conhecimento se inscreve em um novo modo de pensar a ação humana que diferencia sujeitos humanos e mundo sobre o qual agir, sujeito de intervenção e objeto de intervenção, sujeito e objeto.

Com ou sem razão, numerosos cientistas situam o aparecimento da “ciência”, como nova postura de atividade (e a figura do “erudito”), na passagem dos séculos XV ao XVI no Ocidente, em pensadores como Copérnico (que se afasta significativamente da hipótese centrada no homem), Galileu, Giordano Bruno etc., e seu desenvolvimento a partir do século XVII. Progressivamente, se instala como área de atividades específicas, apresentando-se como um distanciamento do mundo, suscetível de “revelar” em seu interior uma ordem, sobretudo em forma de “leis”.

- b. Da mesma maneira, a constituição, mais tardia, porém estruturante, de disciplinas científicas e, portanto, de “comunidades” correspondentes, parece estar ligada com a imposição progressiva nas mentes de um novo modo de gestão das ações de produção e de comunicação de saberes por especialização. Modo que se inscreve ele próprio em uma nova representação das organizações de atividades humanas, associando especialização de atividades e eficácia ou progresso, como se vê paralelamente com o desenvolvimento da divisão do trabalho na área da produção econômica.

O estudo dos discursos fundadores de disciplinas, ou de discursos de referência às disciplinas, é um exercício particularmente interessante para evidenciar seu caráter de culturas de ação. Está ligado a sistemas representacionais que associam:

- um objeto específico e “fatos confirmados” correspondentes: segundo o caso (em ciências sociais) “fatos sociais”, “comportamentos” individuais, “discursos” etc., sobre os quais se sugere a hipótese de que podem ser, pelos menos provisoriamente, isolados como objeto de pensamento;
- uma “figura de ator” específica: em lugar do “erudito”, “o” físico, “o” químico, “o” biólogo, “o” sociólogo, “o” psicólogo, “o” linguista;
- regras de produção de resultados ou métodos específicos controlados por “comunidades” especializadas, regras mais ou menos explícitas em suas formulações, mas geralmente implícitas em seus fundamentos, como na maioria das comunidades profissionais (Cru, 1986, p. 41). Para Foucault, “a disciplina é um princípio de controle da produção de discurso. Ela fixa os limites dele pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (1971, p. 37);
- modalidades de interpretação dos resultados obtidos.

c. Finalmente, no interior mesmo das disciplinas e transversalmente a elas, o desenvolvimento de posturas epistemológicas nas quais se inscrevem os pesquisadores, e tendo múltiplos efeitos sobre a concepção e a conduta de suas ações, parece igualmente relacionado a modos mais amplos de pensar e de gerir as ligações entre produção de conhecimento e transformação do mundo.

É bastante significativo, por exemplo, observar as profundas afinidades que podem existir entre posturas epistemológicas na área das ciências ditas “exatas” e na área das ciências sociais. No caso da mecânica quântica, da teoria do caos ou da dinâmica dos sistemas, por um lado, e, por outro, das escolas de ciências sociais que invocam o construtivismo, a clínica ou a ação localizada,

observa-se o mesmo recurso à noção de interações¹ para designar os objetos, o mesmo recurso à história para situar o contexto desses objetos (a “flecha do tempo” no caso das “ciências”), a mesma transformação dos modelos de causalidade para dar conta do “irreversível” (Prigogine, 1994), a mesma valorização da noção de construção, o mesmo apelo às noções de possível, de instável ou de provável, os mesmos tipos de conceito, como, por exemplo, os de trajetória, de operador de evolução, de sensibilidade às condições iniciais etc. Em muitos casos, essas orientações epistemológicas se revelam, além disso, ligadas de forma bastante direta a maneiras diferentes de “situar” a ação científica em relação aos desafios de transformação do mundo.

2. Em uma ordem de ideias bem diferente, em um texto célebre, *Arquitetura gótica e escolástica*, Erwin Panofsky examina os elos de correspondência entre pensamento arquitetônico e pensamento teológico, e procura caracterizar o “novo estilo pensamento e o novo estilo arquitetônico que parece surgir no século XII e se impor durante pelo menos um século e meio, a partir de uma área de difusão “compreendida em um raio de cento e cinquenta quilômetros em torno de Paris” (Panofsky, 1967, p. 72). E, além disso, captar a “nova maneira de perceber, ou melhor, de conceber em função do ato de percepção” (p. 79) elaborada por “numerosos professores de diferentes nações”², que “deveria também transformar as outras artes”.

3. Vários conceitos foram forjados para dar conta desse fenômeno. O objetivo de Panofsky é, por exemplo, de atualizar um “*hábito mental* [grifo nosso] – remetendo esse clichê banalizado ao seu sentido escolástico mais preciso de ‘princípio que rege o ato’³, *principium importans ordinem ad actum*” (1967, p. 83), hábitos mentais “em obra em toda

1. A noção de interações podendo ser utilizada para designar relações entre entidades do mundo engajadas ao mesmo tempo em um processo de transformação.

2. A expressão seria do próprio abade Suger (apud Panofsky, 1967).

3. No caso, um ato de pensamento.

civilização” (p. 83). Esses hábitos são geralmente inconscientes e, em qualquer caso, “geradores” de práticas, o que explica o interesse que Bourdieu dedicou a eles em seu esforço de definição do conceito de *habitus*⁴ (ver também as ligações entre *habitus* e representação social em Doise, 1985).

Michel Foucault procura atualizar os *epistemes*:

Por *episteme*, entende-se de fato o conjunto de relações que podem unir, em uma determinada época, as práticas discursivas que dão lugar a figuras epistemológicas, a ciências, e eventualmente a sistemas formalizados; o modo segundo o qual [...] se operam as passagens... (1969, p. 250, grifo nosso)

...o *episteme* não é uma espécie de grande teoria subjacente, é um espaço de dispersão, um campo aberto e, sem dúvida, indefinidamente descritível de relações... o *episteme* não é um pedaço de história comum a todas as ciências, é um jogo simultâneo de remanescências específicas... o *episteme* não é uma fase geral da razão, é uma relação complexa de defasagens sucessivas. (1966, p. 676-677)

Desde Kuhn (1962), a noção de paradigma é utilizada para explicar esses modos de construção de sentido no campo. Os paradigmas são de fato culturas de ação científica. Para Stengers,

...um paradigma é, antes de tudo, de ordem prática. O que se transmite não é uma visão do mundo, mas uma maneira de fazer, uma maneira não apenas de julgar os fenômenos, mas também de intervir [...]. Em suma, é precisamente porque um paradigma deve ter o poder de inventar fatos praticamente, operacionalmente, que ele próprio não se inventa, pelo menos no mesmo sentido. A invenção dos fatos é competente, discutível, astuciosa, enquanto que a “invenção” de um paradigma se impõe para Kuhn à maneira de um acontecimento, criando seu antes e seu depois. (1995, p. 60-62)

4. Bourdieu fala em seu posfácio (p. 148) de transformação da “herança coletiva em inconsciente individual e comum”.

Há ainda outras iniciativas da mesma natureza, apresentando graus de formalização variável, que podem ser mencionadas: é o caso particularmente do trabalho empreendido por Max Weber (1964) em torno de *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1964), e de seu conceito de afinidade eletiva [Wahlverwandschaft]; e, mais recentemente, do trabalho original e desconcertante de Douglas Hofstadter (1987) sobre as afinidades, as similaridades constatáveis entre atividades humanas relacionadas a diferentes contextos: *Gödel, Escher, Bach: um entrelaçamento de gênios brilhantes*. O autor estuda particularmente os modos da autorreferência e do jogo entre diferentes níveis (os “circuitos estranhos”) identificáveis tanto na obra do músico, do desenhista quanto do matemático.

AS CULTURAS DE AÇÃO PROFISSIONAL

A lista não é exaustiva. Essas diferentes evocações permitem esclarecer nosso posicionamento. Engajados tanto no plano da pesquisa (análise de atividades de formação e, mais amplamente, de atividades profissionais) quanto no plano da formação (formação de profissionais e pesquisadores em formação) no mundo profissional, nos encontramos de fato e permanentemente confrontados com diferentes manifestações do que se poderia chamar de vida intelectual profissional: discurso e verbalizações dos sujeitos em e sobre sua atividade; construções de sentido e de significações; concepção, conduta e avaliação de ações; relatos de práticas; modelos de ação; valores, normas e regras; saberes e, particularmente, saberes de ação; técnicas e procedimentos etc. Somos levados a destacar nesse campo sobretudo três fenômenos:

- A presença muito forte, em uma determinada conjuntura, de invariáveis nos discursos de indivíduos muito diferentes sobre a concepção e a condução de ações profissionais e, de maneira mais geral, sobre a gestão das ações: mesma evidência, por exemplo, a retomar a terminologia da ação racional, dos objetivos para avaliação, nos contextos mais variados. Essas regularidades se apresentam como naturais do pensamento.
- O caráter muito repetitivo dos modelos formais de ação propostos que, a despeito de variações de forma, são fundados em referências

bastante semelhantes: por exemplo, a primazia dada hoje à referência à atividade do sujeito (“injunção de subjetividade”), constatável tanto nos modelos de organização do trabalho e da produção (participação dos assalariados na condução dos processos de produção nos quais estão engajados) quanto nos modelos de formação (referência prioritária ao sujeito aprendiz).

- Finalmente, uma confusão frequente operada tanto nas análises quanto nas pesquisas entre atividades e verbalizações sobre as atividades: um grande número de análises e de pesquisas realizadas sobre as atividades profissionais se limita na realidade aos discursos sobre as atividades; e o que se apresenta como as “práticas” nada mais é, na realidade, do que discursos que os sujeitos enunciam sobre as próprias atividades; discursos coletados em condições tais que, em geral, se limitam a repetir as categorias “dominantes” em voga de tal modo que a análise dessas verbalizações, em vez de funcionar como uma análise de atividades, nada mais é do que a expressão das culturas nas quais os atores concebem e conduzem suas ações.

Para designar esse fenômeno, pareceu-nos necessário, portanto, falar de culturas de ação profissional: culturas de ação educativa, culturas de ação social, culturas de ação terapêutica, culturas de ação organizativas, culturas “de ação cultural” etc.

Nossa hipótese é que estão em jogo na emergência e no desenvolvimento dessas culturas de ação profissional “hábitos mentais”, “dobras da razão” (Jullien, 1996, 2003), evidências adquiridas e compartilhadas por um grupo humano em uma determinada conjuntura, que lembram, *mutatis mutandis*, os mecanismos em ação nos grandes conjuntos humanos evocados anteriormente. E que se pode falar, de maneira mais geral, de culturas de ação, estas sendo vistas como “maneiras-em-ato”, comuns a um determinado grupo de sujeitos, de pensar suas ações, de concebê-las e de conduzi-las e, de maneira mais geral, de construir sentido em torno delas e de dar um significado a elas. O termo ação não designa aqui apenas (ou, em todo caso, não exclusivamente) uma transformação direta do mundo, e sim, de maneira muito mais geral, como definimos em outro lugar, um conjunto de atividades dotadas de uma unidade de sentido e/ou de significações pelo sujeito ou pelos sujeitos que estão engajados nelas, no âmbito de interações com outros sujeitos.

O CONCEITO DE CULTURA DE AÇÃO

Retomamos, portanto, a definição da cultura de ação como um modo evolutivo e compartilhado por vários sujeitos de organização de construções de sentido em torno de atividades nas quais eles estão envolvidos, essas construções podendo dar lugar à comunicação no âmbito de interações com um outro⁵. Retomemos, um a um, todos os elementos dessa definição:

Um modo

Um modo pode ser definido como uma inferência operada a partir de invariantes ou de regularidades observáveis nas “organizações-em-ato” de atividades. Trata-se de uma inferência: o conceito de cultura de ação é um construto destinado a explicar observáveis. Essa precisão é importante: constata-se com frequência nos meios científicos uma tendência a naturalizar os conceitos, isto é, a considerar como uma realidade “externa” aos sujeitos aquilo que eles construíram como instrumento mental e discursivo para explicar observáveis. No caso do conceito de cultura, as consequências podem ser, sem dúvida, particularmente prejudiciais.

A variedade de construções mentais, operada pelas regularidades observáveis, é menos o ponto de partida da abordagem das culturas do que as invariantes que podem ser constatadas nessas construções. Nas organizações-em-ato de atividades, Jullien fala de dobras da razão, Panofsky, de hábito mental; o fato de se tratar de atividades mentais não diminui em nada o interesse dirigido ao *modus operandi* e este não implica consciência por parte do sujeito, ainda que não a exclua; os hábitos mentais são geralmente inconscientes, esquecidos ou recalçados no nível do próprio sujeito, ou do grupo ao qual ele pertence (como se vê claramente, por exemplo, no esquecimento da origem da construção das palavras). As culturas de ação decorrem, em grande parte, segundo Jullien, de “impensados”, de processos inconscientes ou ocultos, tanto mais interessantes na medida em que se trata de impensados de pensamento.

5. A cultura de atividade pode ser definida paralelamente como um modo evolutivo e compartilhado por vários sujeitos das próprias atividades, isto é, processos de transformação do mundo e, por isso mesmo, de transformação deles próprios, nos quais estão envolvidos.

Compartilhado por muitos

Compartilhado não quer dizer coletivo. Essa precisão é importante hoje, em que os responsáveis pelas organizações exercem uma pressão muito forte sobre seus membros para que todos construam um mesmo sentido ou deem um mesmo significado às ações coletivas e à contribuição de cada um dos membros (sobretudo por meio de atividades de coordenação), tudo isso com o objetivo de chegar eventualmente a representações de identidades coletivas.

Trabalhos de pesquisa e observações nos levam a identificar culturas de ação similares presentes em sujeitos muito dispersos, mesmo pertencendo a um mesmo grupo humano: “numerosos mestres de diferentes nações”, dizia Suger, citado por Panofsky. As grandes coerências identificadas através do espaço e do tempo no pensamento chinês ou no pensamento europeu (Jullien) mostram isso melhor ainda. “Vários” pode ser entendido aqui no sentido de vastos conjuntos humanos, assim como pode ser no sentido de grupos restritos, sem com isso se referir a ações coletivas. Em todos os casos, o que existe são processos compartilhados, e não processos comuns ou coletivos: aliás, a análise de atividades recorre muito hoje à noção de representações compartilhadas⁶.

Sujeitos

Não há cultura que não tenha sujeitos humanos como portadores. Nesse sentido, é importante distinguir o que era chamado outrora de “as obras” da atividade humana, vistas como “manifestações” da cultura (embora esta seja apenas uma inferência a partir delas), e o que elas suporiam nos sujeitos humanos que as realizam, que decorre da própria cultura. A maior parte das definições de cultura na literatura de vocação científica mescla os dois aspectos, o que nos leva a insistir sobre esse ponto. É o caso, por exemplo, da primeira definição “etnológica” da cultura dada pelo antropólogo britânico Tylor, e significativamente ligada à de civilização: “Cultura ou civilização, no sentido etnológico mais amplo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da

6. Na área da gestão, Thevenet (1983) fala de “evidências compartilhadas na empresa”.

sociedade” (1871, p. 1). É o caso igualmente da definição proposta por Lévi-Strauss: “Toda cultura pode ser vista como um conjunto de regras simbólicas, entre as quais se encontram, em primeiro lugar, a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião” (1962, p. 19). Talvez mais preciso, Abraham Moles (1967) indica que “a marca deixada por esse meio artificial na mente de cada homem é o que chamamos de cultura” (p.19), que ele define como

...o aspecto intelectual do meio artificial que o homem cria para si no curso da vida social. Ela é o elemento abstrato de seu *Umwelt* no sentido de Uexküll [...]. O termo cultura recobre o conjunto de aspectos intelectuais que se encontram em uma determinada mente ou em um conjunto de mentes, e que possuem uma certa estabilidade, *materializada* em suas bibliotecas, em seus repertórios e em suas linguagens. (p.67-68, grifo nosso)

Nossa hipótese é que a relativa imprecisão⁷ que caracteriza a definição de culturas está ligada justamente ao fato de que as obras trariam a “marca” de culturas, constituiriam sua “manifestação”, o que ajuda a compreender a extensão de usos da palavra. Na realidade, as obras permitem inferir sobre os processos presentes nos sujeitos, elas não os substituem.

Um modo evolutivo

Dizer que a cultura é inseparável dos sujeitos humanos, e sugerir que ela remete às relações deles com o ambiente conduz evidentemente a pensar o problema de sua construção e de sua evolução. As culturas, ainda que constituam verdadeiramente “estabilizações provisórias ou mais duradouras” de processos, são produzidas por atividades, e contribuem para produzir atividades. Em suas intervenções, Edgar Morin (apud Mevzeck, Génot, 1997) costuma dar uma definição simples da cultura como “aquilo que não é hereditário”. Para Linton, a cultura é “a configuração de elementos aprendidos e de seus resultados, cujos componentes são compartilhados e transmitidos

7. Do ponto de vista de Malinowski, “a melhor descrição objetiva que se pode dar a uma cultura consiste em recensear e analisar todas as instituições que a compõem” (1970, p. 39).

pelos membros de uma determinada sociedade" (1988, p.33-34). Ainda que a palavra transmissão nem sempre seja exata, culturas e aprendizagens estão de fato muito ligadas, desde que se tenha o cuidado de dar à aprendizagem o sentido de transformação de uma sequência estável de atividade. Não é casual que o termo cultura provenha da palavra latina *colere* que significa desenvolver, e que seja comumente associado ao termo educação, tomado em sentido amplo. Examinaremos de forma mais aprofundada esse ponto ao estudar a construção das culturas de ação.

Organização de construções de sentido em torno das atividades em que estão envolvidos os sujeitos

Trata-se, sem dúvida, do aspecto essencial de nossa definição. Se o sentido pode de fato ser definido como uma associação feita por um mesmo sujeito entre representações provenientes de uma atividade em curso e outras representações provenientes de sua trajetória, somos levados a observar que os sujeitos humanos, ao longo de suas atividades, estão permanentemente realizando tais construções, que têm a ver tanto com o ambiente dessas atividades, com sua organização e seu desenrolar, quanto com eles próprios como sujeitos agentes, e com os outros sujeitos com os quais estão em interação.

Em seu projeto de constituição de uma psicologia cultural, Bruner atribui um papel essencial a essas construções de sentido:

A expressão individual da cultura, é a elaboração do significado, que *designa um sentido às coisas conforme diferentes disposições e em circunstâncias determinadas*. Criar significados implica situar os encontros com o mundo em seus contextos culturais apropriados a fim de saber "do que se trata". Mesmo que esses significados estejam instalados "na mente", eles têm sua origem e sua aceção na cultura na qual foram criados. É porque os significados são culturalmente *localizados* que eles podem ser negociados e, com o tempo, comunicados [...] Desse ponto de vista, saber e comunicar são por natureza eminentemente interdependentes e mesmo virtualmente inseparáveis. Mesmo que o indivíduo pareça empreender sozinho a busca de sentido, ninguém pode chegar a ele sem a ajuda de sistemas simbólicos próprios à cultura. É ela que proporciona as ferramentas que nos possibilitam organizar e compreender os mundos à nossa volta em termos comunicáveis. (1996, p.17, grifos nossos)

As construções de sentido são construções mentais, o que explica seu caráter extremamente móvel e pouco acessível, e sua ligação com o que se convencionou chamar de mentalidades, objeto de interesse de historiadores oriundos da *École des Annales*⁸ ou de etnólogos como Levy-Bruhl (1910, 1960). Essas construções não podem ser separadas das construções discursivas realizadas no âmbito de interações que as ratificam ou as transformam; mas não se pode confundir essas comunicações por ocasião das quais se realizam as construções de sentido, e as comunicações que têm como objeto a manifestação dessas construções de sentido, da qual faz parte a cultura no sentido de área social autônoma de atividade.

As construções de sentido não são apenas de ordem mental, mas têm uma ligação direta com os afetos e as disposições dos sujeitos a se engajar em atividades (como os *habitus* em Bourdieu). Desse ponto de vista, compreende-se o lugar atribuído na literatura científica sobre a cultura à afirmação de sua “força dinâmica” e à sua ligação com as “atitudes”. Lançamos, nesse caso, a hipótese de que as culturas de ação podem ser definidas como os modos segundo os quais se organizam essas atividades de construção de sentido. Esse caráter aparece particularmente quando ocorrem fenômenos de aculturação, que Herskovits (1948) descreveu como processos de reinterpretção, isto é, processos pelos quais antigos significados são atribuídos a elementos novos ou pelo qual novos valores mudam o significado cultural de formas antigas.

Construções com potencial de gerar comunicações no âmbito de interações

Em seu trabalho sobre a cultura nas ciências sociais, Denys Cuche observa que “a palavra ‘cultura’ não tem equivalente na maioria das línguas orais nas sociedades habitualmente estudadas pelos etnólogos” e comenta:

Isso não implica evidentemente (embora essa evidência não seja compartilhada universalmente!) que essas sociedades não tenham cultura, mas sim que elas não se questionam se possuem ou não uma cultura e, menos ainda se preocupam em definir a própria cultura. (1996, p. 7)

8. “Histoire des mentalités”.

Nossa hipótese é que a palavra cultura em seu uso social mais frequente (a área da cultura) aparece em situações de interações por ocasião das quais se manifesta um embate específico de comunicação com outro, através de diferentes canais de expressão, de construções de sentido operadas por sujeitos ou grupos de sujeitos. Inauguram-se assim atividades ou setores de atividade com um significado social e um estatuto autônomos: no sentido tradicional, setor de artes, de letras e de ciências; no sentido moderno, conjunto da produção, da difusão e do consumo dos produtos do espírito.

FUNCIONAMENTO E CONSTRUÇÃO DE CULTURAS DE AÇÃO

Nossa hipótese é que as culturas de ação, sejam quais forem sua amplitude e alcance, apresentam as seguintes características:

Elos ou associações estabilizados provisoriamente ou de forma mais duradoura

Definiremos a cultura, pela soma de probabilidades de *associações* [grifo nosso] de todas as ordens que existem entre os elementos de conhecimento, e distinguiremos as culturas em *extensão* – aquelas nas quais os elementos de conhecimento estão presentes em grande número – das culturas em *profundidade* – aquelas em que as relações entre elementos de conhecimento são frequentes e fortes. (Moles, 1967, p.36)

Foucault utiliza a noção de relação com frequência. Esta permite aproximar a noção de culturas de ação de outras noções em uso nas ciências sociais: a noção de *topos*, utilizada particularmente por Ducrot, e definida como um princípio geral subjacente a um encadeamento argumentativo apresentado em um discurso, “a garantia que autoriza a passagem do argumento A à conclusão C” (Anscombre, 1995, p.85), a noção de esquema mental, utilizada em psicologia, ou ainda a noção de tipo ou de esquema de experiência, utilizada sobretudo na sociologia do entendimento de Schutz (1974, p.109). As culturas de ação podem ser definidas como conjunto de *topoi*, de esquemas mentais, de esquemas de experiência, ou de tipos.

Pode-se observar que a noção de associação, de relação, mobilizável por um sujeito, está na essência da maior parte dos conceitos construídos para explicar o envolvimento dos sujeitos humanos em suas atividades: noções de *habitus*, de esquema, de *pattern*, de *script*, de montagem etc. Os conceitos de cultura, de hábito mental ou de esquema mental, de *topos*, privilegiam o aspecto mental dessas associações, o que não significa, porém, que descartem a possibilidade de que essas associações envolvam outros elementos. Essas associações mais amplas são de fato prováveis, pelo menos para explicar o que se passa por ocasião do par sensação/percepção.

Para chegar a essas ligações, que podem assumir a forma de sistemas completos de relações, Moles privilegia a análise de conteúdo dos discursos, o que constitui uma via importante, mas que continua sendo indireta. A recomendação de Foucault de dar atenção às formações discursivas não é fundamentalmente diferente; mas é verdade que as ações pelas quais ele se interessa mais são ações de produção e de difusão de saberes e, portanto, elas próprias amplamente discursivas. Como ele afirma,

...no caso de se poder descrever, entre alguns enunciados, um [...] sistema de dispersão, no caso de se poder definir, entre os objetos, os tipos de enunciado, os conceitos, as escolhas temáticas, uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), se dirá, por convenção, que se está diante de uma *formação discursiva* [...] chamar-se-ão *regras de formação* as condições às quais estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciado, conceitos, escolhas temáticas. (1969, p.53)

A análise de discursos que, diferentemente da análise de conteúdo, se interessa pela própria relação que os sujeitos mantêm com seus discursos, constitui, sem dúvida, uma via interessante nessa abordagem.

Elos ou associações considerados verdade pelos sujeitos

Este é um ponto essencial. Jullien recorre frequentemente à noção de evidência. John Dewey (1993) fazia da busca de “asserções garantidas” um aspecto importante das “sondagens” feitas pelos sujeitos em situação que lhes permitia agir. Para Ducrot (apud Anscombe, 1995, p.86), os *topoi* são “crenças apresentadas como sendo *comuns* a uma certa coletividade da qual fazem parte pelo menos o locutor e seu receptor; que supostamente a partilham antes

mesmo do discurso em que ela é empregada". Para Schutz (1974, p. 109) "os tipos são esquemas de experiência. Funcionam como algo natural, em forma de evidência". Para Kuhn (1991) os "paradigmas" da atividade científica são "regras aceitas e interiorizadas como 'normas' pela comunidade científica, em um determinado momento de sua história, para delimitar os 'fatos' que ela considera dignos de estudo". Mais recentemente, Vergnaud fala ainda, de forma metafórica, de "teoremas em ato", para assinalar a força de imposição das ferramentas de interpretação que os sujeitos podem adquirir na ação. Goffman dizia que William James "mais do que indagar sobre a natureza do real [...] procede a uma inversão fenomenológica, e coloca de maneira subversiva a seguinte questão: 'em que circunstâncias acreditamos que as coisas são reais?'" (1991, p. 10).

Estamos, portanto, em presença de um fenômeno de assentimento, analisável em termos de crença, crença na solidez, na durabilidade, em suma, na evidência desses elos e associações, em sua correspondência com um "real" externo, o que autorizaria a agir. De fato, o julgamento de "verdade" pode não ser considerado apenas como a afirmação de uma correspondência entre representações ou sistemas de representações e as "realidades" supostamente representadas. Como observava Polin (1977), "a verdade de um julgamento não se refere a esse julgamento, mas à afirmação de sua verdade". Isto é expressado ainda de forma mais literária por Duchamp: "Gosto da palavra 'crer'. Em geral, quando se diz 'eu sei' não se sabe, mas se crê" (1975, p. 185).

Esse fenômeno de assentimento pelos sujeitos está provavelmente na origem do que se costuma chamar de lógicas de ação, termo que, longe de designar alguma coisa que seria interna à ação, refere-se à relação que os sujeitos têm com suas ações. As lógicas são definidas às vezes como um conjunto de princípios que estruturam, de forma mais ou menos consciente, a maneira de conhecer a realidade a estudar e, como consequência, a forma de agir eventualmente sobre ela.

Elos ou associações que se apresentam como possíveis mobilizadores na construção de sentidos

Conforme Moles,

O pensamento é um processo *ativo*, distinto da cultura, mas que faz uso dela para realizar construções originais. Criamos as ideias novas a partir de elementos de

ideias antigas, de palavras ou de formas previamente existentes, de átomos de conhecimento, colocados à disposição por nossa cultura... (1967, p. 68)

A cultura [...] é possibilidade de ação (1967, p. 310)

Para descrever esse processo ativo de pensamento, Lévi-Strauss utiliza, a propósito do pensamento mítico, o termo *bricolagem*, utilizável para explicar qualquer processo de construção-reconstrução de sentido⁹, e o termo *pré-imposto*:

Dado que as unidades constitutivas do mito, cujas combinações possíveis são limitadas pelo fato de serem emprestadas da língua em que elas já possuem um sentido que restringe a liberdade de manobra, os elementos que o *bricoleur* coleciona e utiliza são "pré-impostos". (1962, p. 29). O pensamento mítico... trabalha com a ajuda de analogias e de aproximações, mesmo que, como no caso da *bricolagem*, suas criações conduzam sempre a um arranjo novo de elementos cuja natureza não se modifica conforme ela figure no conjunto de instrumentos ou no agenciamento final. (1962, p.31)

E cita Boas: "Diríamos que o destino dos universos mitológicos é que sejam desmantelados logo que se formam, para que nasçam novos universos de seus fragmentos" (1898, p. 18), acrescentando, no entanto, uma observação suplementar e decisiva: "Nessa incessante reconstrução utilizando os mesmos materiais, são sempre antigas finalidades que são chamadas a desempenhar o papel de meios: os significados se tornam significantes, e vice-versa" (p. 18). Mas ele recorda igualmente que os sistemas conceituais que estuda "não são (ou são apenas subsidiariamente) meios de se comunicar; são *meios de pensar*, atividade cujas condições são muito menos estritas" (p.90, grifo nosso). O que é verdade para a interpretação e para as atividades de construção de sentido também é para a comunicação e as atividades discursivas: em seus trabalhos sobre significação léxica, Galatanu fala do "mundo quântico" da significação léxica e utiliza a noção de "possíveis argumentativos": a significação léxica seria

...a associação do estereótipo, associado de forma duradoura à palavra e fazendo parte de sua significação, tradicionalmente chamada de "descritiva", e outras

9. Como provavelmente para qualquer atividade não submetida a um algoritmo prescritivo.

representações semânticas (ou estereotipadas associadas a outras palavras), formando assim argumentos possíveis, entre os quais o discurso escolhe um para desenvolver no ambiente que ele constrói para cada ocorrência enunciativa. (1999, p.48)

De maneira geral, a noção de possíveis, próxima da epistemologia quântica, deve ser ligada às noções de configuração e de reconfiguração, que podem ser definidas como organizações ou reorganizações singulares de formas regulares. É provável que todas as atividades funcionem de fato como reconfigurações ou reconstruções, ou pelo menos se pode analisá-las como tais.

O trabalho de construção de sentido

Na construção de sentidos, esses elos ou associações são relacionados com as representações originárias das experiências dos sujeitos que elas interpretam. Os próprios sentidos eventualmente se transformam nessa ocasião. Vários tipos de trabalho podem ser úteis a propósito desse ponto. Assim temos, sobre a “tipificação social”, os trabalhos de Schutz e daqueles que se inspiraram nele. A interpretação, afirma Schutz, “nada mais é do que remeter o desconhecido ao conhecido, o que é apreendido no raio da atenção aos esquemas de experiência” (1974, p. 112). As tipificações são indexadas à “situação biograficamente determinada” do ator considerado. Para Cefaï, que retoma o trabalho sobre esse mecanismo,

...a síntese de identificação e reconhecimento põe em jogo uma transferência aperceptiva das configurações fenomenais que se temporalizam para o ator, para outras configurações fenomenais encontradas no passado. Essa apercepção se faz por ‘despertar ou recordação de experiências sedimentadas, através de sínteses passivas de congruência e de recobrimento – chamadas também sínteses de associações, acoplamento, emparelhamento ou apresentação. (1994, p.109)

Os trabalhos de Goffmann sobre “os quadros da experiência” afirmam que:

...toda definição de situação é construída conforme princípios de organização que estruturam os acontecimentos – pelo menos aqueles que têm um caráter

social – e nosso próprio engajamento subjetivo. O termo “quadro” designa esses elementos de base. A expressão “análise de quadros” é, desse ponto de vista, uma palavra de ordem para o estudo da organização da experiência. (1991, p.19)

Os trabalhos de psicologia ergonômica ou de análise de atividades (por exemplo, Rosch, 1999; Theureau, 1992; Zeitler, 2007) tratam dos processos de construção-reconstrução de tipos: por emergência, reforço ou enfraquecimento, generalização de um caso, abdução, indução, dedução etc. Para Moles,

...a cultura individual é a tela mental de conhecimentos na qual o indivíduo projeta os estímulos – mensagens que recebe do mundo exterior para construir percepções, isto é, formas apreendidas em seu conjunto e suscetíveis de ser simbolizadas por nomes ou signos. (1967, p. 68)

Os elos ou associações influem nas construções de sentidos

Os elos ou associações influem nas construções de sentido relativas a ambientes de atividades, às próprias atividades e aos sujeitos nelas envolvidos. Isso se manifesta particularmente por uma grande coerência entre as maneiras de perceber, de conceber e de agir em situação, e por uma solidariedade de ocorrência e de transformação das construções relativas às situações (*setting*, *affordance*), das construções relativas à condução das ações (intencionalidades) e das construções de representações identitárias (subjetividades, intersubjetividades); coerência e solidariedade apreensíveis precisamente em termos de modos compartilhados e de culturas de ação.

Elos ou associações são “fabricados” pelos sujeitos

Esses elos ou associações são fabricados pelos sujeitos por ocasião de vários tipos de “experiência”.

- Experiências de “fazer”, nas quais o engajamento com atividades anteriores no mesmo campo, vividas precisamente como “experiências”, por ocasião das quais o sujeito lançou a hipótese de tais elos ou associações, e que foram confirmados em seguida; nesse sentido,

como indica Certeau, “a cultura se fabrica no cotidiano, em atividades banais e renovadas a cada dia” (1990, p. 13-30);

- Experiências de “comunicações por ocasião do fazer”, nas quais as comunicações entre sujeitos por ocasião de atividades, quer elas ocorram por vias discursivas, quer por outras, são portadoras de tais elos ou associações. A linguagem, em particular, desempenha um papel muito importante, tendo geralmente como função significar experiências. É isso que leva Certeau a afirmar:

Estamos submetidos, ainda que não identificados, à linguagem ordinária. Como a nau dos insensatos, embarcamos sem possibilidade de entendimento nem de totalização. É a “prosa do mundo” de que falava Merleau-Ponty. Ela engloba todo discurso, mesmo que as experiências humanas não se reduzam àquilo que ela pode dizer a respeito. (1990, p.26)

Para Schutz,

...a linguagem é um sistema de esquema tipificadores da experiência que repousa sobre as idealizações e a anonimização da experiência subjetiva imediata. Essas tipificações de experiência destacadas da subjetividade são socialmente objetivadas, e com isso se tornam uma componente do *a priori social* previamente dado ao sujeito. Para a pessoa que cresce normalmente na atitude natural, a tipificação está, portanto, fortemente entrelaçada à linguagem. (1974, p. 282)

- Experiências de comunicações específicas, sobre essas associações e tipos, que são a função particularmente do ensino, ao qual é atribuído um papel de transmissão formal de enunciados relativos a uma parte dessa cultura, Bourdieu afirma que

...em uma sociedade na qual a transmissão da cultura é monopolizada pela escola, as profundas afinidades que unem as obras humanas (e, evidentemente, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente e também, em parte, inconscientemente, o inconsciente ou, mais exatamente, de produzir indivíduos dotados desse sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente escondidos) que constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*. (1967, p. 147-148)

- Experiências de ações, as quais têm explicitamente como intenção “desenvolver” essas ligações e associações: reflexão, busca, experiências espirituais etc.

Elos ou associações como objeto de um processo de interiorização

Esses elos ou associações são objeto de um processo de interiorização, de incorporação, que não impede suas transformações, que se efetuam provavelmente por etapas. O mecanismo de interiorização é, sem dúvida, empregado na aprendizagem e na construção dos sujeitos em geral, mas, para o que nos interessa nesse caso, ele se refere particularmente a esses elos e associações que envolvem o registro mental, e pode explicar seu “esquecimento” ou seu recalque no não-consciente, sendo possível aumentar a eficácia de sua mobilização em situação. O *ethos*, outro construto para explicar esses mecanismos, é definido por Coster e Pichault como o “estoque de significações interiorizadas por um ator” (1998, p. 68).

CONCLUSÃO

Muitas das características das culturas de ação recobrem de fato as características habitualmente atribuídas às representações sociais: por exemplo, seu caráter compartilhado, suas transformações constantes, os elos com a ação e as comunicações que acompanham a ação, sua “evidência” para os sujeitos que as compartilham e, em particular, sua ligação com a história dos sujeitos. As duas problemáticas são compatíveis e se complementam. Talvez o conceito de cultura de ação permita cruzar a problemática das representações sociais com a problemática da construção conjunta de sujeitos e de atividades, que tem uma grande importância para a formação e a construção das identidades profissionais e sociais. Ele permite de fato ligar organização das representações sociais, organização dos espaços de atividade e trajetória dos sujeitos nos espaços de atividade. Se, de fato, é provável que, em um determinado espaço de atividade, um sujeito só possa participar de uma única cultura de ação, é igualmente provável que, em razão de sua história e da diversidade dos espaços de atividade nos quais está envolvido, um mesmo sujeito possa participar de um grande número de culturas de ação (ver a noção de polifasia cognitiva, em Moscovici, 1994). Algumas dessas culturas de ação podem parecer contraditórias de um ponto de vista externo, mas elas não são vividas como tais pelo sujeito quando ele passa de um espaço ao outro. Paradoxalmente, consideradas as imposições sociais, eventualmente contraditórias nos diferentes espaços nos quais se encontram, elas asseguram, ao contrário, a coerência global de sua personalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBRE, J. C. (Éd.). *Théorie des topoï*. Paris: Kime, 1995.

BARBIER, J. M. Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. In : MAGGI, B. *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*. Paris: PUF, 2000.

BARBIER, J. M. Préférences d'engagement, représentations finalisantes et valeurs signifiées. In: _____ . (Dir.). *Valeurs et activités professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 115-166.

BOAS, F. Introduction to James Teit. In: TEIT, A. J. *Traditions of Thomson river Indians of British Columbia*. Philadelphia: American Folklore Society, 1898. p. 18. (Memoires of the American Folklore, 6)

BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.

BOURDIEU, P. Postface. In: PANOFSKY, E. *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris: Minuit, 1967. p. 135-167.

BRUNER, J. ...*Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris: ESHEL, 1991.

_____. *L'Éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Paris: Retz, 1996.

CEFAÏ, D. Type, typicalité, typification: la perspective phénoménologique. In: FRADIN, B.; QUERE, L.; WIDMER, J. *L'Enquête sur les catégories*. Paris: EHESS, 1994. p. 105-128. (Raisons pratiques, 5)

CERTEAU, M. *L'Invention du quotidien*, 1. Arts de faire Paris: Flammarion, 1990.

COSTER, M.; PICHAULT, F. *Traité de sociologie du travail*. 2.ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. (Préface d'A.Touraine)

CRU, D. Collectif et travail de métier; sur la notion de collectif de travail. In: DEJOURS, C. (Dir.). *Plaisir et souffrance au travail*. Paris: CNRS, 1986. t.1, p. 40-46.

CUCHE, D. *La Notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte, 1996.

DEWEY, J. *Logique: la théorie de l'enquête*. 2. ed. Paris: PUF, 1993.

DOISE W. Les Représentations sociales, définition d'un concept. *Connexions*, n.45, p.243-253, 1985.

DUCHAMP, M. *Duchamp du signe*. Paris: Flammarion, 1975.

FOUCAULT, M. *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

_____. *Les Mots et les choses*. Paris: Gallimard, 1966.

_____. *L'Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FRASER, D. *Village planning in the primitive world*. New York: George Braziller, 1968.

GALATANU, O. Le Phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée. *Langue Française*, n. 123, p.41-51, sept. 1999.

GOFFMAN, E. *Les Cadres de l'expérience*. Paris: Minuit, 1991.

HALL, E.T. *Au-delà de la culture*. Paris: Seuil, 1976.

HERSKOVITS, M. J. *Les Bases de l'anthropologie culturelle*. Paris: Payot, 1948.

HOFSTADTER D. *Gödel, Escher, Bach: les brins d'une guirlande éternelle*. Paris: InterEditions, 1987.

JULLIEN, F. *Le Nu impossible*. Paris: Seuil, 2005.

_____. *La Propension des choses: pour une histoire de l'efficacité en Chine*. Paris: Seuil, 2003.

_____. *Traité de l'efficacité*. Paris: Grasset, 1996.

KUHN, T. *La Structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion, 1962.

LEBOUFFANT-MENARD, C. *Culture professionnelle et formation initiale: l'exemple des assistantes sociales*. 1994. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation, spécialité: Formation des adultes) – CNAM-CRF, Paris.

LÉVY-BRUHL, L. *Les Fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: PUF, 1910.

_____. *La Mentalité primitive*. Paris: Alcan, 1960.

LÉVI-STRAUSS, C. *La Pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.

LINTON, R. *Le Fondement culturel de la personnalité*. Paris: Dunod, 1988.

MALINOWSKI, B. *Une théorie scientifique de la culture et autres essais*. Paris: Maspéro, Découverte, 1970.

MEVZECK, P; GÉROT, C. *Qu'est-ce que la science apporte à la culture?* In: LES RENCONTRES CNRS: SCIENCES ET CITOYENS. Paris, 1997. Disponível em: <<http://patoche.org/alone/references/cedric/cnrs/refc004.htm>>. Acesso em: nov. 2009.

MOLES, A. *Sociodynamique de la culture*. Paris: Mouton, 1967.

MOSCOVICI S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. (Dir.). *Les Représentations sociales*. Paris: PUF, 1994. p.62-86.

PANOFKY, E. *Architecture gothique et pensée scolastique*. Paris: Minuit, 1967. (Les sens commun)

POLIN, J. *La Création des valeurs*. Paris: Vrain, 1977.

PRIGOGINE, I. *Les Lois du chaos*. Paris: Flammarion, 1994.

ROSCH, E.A. Reclaiming concepts. *Journal of Consciousness Studies*, v.6, n.11/12, p.61-77, 1999.

SCHUTZ, A. *Der sinnhafte Aufbau der Sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 'Taschenbuch Wissenschaft', 1974 .

_____. *Strukturen des Lebenwelt*, I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979.

STENGER, I. *L'Invention des sciences modernes*. Paris: Flammarion, 1995.

THEVENET, M. La Reforme d'une époque: l'expression des salaires. *Revue Française de Gestion*, Paris, n.40, p.18-34, 1983.

THÉVENOT, L. L'Action qui convient. In: PHARO, P.; QUÉRÉ, L. (Éd.). *Les Formes de l'action*. Paris: l'EHESS, 1990. p.39-69. (*Raisons pratiques*, 1)

THEUREAU, J. *Le Cours d'action: analyse semiologique*. Neuchâtel: Peter Lang, 1992.

TYLOR, E. B. *Primitive culture*. London: J.Murray, 1871.

VERGNAUD, G. La Théorie des champs conceptuels. *Recherche em Didactique des Mathématiques*, v. 10, n. 2/3, p.133-170, 1991.

WEBER, M. *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon, 1964.

ZACCAÏ-REYNERS, N. Fiction et typification: contribution à une approche théorique de la transmission d'expérience. *Méthodos: Savoirs et Textes*, Paris, n.5, 2005. (La subjectivité). Disponível em: <<http://methodos.revues.org/378>>. Acesso em: dez. 2010.

ZEITLER, A. *Réflexion dans l'action et processus de construction-reconstruction de types: le cas de moniteurs de voile*. 2007. Thèse (Doctorat en Sciences de l'éducation: spécialité Formation des adultes) – CNAM-CRF, Paris.

Recebido em: novembro 2009

Aprovado para publicação em: dezembro 2009

UMA ABORDAGEM DA HISTORICIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

LÚCIA PINTOR SANTISO VILLAS BÔAS

Pesquisadora do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais,
Subjetividade e Educação do Departamento de Pesquisas Educacionais
da Fundação Carlos Chagas
lboas@fcc.org.br

RESUMO

O artigo pretende enfatizar a historicidade das representações sociais como aspecto fundamental para a compreensão de seus processos de generatividade e de estabilização de conteúdos. Para tanto, considera que as representações sociais são resultado, de um lado, da reapropriação de conteúdos advindos de períodos cronológicos distintos e, de outro, daqueles gerados por novos contextos. Assim, são apresentados aspectos de reciprocidade entre representações sociais e a perspectiva da história das mentalidades enfatizando que os processos de objetivação e de ancoragem, formadores das representações sociais, são privilegiados para a investigação dessa historicidade.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – HISTÓRIA – PSICOLOGIA SOCIAL

ABSTRACT

AN APPROACH TO THE HISTORICITY OF SOCIAL REPRESENTATIONS. The article aims to emphasize the historicity of the social representations as a basic aspect for the understanding of their processes of generativity and of stabilization of contents. For so, it considers social representations as the consequence, on the one hand, of the appropriation of contents from chronological different periods and, on the other hand, from those contents produced by new contexts. Therefore, the article presents some aspects of the reciprocity between social representations and history of mentalities in order to emphasize that the processes of objectivation and anchorage, which are constitutive of the social representations, are privileged processes for the investigation of this historicity.

SOCIAL REPRESENTATIONS – HISTORY – SOCIAL PSYCHOLOGY

A historicidade¹ das representações sociais se caracteriza pelo fato de que elas, ao serem apresentadas como uma “modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (Moscovici, 1978), são alimentadas tanto por conhecimentos oriundos da experiência cotidiana como pelas reapropriações² de significados historicamente consolidados e que, *grasso modo*, fazem parte daquilo que Hobsbawm (1997) denominou “tradição inventada”³.

Essa reapropriação do passado, longe de ser estática, é permeada por certa plasticidade na medida em que cada geração altera, ou não, o sentido e a compreensão dos conhecimentos preexistentes e dos significados historicamente consolidados⁴. Ou seja, cada contexto atual seleciona um conteúdo do passado que será reatualizado por meio de um recorte e de uma interpretação

-
1. Entende-se, pelo termo, a condição daquilo que é histórico, sendo a historicidade algo que se constrói e não um conteúdo dado e imutável.
 2. Utiliza-se aqui o termo reapropriação conforme entendido por Gurza Lavalle (2004), para o qual a permanência, em um contexto atual, de um elenco de “temas” produzidos no passado não implica continuidade no terreno dos “problemas”, ou seja, nas “formas específicas de abordagem a partir das quais está sendo reconstruído e compreendido o tema” (p. 69).
 3. Consoante Hobsbawm (1997), por “tradição inventada” entende-se um “conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica automaticamente, uma continuidade em relação ao passado” (p. 9).
 4. Para Schaff (1995), um dos problemas do século XX, que fascinou os teóricos da história, refere-se ao fato de que cada geração possui a sua própria visão do processo histórico. As explicações para isso foram, segundo ele, formuladas nos seguintes termos intercambiáveis entre si: a reinterpretação da história ocorre tanto devido às variadas necessidades do presente como aos efeitos dos acontecimentos do passado que emergem no presente. Contudo, essa variabilidade não afeta a objetividade do conhecimento histórico visto que “desde o momento em que se toma o conhecimento histórico como processo e superação das verdades históricas – como verdades aditivas, cumulativas – compreende-se o porquê da constante reinterpretação da história, da variabilidade da imagem histórica; variabilidade que, longe de negar a objetividade da verdade histórica, pelo contrário a confirma” (p. 277). Ora, se se entende, por História, uma forma de conhecimento indireto do passado indicando “tanto a narração dos acontecimentos como os próprios acontecimentos” (Lalande, 1993, p. 471), estando ela, portanto, propensa aos limites impostos por esse mesmo conhecimento, tem-se que, a interpretação desse passado, torna-se dependente do contexto atual de onde advém sua característica plástica.

própria, dependentes, em última instância, do sentido que um determinado grupo irá atribuir ao seu espaço de experiência e horizonte de expectativa⁵.

Ora, se, como afirma Marková (2006), o escopo teórico das representações sociais pressupõe que seus conteúdos sejam estruturados – e um dos objetivos da teoria é justamente identificá-los e analisá-los – a consideração de sua historicidade é fundamental para a compreensão dos processos de generatividade e de construção de estabilidade, haja vista que as representações sociais são tanto fruto da reapropriação dos conteúdos advindos de outros períodos cronológicos como daqueles gerados pelos novos contextos, o que faz com

-
5. De acordo com o historiador alemão Reinhart Koselleck (2006a), “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” são categorias formais de conhecimento que fundamentam a possibilidade de uma história sem, contudo, transmitirem uma realidade histórica *a priori*, pois “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isto, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta – passada, presente ou futura” (p. 306). Para o autor, “a experiência é o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e podem ser lembrados. Na experiência se fundem tanto a elaboração racional quanto as formas inconscientes de comportamento, que não estão mais, ou que não precisam mais estar presentes no conhecimento. Além disso, na experiência de cada um, transmitida por gerações e instituições, sempre está contida e é conservada uma experiência alheia. Nesse sentido, também a história é desde sempre concebida como conhecimento de experiências alheias” (p. 309-310). É desse espaço de experiência, construído por meio do conhecimento histórico produzido, ou vivenciado, que se irá projetar um futuro em que se estabelece um horizonte de expectativa, horizonte, este que “se realiza no hoje, é futuro presente, voltado para o ainda-não, para o não-experimentado, para o que apenas pode ser previsto. Esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade fazem parte da expectativa e a constituem” (Koselleck, 2006a, p. 310). Da tensão, portanto, entre experiência e expectativa é que se constrói o tempo histórico, constituído no entrelaçamento entre aquilo que se entende por passado e o que se vislumbra como futuro. Vale ressaltar que o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (2002) também trabalha com o par “experiência e horizonte”, ainda que com outra preocupação. Para esse autor, experiência “não se refere somente à experiência no sentido do que este ensina sobre tal ou qual coisa. Refere-se à experiência em seu todo. Esta é a experiência que cada um constantemente tem de adquirir e a que ninguém pode se poupar. A experiência é aqui algo que faz parte da essência histórica do homem. Ainda que se trate de um objetivo limitado, da preocupação educacional, como a que os pais têm pelos seus filhos, preocupação de poupar alguém de determinadas experiências, o que é a experiência, em seu conjunto, não é algo que possa ser poupado a alguém. Nesse sentido, a experiência pressupõe necessariamente que se desapontem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso” (p. 525). Sobre as possibilidades de articulação dos conceitos “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” à teoria das representações sociais, ver Villas Bôas (2008).

que elas se estabeleçam, concomitantemente, como pensamento constituído e constituinte (Suárez Molnar, 2003).

Essa constatação gera a necessidade de discutir as representações sociais também como fenômenos “psico-históricos” dissipando a impressão de que elas se apresentam ou como um “*corpus* organizado”, esperando pelo uso da ferramenta metodológica adequada para serem desveladas (Di Giácomo, 1987), ou como produto de uma espécie de “universal abstrato”, estabelecidas em um contexto anistórico.

Não obstante a importância do estudo da historicidade das representações sociais para a compreensão de seus processos de gênese e de construção da estabilidade de seus conteúdos, este é um aspecto que, sem ser novo, ainda resta pouco explorado como evidenciam os trabalhos de Castorina (2007), Villas Bôas e Sousa (2007), Jodelet (2003), Bertrand (2003, 2002), Moliner (2001) e Rouquette e Guimelli (1994). De modo geral, as investigações sobre representações sociais tendem, muito mais, a enfatizar a ação das práticas cotidianas na análise do estado atual de uma determinada representação do que seu processo de gênese e de estabilização em que é fundamental o papel dos determinantes historicamente constituídos.

Em que pese a importância dessas discussões, a compreensão da dinâmica das representações sociais, bem como dos mecanismos que a constituem, obriga a que se analise sua historicidade sob risco de considerá-las um fenômeno anistórico constituído em um contexto genérico o que, de modo geral, tem contribuído para a existência de pesquisas, tanto no âmbito educacional como em outras áreas, cada vez mais descritivas e pouco interpretativas.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E HISTÓRIA DAS MENTALIDADES: ASPECTOS DE RECIPROCIDADE

Dentre os estudos na área de representações sociais que enfatizam aspectos históricos⁶, pode-se citar o de Jodelet (2005) que investigou uma

6. Criticando a ideia de que as relações entre história e psicologia baseiam-se na posição de que a história é que se deve beneficiar dos préstimos da psicologia, Jodelet aponta que “esta posição esquece o fato de que a psicologia deve integrar a historicidade em seus modelos para ser aplicável à história e, sobretudo, corre o risco de deixar de lado aportes da história que ultrapassam uma sensível relativização dos fenômenos que a psicologia estuda” (2003, p. 100). Na área de psicologia, podem-se citar autores que integram a historicidade em suas análises,

comunidade rural francesa na década de 70, em que os doentes mentais viviam livremente. Em suas análises, entra em cena a historicidade da loucura como objeto representacional devido à constatação de comportamentos que indicavam que os indivíduos pensavam aspectos de seu cotidiano tendo, por referência, teorizações historicamente situadas. Em trabalhos mais recentes, pode-se fazer alusão ao de Herzlich (2001) acerca da representação social da saúde, cujas considerações são próximas às desenvolvidas por Jodelet (2005) e ao de Bertrand (2003), sobre as representações sociais da vagabundagem e da mendigagem, em que a autora discute a historicidade desses objetos comparando, por meio da análise do discurso jurídico, documentos produzidos nos séculos XIX e XX.

Apesar de a teoria das representações sociais, na produção do conhecimento histórico, ser pouco referenciada, o mesmo não ocorre com o termo “representação” que, a despeito de sua polissemia atestada por Cardoso e Gomes (2000), autores que chegam mesmo a identificar sua utilização como “sinônimo de ‘interpretação’, de ‘concepção’ ou de ‘entendimento’ que vários espaços/tempos históricos produziram”⁷, tem-se caracterizado como central na atual produção das distintas correntes historiográficas⁸.

ainda que não focalizados no referencial das representações sociais, como Mitsuko Aparecida Makino Antunes, Marini Massimi, Artur Arruda Leal Ferreira, Francisco Teixeira Portugal, Ana Maria Jacó-Vilela, entre outros.

7. Para Cardoso e Gomes (2000), um dos motivos da ausência de uma definição clara do que venha a ser representação na área de história decorre do fato de que sua utilização é relativamente recente remetendo-se, inicialmente, à chamada história das mentalidades, apesar de ser mais bem instrumentalizada por Roger Chartier na abordagem da história cultural. Ainda segundo esses autores, as categorias teóricas da história das ideias remetem a consciente/inconsciente, tempo/duração, o que deu origem à introdução de conceitos como “representações coletivas”, “visões de mundo”, “espírito de época” etc. Para uma diferenciação dos conceitos de representação, ideologia e imaginário, ver Falcon (2000). Sobre as diferentes concepções do termo representação, bem como os problemas teórico-metodológicos gerados por seu uso indiscriminado na produção do conhecimento histórico, ver Cardoso e Malerba (2000). Acerca das relações entre história e representações sociais, ver Cardoso (2000).
8. Falcon (2000) chega mesmo a considerar que as relações entre história e representação devam ser analisadas por meio das noções de diferença e de identidade. Segundo esse autor, “Assim como a diferença, a representação é um conceito-chave do discurso histórico; como a identidade, é o conceito que define a natureza mesma desse discurso. Em outras palavras, no primeiro caso, representação indica uma característica do discurso histórico – sua dimensão ou função cognitiva – constituindo, assim, um conceito teórico-metodológico, isto é epistemológico. No segundo caso, representação aponta para o caráter textual e para a dimensão

Entre os trabalhos na área de história que discutem a questão da representação e que consideram aspectos psicossociais em suas análises, podem-se citar o clássico de Marc Bloch (1993), *Os reis taumaturgos*, lançado em 1924, que analisa a crença difundida na Europa de que os reis tinham o poder de curar doenças de pele com o toque, e *O grande medo*, de Georges Lefebvre (1979), que realiza um mapeamento dos comportamentos psicológicos coletivos em relação à Revolução Francesa. Nos trabalhos brasileiros, há os estudos de Carvalho (1990) que, ao investigar a formação de nossa república, aponta o fracasso da tentativa desse novo sistema de se associar a uma imagem feminina, no caso, a *Marianne* francesa. Motivo de chacota, os tablóides populares acabaram por ancorar a nova república na única imagem de mulher pública da época: a prostituta. Ou seja, como não havia representações sociais de mulheres com participações cívicas, a figura de *Marianne* não encontrou um terreno propício para ser ancorada e acabou fracassando como símbolo pátrio.

Evidentemente que, com esses exemplos, não se pretende desconsiderar aqui as diferenças de abordagem entre as áreas de história e psicologia que têm perguntas distintas, ainda que complementares, a responder. Segundo Moscovici, a perspectiva dos historiadores difere da dos psicólogos sociais na medida em que estes

...destacam a produção das ideologias e se perguntam de onde proveem as ideias que temos sobre a sociedade e a política. Essas ideias são socialmente determinadas? Qual a validade que elas podem pretender? Contudo, não são estas as questões que me apaixonam e as quais, como psicólogo social, procurarei responder. Outras são as questões da minha disciplina: Como as idéias são

linguística do discurso histórico, constituindo-se, então, num conceito ou numa questão narrativista e/ou hermenêutica" (p. 41). Feitas estas considerações, Falcon situará o debate "história e representação" no cruzamento de dois percursos historiográficos distintos que ele denomina moderno e pós-moderno. De acordo com o próprio autor, são as duas faces de Janos: "uma olha na direção da representação como categoria inerente ao conhecimento histórico; a outra olha para o lado oposto, e vê a representação como negação da possibilidade mesma desse 'conhecimento'" (p.42), em que o primeiro aspecto prefigura a historiografia moderna representada por autores como Pierre Vilar e Roger Chartier e, o segundo, a pós-moderna, representada, por exemplo, por K. Jenkins que, ao tomar a representação como oposição à objetividade, introduziria a negação do real histórico tornando a narrativa histórica indiferenciada de outras narrativas, tais como a ficcional, diluindo sua capacidade analítica.

transmitidas de geração para geração e comunicadas de um indivíduo a outro? Por que elas mudam o modo de pensar e de agir das pessoas até tornar-se parte integrante de suas vidas? (1991, p. 77)

Ainda que essas diferenças sejam sopesadas, é possível concluir que trabalhos tanto na área de história com ênfase nas representações, quanto na de representações sociais com ênfase em história, dão conta da existência de zonas de fronteiras, explicitadas em linhas gerais a seguir, que envolvem esses dois campos de saber, zonas estas já delineadas desde o trabalho inicial de Moscovici⁹, uma vez que, de acordo com esse autor, a noção de “representação coletiva”, da qual ele derivou a de representações sociais, “teria mesmo caído em desuso se não fosse uma escola de historiadores que lhe conservou os traços, ao longo de pesquisas sobre as mentalidades” (Moscovici, 2001).

Evidentemente que, apesar da origem em comum, esses termos não são inteiramente sinônimos¹⁰ nem tiveram a mesma trajetória: enquanto a história das mentalidades¹¹ teve, sobretudo no meio francês, um ápice na década de

9. Consoante Roussiau e Renard (2003), Moscovici, em *La psychanalyse, son image e son public*, elabora as primeiras referências acerca da influência do passado no pensamento por meio do desenvolvimento do processo de ancoragem (Moscovici, 1978). Contudo, segundo esses autores, é a partir do estudo conduzido por Jodelet (2005) nos anos 70 sobre as representações sociais da doença mental que a relação entre práticas e representações sociais, focalizada em aspectos históricos, se explicita.

10. Cardoso e Gomes (2000) observam que o termo mais próximo de representação social é o conceito de “utensilagem mental” [*ouillage mental*] desenvolvido por Lucien Febvre na década de 20 e ainda pouco estudado em história e que faz referência ao “conjunto de categorias de percepção, concepção, expressão e ação que estruturam a experiência tanto individual como coletiva”.

11. De acordo com Castorina (2007), “a palavra *mentalidade* provém da filosofia inglesa e refere-se à forma de pensar de um povo [...] ou seja, designa os sistemas de valores e crenças próprios de uma época ou de um grupo, o que compartilham Colombo e os marinheiros de suas caravelas ou César e seus soldados” (p. 77). Para Vovelle (1991), o conceito de mentalidade não abarca apenas o “espírito de uma época”, na medida em que pode incluir conflitos e tensões entre diferentes classes sociais. Nesse sentido, esse autor considera que a história das mentalidades pode ser compreendida como uma história das massas anônimas cujo enfoque recai sobre os “intermediários” e não mais sobre a elite. Cardoso e Gomes (2000) pontuam que as diversas vertentes da história das mentalidades utilizaram a noção de representação como constituinte das relações sociais, orientando não apenas os comportamentos coletivos, mas também as transformações do mundo social haja vista os estudos desenvolvidos por Georges Duby acerca do imaginário do feudalismo em que a representação aparece como

60, atualmente, essa noção tem se desgastado no meio acadêmico apesar de, segundo Vainfas (1997), haver recentemente um “extraordinário vigor dos estudos sobre o mental, ainda que sob novos rótulos e com outras roupagens”¹². Já a teoria das representações sociais sofreu o processo inverso: pouco usada no início, observa-se, atualmente, uma grande utilização dessa abordagem em diversas áreas do conhecimento (Jodelet, 2003).

A reciprocidade entre a teoria das representações sociais e a história das mentalidades pode ser observada, de acordo com Jodelet (2003) no que tange à definição dos objetos, ao caráter coletivo dos fenômenos estudados e à tomada de consciência da dimensão afetiva, sendo possível ainda acrescentar a preocupação com os tempos históricos: longa, média e curta duração¹³.

Também Emilani e Palmonari (2001) apontam que a abordagem da história do cotidiano¹⁴, filiada à das mentalidades (Vainfas, 1997), aproxima-se do conceito de representações sociais não apenas pelo fato de terem seu objeto de estudo focalizado no âmbito das ideias, mas por se preocuparem com uma espécie de “edificação espontânea” dos conhecimentos. Assim, Moscovici (1978), ao apresentar a ideia da existência de duas formas de racionalidade¹⁵ – o

“membrura”, “estrutura latente”, “imagem simples” que assegura a passagem dos diferentes esquemas simbólicos. Para mais informações sobre o conceito de mentalidades, ver Burke (1980, 1991) e Anières (1993).

12. Para mais informações sobre o processo que levou algumas produções historiográficas a substituir a noção de mentalidades pela de representação, ver Silva (2000).
13. Seguindo essa mesma linha de interpretação, Castorina (2007) aponta as seguintes convergências entre as representações sociais e as mentalidades: “Ambas desempenharam papel crítico notavelmente similar na história recente de cada disciplina; as notas que caracterizam as respectivas definições dessas categorias são igualmente nebulosas; por isso, suas relações com a ideologia são discutíveis, mas ilustrativas de seus traços mais relevantes; ambas são o resultado de processos do imaginário das produções intelectuais; além disso cada uma influi decisivamente sobre a vida prática dos indivíduos; finalmente, a compreensão de cada uma envolve a articulação entre sociedade e indivíduo” (p. 76).
14. Definir o que venha a ser “cotidiano” não é uma tarefa fácil, uma vez que este se apresenta sem contornos muito definidos justamente porque ele resiste a qualquer tentativa de descoberta. Assim, “quaisquer que sejam seus aspectos, o cotidiano tem uma característica essencial: ele não se deixa aprisionar. Ele escapa” (Lefebvre, apud Emilani, Palmonari, 2001).
15. O fato de Moscovici propor a existência de diferentes racionalidades não constitui, de acordo com Emilani e Palmonari (2001), nenhuma novidade, uma vez que diversos autores como Freud (processo primário e secundário), Piaget (pensamento pré-lógico e pensamento lógico), Bruner (pensamento narrativo e pensamento lógico-científico), entre outros, já haviam apontado

pensamento lógico-científico e o pensamento social, que permite que o mundo social se torne um lugar familiar e previsível –, traz, para a Psicologia Social, a preocupação com a vida cotidiana como um “lugar particular e específico de nossa experiência e do conhecimento, lugar por vezes público, por vezes privado, baseado em sentidos comuns e procedimentos partilhados de interpretação e de negociação” (Emiliani, Palmonari, 2001, p. 143).

Mais do que conceitos que guardam certa similaridade, pode-se afirmar que a própria questão da generatividade e funcionamento das representações sociais é, de certo modo, tributária dos processos ligados às mentalidades, na medida em que,

...em sua qualidade de saber socialmente construído e compartilhado, oferecendo-se como uma versão da realidade sobre e com a qual atuar, a representação é um pensamento prático e sociocêntrico [...], posta ao serviço da satisfação e justificação de necessidades, interesses e valores do grupo que a produzem. O que, por um lado, a aproxima da ideologia e, por outro, compromete o conjunto dos códigos, modelos e prescrições que, orientando a ação, participam da cultura e das mentalidades. (Jodelet, 2003, p. 102-103)

Um outro aspecto que também pode ser apontado como continuidade, tanto no plano da história quanto no da teoria das representações sociais, refere-se a uma crítica ao uso analítico da noção de “representação”, que teria ainda um aspecto mais descritivo do que explicativo em ambas as áreas¹⁶:

Muitas vezes desprovida dos instrumentos teóricos necessários à elaboração de um quadro formal e/ou conceitual de análise, a maior parte dos historiadores que trabalham nessa perspectiva faz uso limitado e quase sempre factual dessas duas noções [representação e cultura política]. Empregado de maneira isolada,

tal variedade. Contudo, segundo esses mesmos autores, a novidade trazida por Moscovici decorre do fato de ele associar esse pensamento social à ideia de consenso ao definir as representações sociais como teorias do senso comum, ou seja como “parte do conhecimento prático que se ocupa principalmente da vida cotidiana”.

16. Acerca da crítica do uso descritivo da noção de representação em um plano analítico ver, em relação à história, Silva (2000), Malerba (2000) e Capelato e Dutra (2000) e, no tocante à teoria das representações sociais, Menin e Shimizu (2004, 2005) e Arruda (2005).

sem referência ao sistema de relações teóricas das quais ele depende, o conceito de *representação* parece, em determinados casos, servir unicamente de figura retórica e de justificativa a um certo modismo intelectual. (Silva, 2000, p. 96)

Em termos de descontinuidade¹⁷, a relação entre representações sociais e mentalidades se desenvolve mais em torno das pequenas diferenças do que de grandes divergências. Como exemplo de uma delas, pode-se citar o uso indiscriminado do termo “inconsciente” que, por vezes, reduz o papel do social na ação dos indivíduos (Jodelet, 2003).

Outra diferença refere-se à questão da inércia ou do apego a mudanças praticamente imperceptíveis, o que provocou diversas críticas à história das mentalidades relacionadas, sobretudo, à ideia da temporalidade herdada da linha braudeliana. Contudo, essa diferença em relação à teoria das representações sociais tem se diluído, sobretudo após a abordagem realizada por Vovelle (1991) que insiste na efetividade analítica dos conceitos de “longa duração” e de “olhar antropológico”, bem como da necessidade de relacionar as mentalidades com totalidades históricas explicativas, pois, segundo esse autor, a ideia de inércia e imutabilidade são noções incompatíveis com o próprio ofício do historiador, traduzido, em linhas gerais, como o de explicar as transformações sociais no tempo.

De acordo com Jodelet (2003), a ótica da psicologia social difere da ótica da história em sua escala temporal, na medida em que “as mentalidades comprometem o passado e o tempo longo, as representações o término curto e um tempo acelerado, incluindo precipitações conjunturais em razão dos meios de comunicação contemporâneos”. Contudo, apesar de as representações serem comumente associadas ao tempo curto, é possível que, em algumas situações, elas apresentem uma duração temporal maior como indicam, por exemplo, os estudos de Banchs (1999) sobre gênero. Acredita-se que essa situação também seja particularmente observável naquilo que Moscovici (2003, 1988) denomina representações hegemônicas¹⁸, caracterizadas por transpassarem os grupos

17. Sobre as continuidades e descontinuidades envolvendo as noções de mentalidades e de representações sociais, ver Castorina (2007).

18. De acordo com a tipologia proposta por Moscovici (1988), há ainda as representações polêmicas que, mutuamente exclusivas, seriam determinadas pelas relações antagônicas entre os membros dos diferentes grupos e as representações emancipadas, criadas em um determinado grupo e partilhadas por outros.

e por apresentarem estabilidade estrutural e temporal, ainda que passíveis de mudança, uma vez que se ancoram nas crenças e valores culturalmente difundidos, como é o caso, por exemplo, das representações sociais de país. Isso, de certa forma, justificaria a existência de uma “regularidade de estilo”¹⁹ (Moscovici, 2003), uma espécie de continuidade nas categorias de pensamento relacionadas, por exemplo, às “comunidades imaginadas”²⁰, para utilizar a expressão cunhada por Anderson. Segundo Roussiau e Bonardi

...a inteligibilidade do processo de construção de uma representação reclama que se faça um apelo ao passado, à história, à memória, tanto para enfatizar o que do passado se insere nas novas representações (a marca do passado e, por consequência, as especificidades do presente) como para compreender como a memória e o conhecimento se articulam, como o pré-construído age sobre a aquisição de informações e saberes novos. (2002, p. 41)

Ou seja, ainda que a gênese de determinadas representações sociais possa estar no tempo histórico definido como de longa duração, elas são articuladas, necessariamente, ao tempo de curta duração, haja vista sua dependência em relação ao contexto ideológico do momento, ao grau de implicação do(s) grupo(s) que a(s) elabora(m) e à ligação e ao estilo das comunicações partilhadas por ele(s)²¹, dado que é no epicentro das representações sociais que se encontra, justamente, o sistema de valores compartilhados *a priori* por um determinado grupo, e “é no interior desse mesmo sistema de valores que se ancoram o estrangeiro e a novidade” (Gigling, Rateau, 1999, p. 64).

19. Para Moscovici (2003), a regularidade de estilo refere-se a um sentido que ultrapassa indivíduos e instituições permitindo, portanto, uma articulação com a ideia de longa duração desenvolvida por Braudel (1988). Contudo, isso não significa que elas obedeçam a uma espécie de inércia, mas sim de que não houve macromudanças em seus elementos.

20. Para Anderson (1991), o termo “comunidade imaginada” é entendido como uma construção simbólica, uma vez que “os membros da menor nação jamais conhecerão, encontrarão ou ouvirão falar da maioria de seus compatriotas e, apesar disso, na mente de cada um vive a imagem de sua comunidade” (p. 6).

21. De acordo com Jodelet (2003), “é necessário um olhar histórico para apontar os lugares de onde se operam as transformações de categorias e de estruturas do pensamento social, localizar estabilidades manifestas ou latentes” (p. 108).

Nesse sentido, a articulação entre história e representações sociais vincula-se, diretamente, a um dos principais objetivos destas últimas, que é o de transformar o estranho em familiar (Moscovici, 2003), para indicar não apenas a relação que os grupos e indivíduos estabelecem com os demais e com o seu ambiente mas também orientar a ação deles por meio de um código que permita nomear e classificar, de forma precisa, os diferentes aspectos da vida cotidiana²². É por isso que o estudo da historicidade das representações sociais é um campo privilegiado para análise dos processos de naturalização de conteúdos, sobretudo, por meio dos conceitos temporais de continuidade e mudança, conceitos estes, acrescente-se, fundamentais também para a compreensão do processo histórico.

OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM COMO PROCESSOS “PSICO-HISTÓRICOS”

Para a consideração da historicidade das representações sociais importa observar a ação combinada de dois processos²³, objetivação e ancoragem, que

22. Segundo Uribe Patiño e Acosta Ávila (2004), a função das representações sociais é, essencialmente, a de orientar as práticas e o discurso, uma vez que o exterior apresenta uma dimensão não-familiar. Nesse sentido, o estranho é aquilo que não se conhece (ou que se conhece pouco) e pode ser tanto relacionado a fenômenos biológicos, naturais ou físicos quanto a objetos da ciência e da tecnologia, bem como a instituições, aparatos ideológicos e meios sociais ou profissionais. Assim, “reinserido nas relações sociais, o objeto estranho é redefinido e reconstruído, integrado no discurso, tornando-se mais familiar e, de algum modo, é recuperado, retraduzido, retocado, em um duplo movimento de figuração e de significação” (p. 127).

23. Consoante Moliner (2001), “as representações sociais se constroem mediante processos de categorização de objetos e de pessoas, de assinalação, de inferência e de atribuição causal etc. Trata-se de processos sociocognitivos [...] suas características residem no fato de operarem sobre materiais socialmente investidos (aquilo que nos concerne e que concerne aos outros) e que são, eles próprios, socialmente determinados. O que significa que os processos sociocognitivos permitirão aos indivíduos tratar informações comuns à maior parte dos membros do grupo social, uma vez que decorrentes das mesmas experiências. Além do que, seu funcionamento, seu desdobramento serão determinados por fatores sociais comuns, também eles, aos membros de um mesmo grupo. [...] Naturalmente, os processos sociocognitivos redundam na construção de conhecimentos amplamente compartilhados. No que concerne à elaboração de representações sociais, este fator de convergência encontra-se reforçado pelos processos de ancoragem e de objetivação” (p. 17-18).

estão na base da origem e do funcionamento das representações sociais²⁴ e que concorrem para a determinação de seu conteúdo e de sua estrutura. De acordo com Jesuíno, os processos de objetivação e ancoragem

...são antes sucessivos, ou melhor, justapostos ou, ainda, paralelos, não sendo possível bem discernir qual deles está em funcionamento, dado que jamais o começo de um segue a finalização do outro. Haveria como que uma espécie de *gestalt switch* na passagem de um ao outro. Por conseguinte, a teoria parece dar as costas à integração, ela permanece aberta, sem fechamento, o que talvez não seja uma fragilidade, mas, ao contrário, a tradução da natureza dos fenômenos sobre os quais ela é erigida. (2001, p. 288)

Embora, atualmente, o processo de objetivação seja estudado investigando-se os elementos que concentram a significação do objeto representado, bem como sua articulação com a prática cotidiana no interior dos grupos sociais (Casado, Calonge, 2001), Moscovici (1978) o concebeu, inicialmente, como um processo desenvolvido em três etapas sucessivas: seleção construtiva ou descontextualização da informação; criação do núcleo ou esquema figurativo; naturalização.

Na primeira etapa, algumas informações privilegiadas são selecionadas e destacadas do contexto original de criação, sendo reorganizadas em um conjunto teórico e novamente integradas ao sistema de pensamento do grupo em questão (Di Giacomo, 1987). Segundo Paez,

...isto se dá junto a um processo de descontextualização do discurso, ou seja, este se abstrai de suas condições de produção, do aparato ideológico e do

24. O surgimento de uma representação social está atrelado, em linhas gerais, à existência de pelo menos três fatores relacionados ao posicionamento de um grupo perante um objeto socialmente significativo para ele, quais sejam: dispersão da informação, focalização e pressão à inferência. O primeiro deles decorre do fato de os indivíduos estarem expostos, em seu entorno social, a uma grande quantidade de informações dispersas e difusas que necessitam ser integradas e processadas de forma seletiva. Contudo, por razões inerentes à própria complexidade do objeto da representação, há uma dificuldade de acessar as informações efetivamente úteis ao conhecimento desse objeto, o que favorece, segundo Moliner (2001), "a transmissão indireta dos saberes e portanto a aparição de numerosas distorções". Já a focalização diz respeito à posição do grupo social em relação ao objeto da representação em que há um interesse por alguns aspectos desse objeto em detrimento de outros. Por último, a pressão à inferência ocorre quando os indivíduos aderem às opiniões dominantes do grupo.

suposto emissor, das características do objeto-conteúdo da informação e das características do receptor "vítima" do discurso. (1987, p. 307)

A segunda etapa consiste na composição de um esquema ou núcleo figurativo em que determinados elementos passam a apresentar um papel mais importante do que outros, por meio da construção de uma "estrutura imaginária tributária de uma estrutura conceitual, a qual vai conformar o núcleo central da representação" (Casado, Calonge, 2001), ou seja, o conceito converte-se aqui em imagem vinculada a ideias ou a palavras. Ayestaran, De Rosa e Páez (1987) acrescentam ainda que, apesar de o conhecimento prévio ativado ser conceitual, ele também possui aspectos figurativos que se associam com uma dimensão afetiva de modo a construir uma determinada estruturação.

A terceira e última etapa é a da naturalização, em que os elementos do esquema figurativo são percebidos pelos indivíduos como uma expressão direta daquilo que está sendo representado, ou seja, a imagem se naturaliza e é tratada como real²⁵: "o esquema figurativo vai 'ser' o fenômeno apresentado. Os conceitos se transformam em categorias sociais de linguagem que expressam diretamente a realidade. Os conceitos se ontologizam e tomam vida automaticamente" (Páez, 1987, p. 309). É justamente isso que exprime Abric (1994), ao afirmar que toda realidade é representada, não existindo realidade objetiva *a priori*. Nesse sentido, após essas três etapas, a objetivação "fornece aos indivíduos o sentimento de que seu discurso sobre o mundo não é uma construção intelectual, uma visão teórica do real, mas o simples reflexo da realidade circundante"²⁶ (Moliner, 2001).

25. Casado e Calonge (2001) observam que o produto final do processo de objetivação pode se referir "à personificação, ao uso de metáforas, a imagens físicas e analogias. Tudo isto, finalmente, se configura no que Moscovici (1981) denomina universo consensual, uma realidade, subjetiva e cambiante, construída por meio da comunicação e interação entre indivíduos, em contraste com o universo reificado, sólido e imutável próprio das ciências" (p.77).

26. De acordo com Casado e Calonge (2001), "é por meio do processo de objetivação que o abstrato se transforma em concreto, os conceitos ou ideias se transformam em algo 'real', a imagem se materializa, se acoplam palavras às coisas, o convencional passa a ser considerado indicador de fenômenos comprovados, o símbolo passa a ser signo, a palavra torna-se uma extensão do real, a ideia passa a ser não um produto intelectual, mas sim um reflexo do real, o invisível se faz visível, perceptível" (p. 76).

Contudo, a naturalização da novidade em que o abstrato se transforma em concreto, somente se completa quando esta se inscreve não apenas nas relações intergrupais, mas também nos sistemas de pensamento preexistentes por meio da ancoragem²⁷, processo pelo qual “o sistema de conhecimentos da representação se ancora na realidade social, atribuindo-lhe uma funcionalidade e um papel regulador da interação grupal.” (Páez, 1987). É por isso que, quando se identificam os pontos em que uma representação está ancorada, reconhecem-se também os domínios de conhecimento que engendram suas significações mais gerais (Moliner, 2001).

Duas formas complementares de ancoragem²⁸ são identificadas por Moliner (2001), uma corresponde ao fato de as informações acerca de um dado objeto serem interpretadas segundo os sistemas sociocognitivos existentes, de forma que os conhecimentos produzidos em um domínio possam guiar o trabalho cognitivo elaborado em outro; a outra refere-se à ideia de que os saberes produzidos e interpretados com base nesse sistema preexistente serão instrumentalizados pelos grupos sociais para legitimar suas posições, ou seja, tais saberes serão, necessariamente, classificados e etiquetados por meio de categorias e significações consideradas positivas ou negativas (Palmonari, Doise, 1986). Nesse sentido, é duplo o objetivo do processo de ancoragem dado que ele permite a construção de sistemas de pensamento e de compreensão, ao mesmo tempo em que engendra visões consensuais e aceitáveis de ação (Moscovici, 2003).

É, portanto, por meio do processo de ancoragem que a representação se enraíza nas relações sociais, com base nos quadros de pensamento pree-

27. Páez (1987), citando Codol, afirma que o termo ancoragem “se origina na Psicologia da percepção e tem que ver com o fato de que ao inserir e assinalar um sentido a uma representação se altera o sentido e a posição dos outros objetos e situações”. Já Palmonari e Doise (1986) apontam que “o termo ancoragem possui uma origem gestaltista; nesse sentido, ele poderia ser equivalente a inserir um objeto novo em um quadro de referência bem conhecido para poder interpretá-lo”.

28. Casado e Calonge (2001) apontam que Doise, ao contrário de Moliner, apresenta três diferentes “tipos” de ancoragem, quais sejam: a ancoragem psicológica (integração do conhecimento a crenças ou valores), a ancoragem psicossociológica (como os indivíduos se situam simbolicamente em razão das relações sociais) e a ancoragem sociológica (vínculo entre a representação social e o sentimento de pertencimento a um determinado grupo).

xistentes²⁹ acessados com o objetivo de familiarizar as experiências novas e estranhas (Moscovici, Vignaux, 1994) e que permitem

...integrar o objeto da representação no sistema de valores do sujeito. Mas é igualmente ele [quadro de pensamento preexistente] que traduz a inserção social e a apropriação pelos grupos sociais de uma representação emergente em um ambiente social com todos os conflitos sociais e culturais que daí se seguem. (Roussiau, Bonardi, 2001, p. 20)

Ao final, portanto, dos processos de objetivação e ancoragem, a representação vai se “saturando de realidade” (Casado, Calonge, 2001) até que, num certo momento, o estranho é convertido em familiar e passa a ser percebido como uma realidade objetiva sendo, então, incorporado à linguagem e à memória coletiva. A função social desses processos consiste, justamente, em facilitar a comunicação a partir da transformação de teorias e conceitos complexos em um instrumento para categorizar comportamentos a fim de servir de guia para a ação³⁰.

Para concluir, e retomando a ideia dos processos formadores das representações sociais, vale lembrar que, ao mesmo tempo em que a objetivação e a ancoragem operam, acessam-se, segundo Moliner (2001), os processos de comunicação coletiva (as comunicações interpessoais, os debates públicos, a mídia, as comunicações culturais etc.) que contribuem para que os indivíduos partilhem do

29. Um exemplo do uso desses quadros de pensamento preexistente configura-se na passagem em que Pero Magalhães Gandavo, no livro *História da província de Santa Cruz* (1576), descreve o tatu por meio de referências conhecidas: “O mais fora do comum dos outros animais [...] chama-lhe tatus e são quase como leitões: têm um casco como de cágado, o qual é repartido em muitas juntas como lâminas e proporcionadas de maneira que parece totalmente um cavalo armado. Têm um rabo comprido todo coberto do mesmo casco. O focinho é como de leitão, ainda que mais delgado e só botam fora do casco a cabeça. Têm as pernas baixas e criam-se em covas como coelhos. A carne destes animais é a melhor e mais estimada que há nesta terra e tem o sabor quase como de galinha” (Gandavo, apud Zamboni, 1998).

30. Consoante Casado e Calonge (2001), “esta transferência ou integração do velho e conhecido ao novo e desconhecido tem implicações no funcionamento do conhecimento consensual. Com efeito, este conhecimento tende a reconfirmar os supostos aceitados, a verificar, mais do que contradizer; compreendemo-nos, compreendemos a outros e aos eventos em um marco de referência preexistente, a memória tende a predominar sobre a lógica, o veredicto sobre a sanção, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e a imagem sobre a ‘realidade’ ” (p. 78).

saber por eles elaborado. Assim, se a objetivação permite a naturalização de uma construção intelectual e a ancoragem possibilita a integração de um dado objeto no sistema de valores do indivíduo e do grupo, surge, “ao mesmo tempo, um processo de comunicação coletiva, podendo revestir-se de diversas formas que acompanham e modulam os processos de produção de saber” (Moliner, 2001).

De qualquer modo, é nessa transformação do estranho em familiar que a objetivação e a ancoragem podem ser vistas como processos privilegiados para investigar a historicidade das representações sociais na medida em que estas se inscrevem nos quadros de pensamento preexistentes “tributários, a cada vez, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições, imagens do mundo e do ser” (Moscovici, Vignaux, 1994) e que são dependentes das condições sócio-históricas não podendo, portanto, ser associados a princípios atemporais, imutáveis e anistóricos, motivo pelo qual as representações podem ser analisadas também como processos psico-históricos³¹. Assim, enquanto Guareschi e Jovchelovitch (1995) afirmam que “a dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais”³² é a dimensão histórica

31. Além da historicidade do próprio conhecimento que constitui as representações sociais, há ainda a influência da história do grupo que as compartilha na medida em que a forma, o conteúdo e o sentido das representações variam conforme os grupos sociais existentes. De acordo com Álvarez Bermúdez (2004) e Uribe Patiño e Acosta Ávila (2004), essas variações podem ser investigadas a partir de três dimensões basilares: a primeira dimensão, denominada informativa, refere-se à quantidade, tipo, organização e comunicação das informações que o sujeito social possui acerca de um dado objeto; a segunda, denominada campo da representação, diz respeito à estrutura, organização e hierarquia das proposições relativas a esse objeto; e a terceira corresponde à dimensão atitudinal, ou seja, a atitude favorável ou desfavorável perante o objeto, incluindo as implicações emocionais que ele desperta. São essas três dimensões articuladas que se transformam em instrumento de interpretação da realidade atrelado, segundo Casado e Calonge (2001), a uma necessidade de adaptação e de manutenção do equilíbrio sociocognitivo que configura, ao sujeito coletivo, uma identidade social e é justamente por causa dessa necessidade que as representações apresentam funções sociais ligadas tanto à relação sujeito-objeto quanto à interação social a partir da descrição, classificação e explicação da realidade.

32. Guareschi e Jovchelovitch (1995) explicam da seguinte forma a existência dessas três dimensões nas representações sociais: “O fenômeno das representações sociais, e a teoria que se ergue para explicá-lo, diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque, quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social” (p. 20).

que fundamenta estas demais dimensões, de modo que a constituição mesma das representações seja dependente das variáveis históricas e esteja sempre atrelada aos conceitos temporais de permanência e mudança.

PERMANÊNCIA E MUDANÇA: A PLASTICIDADE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A historicidade das representações sociais se constitui em uma zona de confluência entre conteúdos com características mais estáveis, porque oriundos de épocas históricas anteriores e que são reapropriados no senso comum e conteúdos flexíveis, dependentes do contexto imediato, e que são caracterizados pela mobilidade de seus elementos.

Em outras palavras, a articulação entre permanência e mudança, é um aspecto intrínseco à historicidade das representações sociais³³ e não uma “medida externa em que a duração depende da distância cronológica que separa a dois estados distintos de um fenômeno” (Suárez Molnar, 2003, p. 98). Assim, apesar de a representação se ancorar em conhecimentos preexistentes, apreendidos segundo o efeito que estes provocam no presente³⁴, esta não perde de vista

33. Característica esta que pode ser estendida para as relações entre história e psicologia de um modo geral, pois, de acordo com Antunes (1998), “a compreensão histórica da psicologia implica o conhecimento das relações sociais nas quais ela se produz e que lhe dão as bases de sustentação e possibilidades de desenvolvimento. Faz-se necessário considerar as necessidades existentes na realidade em que se insere, nos fatores conjunturais e estruturais presentes, nas relações de força que se plasmam naquele momento histórico e naquela situação específica, nas ideologias que transitam na formação social em questão, nos valores, representações e ideias que nela veiculam. Sendo a psicologia ou, melhor dizendo, as psicologias, constituídas por conhecimentos elaborados sobre o fenômeno psicológico e propositivas de um conjunto de práticas que visa atuar sobre ele, necessário se torna identificar e situar o ponto de vista dos sujeitos que a constroem, sua inserção social, as concepções e os interesses de que se tornam porta-vozes. Não se encontram as psicologias, seus produtores e reprodutores isolados temporal ou espacialmente, e longe estão de qualquer neutralidade ou acima das ideias e práticas que permeiam a sociedade da qual fazem parte” (p. 366).

34. Faz-se uso aqui da perspectiva gadameriana da história efetual, caracterizada por aquilo que a recepção contemporânea, consegue determinar “a partir de seu horizonte de expectativas, das diversas mutações sofridas pelos conceitos ou ideias no tempo” (Jasmin, 2005, p. 30). Para Gadamer toda situação hermenêutica é historicamente determinada na medida em que “quando procuramos compreender um fenômeno histórico a partir da distância histórica que determina nossa situação hermenêutica como um todo, encontramos-nos sempre sob os efeitos dessa

seu aspecto pragmático de ser guia para ação e tradutora da realidade social, motivo pelo qual ela se define, concomitantemente, como produto e como processo (Jodelet, 1986); produto porque se constitui por meio de conteúdos oriundos de outras épocas históricas e, processo, porque ainda que se possa localizar sua origem, esta é sempre incompleta visto que outros conteúdos a alimentam, o que levou Moscovici (2003) a afirmar que “estamos sempre em uma situação de analisar representações de representações”.

A articulação proposta entre permanência e mudança como intrínseca à historicidade das representações sociais corresponde, em última análise, à dimensão estável e à dimensão dinâmica do senso comum, embora, em linhas gerais, difira da teorização do núcleo central e do sistema periférico (Abric, 2003, Flament, 1994, 1994a), na medida em que apenas a consideração da historicidade das representações sociais é que permite verificar a permanência ou mudança de um determinado conceito em momentos históricos distintos, indicando a estabilidade estrutural dos conteúdos representacionais, uma vez que a referência cronológica se torna obrigatória para identificar o que há de comum ou de diferente em uma perspectiva temporal.

Evidentemente que não se trata de afirmar que as vertentes sociológica e estrutural consideram a teoria das representações sociais como um fenômeno anistórico. O próprio Abric (1994), representante da linha estrutural, alega que “as representações sociais são fortemente marcadas por sua inscrição em um processo temporal e histórico”, motivo pelo qual a teoria do núcleo central, tributária

história efetual. Ela determina de antemão o que se mostra a nós de questionável e como objeto de investigação, e nós esquecemos logo a metade do que realmente é, mais ainda, esquecemos toda a verdade deste fenômeno, a cada vez que tomamos o fenômeno imediato como toda a verdade” (2002, p. 449, t. 1). Isso não significa que Gadamer proponha que a história efetual seja uma disciplina auxiliar do que ele denomina de ciências do espírito, e, sim, que se reconheça que seus efeitos operam em qualquer compreensão, independentemente da consciência disso, advertindo que “quando se nega a história efetual na ingenuidade da fé metodológica, a consequência pode ser até uma real deformação do conhecimento. Isso nos é conhecido através da história da ciência, como a execução de uma prova irrefutável de coisas evidentemente falsas. Mas, em seu conjunto, o poder da história efetual não depende de seu reconhecimento. Tal é precisamente o poder da história sobre a consciência humana limitada: o poder de impor-se inclusive aí, onde a fé no método quer negar a própria historicidade. Daí a urgência com que se impõe a necessidade de tornar consciente a história efetual: trata-se de uma exigência necessária à consciência científica” (2002, p. 450, t. 1).

dessa linha, propõe variados mecanismos de coleta e análise dos dados para a identificação dos elementos que compõem seu núcleo e seu sistema periférico.

Nesse sentido, trabalhos fundamentados em uma abordagem estrutural, se trazem uma preocupação com a dimensão histórica de uma determinada representação, não se podem basear apenas na técnica de associação livre³⁵, uma vez que considerar apenas os indicadores de frequência e de posição de evocação é enfatizar o conhecimento inferido de uma experiência direta dos sujeitos em relação às informações disponíveis na atualidade, o que pode fazer com que se considerem permanentes e, portanto, estáveis ou centrais, elementos advindos não necessariamente da vida social.

A observação da historicidade das representações sociais gera, portanto, parâmetros que permitem interpretar como permanentes apenas aqueles elementos que efetivamente emergem da vida social, o que leva à conclusão de que mesmo uma abordagem estrutural – ou ainda sociológica, que trabalha em torno da ideia dos princípios organizadores das representações (Doise, 1986) – não prescinde de um exame histórico desses elementos. Evidentemente que, com isso, não se tem a intenção de afirmar que todas as pesquisas em representações sociais devam considerar sua historicidade como objeto de estudo, uma vez que essa escolha está atrelada à pergunta elaborada pelo pesquisador. Contudo, se a intenção é investigar processos de generatividade, bem como a construção da estabilidade ou mesmo dos princípios organizadores das representações sociais, então, não há como desconsiderar a dimensão histórica uma vez que somente o estudo das representações sociais, aliado a uma análise histórica de seu conteúdo, é que permite verificar se a permanência de um conteúdo corresponde à respectiva permanência de seu significado ainda que seja outro o contexto histórico de sua utilização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição de uma análise que considere a historicidade das representações sociais oferece, portanto, a possibilidade de, ao sopesar sua dimensão estável e dinâmica, estabelecer um referencial analítico e interpretativo acerca

35. Em linhas gerais, essa técnica, determinada pela combinação proposta por J.B.Grize, P. Vergès e A. Sillem entre três indicadores, quais sejam a frequência de um dado elemento, seu *ranking* de aparição na evocação do sujeito e a importância que este atribui ao item evocado, consiste em solicitar que o respondente diga quatro ou cinco palavras que lhe vêm à cabeça diante de um termo indutor específico (Abric, 2003).

do conteúdo representacional no sentido de investigar os processos que o constitui, contribuindo, com isso, para sua desnaturalização, ou seja, para a compreensão de que ele é parte de uma construção histórica e não uma espécie de “universal abstrato”, na medida em que permite tornar visível a “experiência histórica de nossa sociedade”³⁶, que se expressa na atualização de elementos do passado presentificados nas representações sociais contemporâneas.

Isso pressuposto, do ponto de vista dos quadros estruturantes da representação social, a presença de elementos oriundos de uma base de conhecimento constituída em uma outra época histórica é um fato inerente à própria natureza da representação, o que “prova que ainda há conexões profundas entre problemas que se formulam e são vividos de maneira diferente”, conforme Koselleck em entrevista concedida a Fernández Sebastián e Fuentes (2006, p. 138), pelo fato de ser outro o contexto histórico. Sendo assim, apenas uma análise histórica, articulada à uma perspectiva psicossocial, permite discutir o contexto que possibilitou o estabelecimento de certos conteúdos representacionais em detrimento de outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J-C. Pratiques sociales, représentations sociales. In: _____. (Org.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 217-238.

_____. La Recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: _____.(Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2003. p. 59-80.

_____. Les Représentations sociales: aspects théoriques. In: _____.(Org.). *Pratiques sociales e représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994, p. 11-35.

36. Wagner (2003), muito provavelmente inspirado em Walter Benjamin, apresenta uma imagem para essa situação. De acordo com ele, “o senso comum é como uma boneca turca na velha história do autômato jogo de xadrez. A boneca foi feita tal como se ela estivesse sentada numa mesa, em frente a um tabuleiro de xadrez, fumando cachimbo. Um inteligente arranjo de espelhos faz a mesa parecer real de modo que alguém pode olhar por baixo. Na verdade, entretanto, um homem anão estava sentado embaixo de quem parecia o mestre de xadrez. Ele dirigia os movimentos da boneca jogando xadrez assim como a experiência histórica de nossa sociedade dirige nossos movimentos, na prática diária. Assim como o anão era invisível ao observador, assim como a experiência histórica de nossa sociedade é invisível para nós, os atores” (p. 18-19).

ÁLVAREZ BERMÚDEZ, J. El Contexto social y teórico del surgimiento de la teoría de las representaciones sociales. In: ROMERO RODRÍGUEZ, E. (Ed.). *Representaciones sociales: atisbos, cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2004. p. 29-53.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. 2. ed. rev. London: Verso, 1991.

ANTUNES, M. A. M. Algumas reflexões acerca dos fundamentos da abordagem social em história da psicologia. In: BROZEK, J.; MASSIMI, M. *Historiografia da psicologia moderna: versão brasileira*. São Paulo: Unimarco; Loyola, 1998. p. 363-374.

ARIÈS, P. A História das mentalidades. In: LE GOFF, J. (Dir.). *A História nova*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, A. S. P et al. (Org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 229-258.

AYESTARAN, S.; DE ROSA, A.; PÁEZ, D. Représentation social, procesos cognitivos y desarrollo de la cognición social. In: PÁEZ, D. et al. *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 1987. p. 16-70. (Psicología básica y clínica)

BANCHS, M. A. Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. *Revista Akademos*, Caracas, n. 2, p. 59-76, 1999.

BERTRAND, V. Dimension historique des représentations sociales: l'exemple du champ sémantique de la notion d'exclusion. *Bulletin de Psychologie*, v. 55, n.5, p. 497-502, sept./oct. 2002.

_____. La Mendicité et l'état dangereux: l'historicité des représentations sociales dans le discours juridique. *Connexions*, Paris, v. 2, n. 80, p. 132-150, 2003.

BLOCH, M. *Os Reis taumaturgos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

BRAUDEL, F. *O Espaço e a história no Mediterrâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BURKE, P. *A Escola dos Annales, 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Sociologia e história*. Porto: Afrontamentos, 1980. (Histórias & ideias, n. 4)

CAPELATO, M. H. R.; DUTRA, E. R. Representação política: o reconhecimento de um conceito na historiografia brasileira. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuições para um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000. p. 227-267. (Textos do tempo)

CARDOSO, C. F. Introdução: uma opinião sobre as representações sociais. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuições para um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 9-39. (Textos do tempo)

CARDOSO, C.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuições para um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000. (Textos do tempo)

CARDOSO, M. H. C. A.; GOMES, R. Representações sociais e história: referenciais teórico-metodológicos para o campo da saúde coletiva. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 16, v. 2, p. 499-506, abr./jun. 2000.

CARVALHO, J. M. *A Formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CASADO, E.; CALONGE, S. *Conocimiento social y sentido comum*. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, 2001. (Estudios: Letras)

CASTORINA, J. A. Um encontro de disciplinas: a história das mentalidades e a psicologia das representações sociais. In: CARRETERO, M.; ROSA, A.; GONZÁLEZ, M. F. (Org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 75-88.

DI GIACOMO, J. P. Teoría y método de analisis de las representaciones sociales. In: PÁEZ, D. et al. *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 1987. p. 278-295. (Psicología básica y clínica)

DOISE, W. Les Représentations sociales: définition d'un concept. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Dir.). *L'Étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 81-94. (Textes de base en sciences sociales)

EMILANI, F.; PALMONARI, A. Psychologie sociale et question naturelle. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Org.). *Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2001. p. 129-144.

FALCON, F. J. C. História e representação. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuições para um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 41-79. (Textos do tempo)

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J.; FUENTES, J. F. Entrevista com Reinhart Koselleck. In: JASMIN, M. G.; FERES JÚNIOR, J. (Org.). *História dos conceitos: debates e perspectivas*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola; luperj, 2006. p. 135-169.

FLAMENT, C. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C. (Org.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 85-118. (Textes de base en sciences sociales)

_____. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994a. p. 37-57. (Psychologie sociale)

GADAMER, H.-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. t. I e 2. (Pensamento humano)

GIGLING, M.; RATEAU, P. Les Six épreuves des Gopa: une étude expérimentale du processus d'ancrage. In: ROUQUETTE, M.-L.; GARNIER, C. (Org.). *La Genèse des représentations sociales*. Montréal: Nouvelles, 1999. p. 63-85.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17-25.

GUIMELLI, C.; REYNIER, J. Structuration progressive d'une représentation sociale: la représentation de l'infirmière. In: ROUQUETTE, M.-L.; GARNIER, C. (Dir.). *La Genèse des représentations sociales*. Montréal: Nouvelles, 1999. p. 171-181.

GURZA LAVALLE, A. *Vida pública e identidade nacional: leituras brasileiras*. São Paulo: Globo, 2004.

HERZLICH, C. Les Représentations sociales de la santé et la santé en mutation: un regard rétrospectif et prospectif sur la fécondité d'un concept. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Org.). *Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2001. p. 189-200.

HOBSBAWM, E. J. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, E. J.; RANGER, T. (Org.). *A Invenção das tradições*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23. (Pensamento crítico, 55)

JASMIN, M. G. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 29-38, fev. 2005.

JESUÍNO, J. C. Ancrages. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Org.). *Penser la vie, le social, la nature: mélanges en l'honneur de Serge Moscovici*. Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 2001. p. 267-291.

JODELET, D. *Loucuras e representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Pensamiento social e historicidad. *Relaciones*, México, v. 24, n. 93, p. 97-114, 2003.

_____. La Representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. (Comp.). *Psicología social*, 2: Pensamiento y vida social. Psicología y problemas sociales. Barcelona: Paidós, 1986. p. 470-494.

KOSELLECK, R. Estructuras de repetición en el lenguaje y en la historia. *Revista de Estudios Políticos*, Madrid, n. 134, p. 17-34, oct./dez. 2006.

_____. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006a.

_____. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEFEBVRE, G. *O Grande medo de 1789: os camponeses e a revolução francesa*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

MALERBA, J. Conclusão: as representações numa abordagem transdisciplinar: ainda um problema indócil, porém mais bem equacionado. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuições para um debate transdisciplinar*. Campinas: Papyrus, 2000. p. 269-288. (Textos do tempo)

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: a dinâmica da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006. (Psicologia social)

MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. Educação e representação social: tendências de pesquisa na área: período de 2000 a 2003. In: _____. (Org.). *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 93-130.

_____. Representação social e educação: características das produções brasileiras nos últimos congressos de educação e de representação social. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 13, n. 22, p. 173-199, 2004.

MOLINER, P. Formation et stabilisation des représentations sociales. In: _____. (Dir.). *La Dynamique des représentations sociales: pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. p.15-41. (Vies sociales)

_____. Une approche chronologique des représentations sociales. In: _____. (Dir.). *La Dynamique des représentations sociales: pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. p. 245-268. (Vies sociales)

MOSCOVICI, S. Das Representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 45-66.

_____. La Fin des représentations sociales? (débattant Jean Maisonneuve). In: AEBISCHER,

V.; DECONCHY, J-P; LIPIANSKY, E. M. (Ed.). *Idéologies et représentations sociales*. Suisse: Delval, 1991. p. 65-84.

_____. Notes toward a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, v. 18, p. 211-250, 1988.

_____. *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S.; VIGNAUX, G. Le Concept de thémata. In: GUIMELLI, C. (Dir.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 25-71. (Textes de base en sciences sociales)

PÁEZ, D. Características, funciones y proceso de formación de las representaciones sociales. In: PÁEZ, D. et al. *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 1987. p. 297-317. (Psicología básica y clínica)

PALMONARI, A.; DOISE, W. Caractéristiques des représentations sociales. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. (Org.). *L'Étude des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1986. p. 12-33. (Textes de base en sciences sociales)

PEREIRA, L. R. *A História e "o diálogo que somos": a historiografia de Reinhart Koselleck e a hermenêutica de Hans-Georg Gadamer*. 2004. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROUQUETTE, M-L.; GUIMELLI, C. Sur la cognition sociale, l'histoire et le temps. In: ROUQUETTE, M-L.; GUIMELLI, C. (Org.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994. p. 255-266. (Textes de base en sciences sociales)

ROUSSIAU, N.; BONARDI, C. Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales? In: LAURENS, S.; ROUSSIAU, N. (Dir.). *La Mémoire sociale: identités et représentations sociales*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002. p. 33-49. (Didact, psychologie sociale)

_____. *Les Représentations sociales: état des lieux et perspectives*. Sprimont: Mardaga, 2001.

ROUSSIAU, N.; RENARD, E. Des représentations sociales à l'institutionnalisation de la mémoire sociale. *Connexions*, Paris, v. 2, n. 80, p. 31-41, 2003. (Mémoire collective et représentations sociales)

SCHAFF, A. *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SILVA, H. R. A História como "a representação do passado": a nova abordagem da historiografia francesa. In: CARDOSO, C. F.; MALERBA, J. (Org.). *Representações: contribuições para um debate transdisciplinar*. Campinas: Papirus, 2000. p. 81-99. (Textos do tempo)

SUÁREZ MOLNAR, R. De la naturaleza histórica de la realidad social. *Historia, Teoría y Psicología Social*, México, v. 1, p. 83-100, oct. 2003.

URIBE PATIÑO, F. J.; ACOSTA ÁVILA, M. T. Las Representaciones sociales: in tempore opportuno. In: ROMERO RODRÍGUEZ, E. (Ed.). *Representaciones sociales: astibos, cavilaciones del devenir de cuatro décadas*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2004. p. 119-137.

VAINFAS, R. História das mentalidades e história cultural. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia*. 13. reimp. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997. p. 127-162.

VILLAS BÔAS, L. P. S. *Brasil: ideia de diversidade e representações sociais*. 2008. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VILLAS BÔAS, L. P. S.; SOUSA, C. P. Representações sociais e história: limites e possibilidades. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.). *Contribuições para a teoria e método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 153-180.

VOVELLE, M. *Ideologias e mentalidades*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WAGNER, W. História, memória e senso comum em representações sociais e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. 2. ed. rev. e ampl. João Pessoa: UFPB, 2003. p.15-28.

ZAMBONI, E. Representações e linguagens no ensino de história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201881998000200005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 10 jan. 2007.

Recebido em: janeiro 2009

Aprovado para publicação em: junho 2009

DE PIVETE A FUNQUEIRO: GENEALOGIA DE UMA ALTERIDADE

ANGELA ARRUDA

Professora do Instituto de Psicologia e Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro
arrudaa@centroin.com.br

MARILENA JAMUR

Professora aposentada da Escola de Serviço Social da
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
marilena.jamur@oi.com.br

THIAGO MELICIO

Mestre em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da
Universidade Federal do Rio de Janeiro
tmelicio@yahoo.com.br

FELIPE BARROSO

Graduando do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
barroso.fellipe@gmail.com

RESUMO

Com base na teoria das representações sociais de Moscovici e a partir de contextualizações do fenômeno dos arrastões, esse texto se propõe a discutir elementos que respondam às questões: por que discursos criminalizantes, que afirmam a periculosidade do funkeiro, se fizeram tão presentes desde o início da década de noventa no Rio de Janeiro? Como esses discursos, que apontam para uma determinada construção social do funkeiro, interferiram na relação do funk com a sociedade? A discussão passa pela compreensão dos dispositivos criados na sociedade carioca daquele período para a solução de problemas com os quais ela se via confrontada. Trata-se de tentar compreender como, em certo momento, o funkeiro ganha um perfil amplamente difundido como problema que requer um tipo de intervenção específica.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – FUNK – VIOLÊNCIA – RIO DE JANEIRO

ABSTRACT

FROM PETTY THIEF TO FUNK FAN: THE GENEALOGY OF ALTERITY. Based on the theory of the social representations of Moscovici and from the contextualization of the phenomenon of street gang mass robberies, this text proposes to discuss elements that respond to the following questions. Why have criminalizing discourses, which claim how dangerous funk fans are, been so

evident since the start of the 1990s in Rio de Janeiro? How do these discourses, which indicate a certain social construction of the funk fan, interfere in the relationship of funk with society? The discussion starts with an understanding of the devices created in the Rio de Janeiro society of that period for solving the problems with which it saw itself confronted. This is an attempt to understand how, at a particular point in time, the funk fan received a widely disclosed profile as a problem that requires a specific type of intervention.

SOCIAL REPRESENTATIONS – FUNK – VIOLENCE – RIO DE JANEIRO

O mundo *funk* agasalha em seu espaço paus, pedras e armas de fogo. Grupos de jovens, em busca de divertimento, espalham muito mais terror do que alegria. [...] Não há distinção entre *funk*, favela e tráfico de drogas no Rio. A maioria dos *funkeiros* não é vinculada ao tráfico, mas se divide filosoficamente entre Comando Vermelho e Terceiro Comando e vê como heróis os líderes do crime organizado [...] A presença do tráfico de drogas nos bastidores reafirma a convicção de que os bailes *funk* são um caso de polícia.
(*Jornal do Brasil*, apud Herschmann, 2005)

Este inflamado editorial é típico do despontar do *funk* como fenômeno amplamente conhecido e comentado, não só pela sociedade brasileira, mas também cada vez mais mundo afora. Basta voltar, por alguns minutos, a atenção para a mídia televisiva para verificar que ele está em novelas, programas variados e peças publicitárias. A “descida do morro” e a “conquista do asfalto” se percebe na batida grave que sai dos aparelhos de som de carros importados ou nas festas de universitários e aniversários de crianças de classe média e alta.

Apesar deste trânsito aparentemente livre, o *funk* trafega por uma complexa relação de forças, na qual se destaca a construção da figura do funqueiro operada pela sociedade. Desse modo, pode-se chegar a formular as seguintes questões, que tentaremos debater adiante: por que discursos, como o do editorial acima, se fizeram tão presentes desde o início da década de noventa? Como esses discursos, que apontam para uma determinada construção do funqueiro, um certo entendimento a seu respeito, interferiram na relação do *funk* com a sociedade?

Esta discussão passa pela compreensão dos dispositivos criados na sociedade carioca daquele período para a solução de problemas com os quais ela se via confrontada. Trata-se de tentar compreender como, a partir de certo momento, o funqueiro ganha um perfil amplamente difundido como problema que requer intervenção específica.

Na busca de pistas para a compreensão da construção desse novo personagem, do conhecimento histórico a respeito, nos apoiamos na teoria das

representações sociais de Moscovici e Jodelet, e procuramos aceder a essa realidade complexa de modo indireto, indiciário, sobre conjecturas (Ginzburg, 1989), inferindo possíveis causas a partir dos seus efeitos.

Textos de jornais e revistas, programas audiovisuais, entre a virada e decorrer dos anos 1990, assim como reflexões de alguns autores que se debruçaram sobre o universo do *funk*, comparecem aqui para ilustrar o olhar psicossocial sobre as condições em que a imagem do *funqueiro* ganha um contorno marcado pela sua associação à criminalidade.

O ARRASTÃO DE 18 DE OUTUBRO DE 1992: A EMERGÊNCIA DE UM PERSONAGEM

O arrastão de 18 de outubro de 1992 constitui um marco na história do *funk* carioca. Ele dispara uma construção criminalizante da figura do funqueiro pela mídia. Na verdade, o episódio convoca tensões e conflitos provocados pelo encontro de classes sociais distintas, tão bem retratado por documentário exibido pela Rede Manchete (*Pobres vão à praia*, 1989). Nele, mostrava-se a *via crucis* de suburbanos para chegar à praia no fim de semana antes da inauguração do Túnel Rebouças, e a recepção nada entusiasta dos moradores da Zona Sul diante dessas visitas.

É claro que o *funk* não surgiu no cenário midiático com os arrastões, mas eles concorreram para projetá-lo nacionalmente, colocando os jovens *funqueiros* especialmente nas seções policiais e depois também nos cadernos culturais. Vianna afirma também que ao concluir seu trabalho de pesquisa, no final dos anos 80, o *funk* não era representado na grande imprensa como uma manifestação ameaçadora da ordem pública, mas sim como uma forma de lazer dos jovens dos subúrbios, como retrata a *Revista Veja* (apud Vianna, 1996, p. 4): “Para uma parcela considerável da juventude carioca, *funk* é bem mais que isso - é uma palavra mágica sob a qual se abriga um ritual. Esses jovens formam uma comunidade com códigos de conduta próprios na maneira de se vestir, falar, se divertir e namorar...”.

Da mesma maneira, com base em levantamento realizado sobre o *funk* na mídia impressa, Herschmann (2005) constata que entre 1990 e 1991 esse gênero musical apareceu três vezes na mídia na seção dos cadernos culturais. Esse quadro muda a partir de 1992, quando há um aumento de referências

ao *funk*, com predomínio nas seções policiais. Em 1995, dos 40 artigos por ele encontrados, 65% estavam nas seções policiais e Cidade, e 35% nos cadernos de cultura.

Para Vianna (1996), depois dos arrastões, os bailes *funk* passaram a ser vistos, antes de tudo, como um espaço de violência e não mais de divertimento. Para Herschmann (2005), o *funk* vai então adquirir uma nova dimensão, a partir de sua intensa veiculação na mídia, colocando em discussão o lugar do jovem pobre no debate político e intelectual do país. Os arrastões possibilitaram à mídia fazer dos funqueiros bodes expiatórios, como uma forma de externalizar o mal e garantir a continuidade de uma determinada estrutura/ordem social. Segundo Jodelet (1999), a exclusão comporta sempre uma organização específica de relações interpessoais ou intergrupais por meio das quais ela se traduz, e se mantém graças a uma construção da alteridade baseada nas representações sociais que a comunicação social e midiática contribuem para difundir.

O funqueiro, porém, não ficou estigmatizado do dia para a noite, depois do arrastão de 1992. O acontecimento possibilitou a criação de um personagem que já estava sendo delineado no final dos anos 80. Autores como Zaluar (1994), Malaguti (apud Medeiros, 2006, Valladares (2000) apontam um medo antigo das elites cariocas em relação às favelas – e aos seus moradores, hoje incluindo funqueiros. Como diz Mary Douglas (1991), o que não se enquadra no nosso sistema de classificação e, portanto, de ordenação do mundo, segundo nossa cultura – ou o que está na margem desse sistema – é com frequência visto como ameaçador e, por conseguinte, como impuro, sujo, produtor de repulsa e de medo. Esse medo teria crescido a partir dos anos 1990, também por conta de um novo cenário político que se delineava.

Em 1989, após 29 anos sem eleições diretas para presidente da República, Fernando Collor de Mello triunfa, com a imagem de político jovem, autônomo, comprometido com o povo, construída por uma forte estratégia de *marketing*. Concorreram para a sua vitória, por um lado, o temor dos grupos conservadores de ver um líder de esquerda, o ex-operário Luís Ignácio Lula da Silva, no poder. Por outro, a instabilidade política (greves) e econômica que assustava a classe média brasileira: 1989 terminou com uma inflação de mais de 1.700% (Meneghello, 1994). Um dia após assumir a Presidência, em março de 1990, Collor anunciava um plano econômico que comportava, dentre outras medidas, o confisco temporário dos depósitos bancários e aplicações

financeiras, o congelamento de salários, a demissão de funcionários públicos e a privatização das estatais. O fracasso desse plano e as denúncias sobre um esquema de corrupção do governo federal abalaram o prestígio de Collor. No final de 1992, após um longo processo instaurado no legislativo, ele renuncia à Presidência antes de ser sentenciado com o *impeachment*, e perder seus direitos políticos por oito anos. Diante desse quadro conturbado, o pessimismo tomava conta da população brasileira. Segundo pesquisa do Instituto Gallup, publicada no *Jornal do Brasil*, 41% dos brasileiros consideravam 1991 como o pior dos últimos dez anos e 54% acreditavam que o ano seguinte seria ainda pior (“Brasileiro elege 1991...”, 1991).

Nesta mesma época, outro tipo de cenário, ligado a organizações criminosas e à violência urbana também se apresentava sob uma nova configuração. A dinâmica do tráfico de drogas no Rio de Janeiro passava por uma profunda transformação com a chegada de cocaína em grande quantidade no fim dos anos 70 e, mais marcadamente, no começo dos 80. A cidade se torna um mercado de varejo e um ponto estratégico para o trânsito da droga que entra pelos portos, aeroportos e rodovias para outros países (Dowdney, 2003). As favelas, com sua geografia de becos estreitos, morros altos, de difícil acesso, caminhos sinuosos e becos sem saída, acabam sendo locais perfeitos para a instalação de pontos de venda de drogas.

Maiolino (2005) reforça a afirmação de que uma nova situação se desenvolve nesta década nas favelas, com a presença mais representativa dos banqueiros do jogo de bicho e de grupos ligados ao tráfico de drogas. Esses grupos passam a exercer controle sobre as organizações locais e seus moradores, ampliando gradativamente sua atuação interna nas favelas. A década termina com o aumento da complexidade dos problemas que envolvem esses locais, como o próprio tráfico. A entrada da cocaína aumenta enormemente os lucros e assim intensifica-se o poder de fogo dos traficantes, com a aquisição de armamentos cada vez mais pesados, para a defesa do território contra as invasões da polícia, que também aumentam, e de outros grupos rivais que disputam os pontos de venda da droga. Não é novo o discurso que associa os pobres a uma “classe perigosa”, porém cresce mais ainda a mobilização para os problemas urbanos decorrentes da existência desses espaços na cidade.

O cenário político-econômico nacional turbulento, por sua vez, repercutia no Rio de Janeiro, onde a população residente em favelas cresceu 40,48%

entre 1980 e 1991, contra 11,15% na década anterior, conforme Censo de 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (apud Fernandes, 2005). A circulação dessa massa de ‘favelados’¹ que se tornava cada vez mais expressiva e visível, gerava conflitos na cidade.

O termo “arrastão”, antes mesmo de ser associado ao universo *funk*, surgia na mídia entre 1989 e 1990, para designar ações de “pivetes” que praticavam assaltos em bandos, principalmente nas praias da Zona Sul da cidade (Herschmann, 2005). O sentimento por parte dos setores dominantes da sociedade carioca de que suas praias haviam sido invadidas pelos favelados, retirava-lhes “o prazer de suas caminhadas pelas ruas limpas e urbanizadas da Zona Sul, agora repletas de “pivetes” e maltrapilhos, de cujo local de origem jamais deveriam ter saído” (Fernandes, 2005, p. 8).

Há, portanto, nesse período, um discurso catalisado pela mídia, de incômodo em relação à convivência forçada com os setores populares da cidade (Fernandes, 2005). É o que demonstra um trecho de reportagem do *Jornal do Brasil*, de 3/11/1991:

As padarias escondem a mortadela, retiram os croissants dos balcões e trancam o freezer a cadeado. [...] Ipanema e Leblon, que já produziram praias inesquecíveis de moda, política, comportamento e cultura, agora se preparam para conviver com o *arrastão*, uma assustadora onda de assaltantes, sinistro emblema do que se anuncia como o mais sujo, caótico e violento verão da história da cidade. [...] Nos sábados e domingos de sol, os moradores cedem a praia para mais de 100 mil suburbanos de todos os cantos da cidade. A Zona Sul, assustada, os recebe mal, sem o menor interesse em distinguir, dentro dos ônibus lotados, a fronteira entre a breguice, a pobreza e a delinquência. (Rodrigues, 1991)

Duas trágicas chacinas marcaram o Rio de Janeiro em 1993 – a da Candelária e a de Vigário Geral. Em julho, seis policiais militares – PMs – assassinaram sete menores que dormiam debaixo de marquises, no centro do Rio de Janeiro; 16 dias depois, 21 pessoas foram assassinadas na favela de Vigário Geral por 50 PMs encapuzados, em represália à morte de quatro policiais por traficantes de

1. O termo favelado pode ser lido também como suburbano, pivete, menino de rua, mendigo etc. Ou seja, referido a todos aqueles pertencentes às classes populares.

drogas da região. O que a princípio parecia apenas um desconforto dos setores dominantes, com as chacinas termina revelando a que ponto a produção de uma alteridade radical podia entrar em ação, transformando-se em ações de violência contra os pobres.

Funqueiro, antes apenas designativo de alguém que frequenta bailes *funk* para se divertir, dançar, “azarar”, se torna um termo estigmatizante justamente durante esse conturbado período, pela associação de sua imagem às favelas e periferias, espaços dos quais a elite carioca queria se afastar e distinguir; o termo passa a ser sinônimo de “pivete”, “favelado” e outras denominações ligadas à “marginalidade”.

FUNQUEIRO: NOVO ATOR, VELHOS CONFLITOS

Não é difícil imaginar por que o arrastão de 1992 foi facilmente identificado como um ato de violência praticado por funqueiros, justificando várias medidas políticas de coerção ao universo *funk* e aos seus adeptos, mesmo quando os números apontavam para uma outra realidade.

Nilo Batista, vice-governador do Rio e secretário de Justiça e de Polícia Civil à época, faz uma correção, 14 anos depois do acontecimento, afirmando que não houve nenhuma vítima nem pessoa ferida no incidente, no máximo o furto de uma toalha ou um par de sandálias havaianas (Medeiros, 2006). Infelizmente, esse reconhecimento veio tarde demais, e a associação entre violência e funqueiro já estava incorporada, determinando a forma como essa expressão cultural seria encarada e tratada pelo poder público nos anos posteriores. No verão de 1992, ganha evidência a produção da alteridade em torno do funqueiro. Após o fenômeno emergente do arrastão nas praias cariocas, surge a necessidade, por parte da mídia e dos poderes públicos, de produzir uma explicação que desse sentido a essa situação, que possibilitasse sua compreensão e consequente atuação sobre o problema. Segundo Joffe (2003, p.317), “quando ocorrem mudanças ameaçadoras no ambiente social, as representações da mudança servem para dar às pessoas um sentimento de controle da situação potencialmente incontrolável”.

A alteridade surge como um processo que serve de “fermento” para a renovação dos repertórios mentais (Arruda, 2002). Assim, para estabelecer um novo senso comum, novos sistemas representacionais são convocados pelas

informações produzidas. No intuito de tornar um “novo fenômeno” algo familiar, passível de ser entendido e teorizado, os meios de informação utilizam-se de imagens e ideias anteriores a ele. O *funk*, na medida em que foi reinventado pelos cariocas, tornou-se um estilo musical facilmente identificado como pertencente às camadas populares, tanto em relação à sua produção, quanto a seu consumo. O funqueiro, como “bode expiatório”, passa a ser ancorado em imagens dos grupos marginais que simbolizam a ameaça à sociedade².

Para a teoria das representações sociais, o conhecimento que as pessoas têm sobre grupos que podem ser alvo de projeção é construído tanto por memórias coletivas, como pelas teorias que circulam na comunidade científica, nos meios de comunicação de massa e nas conversações do dia a dia. Criminalizar o funqueiro naquele momento carregava uma sintonia com representações antigas, construídas desde meados do século XIX, sobre qualquer figura suspeita que circulava na cidade, fantasma que se tornava cada vez mais ameaçador à medida que as leis contra a escravidão iam se multiplicando e os antigos escravos ganhavam as ruas (Bicalho, 2005). De forma geral tratava-se do negro e pobre, que era associado natural e indissolivelmente a pobreza e criminalidade (Coimbra, 2003).

Essas antigas representações hegemônicas sobre aqueles grupos sociais no Rio de Janeiro vieram bem a calhar num momento em que o chamado “arrastão” despontou como um grande perturbador da “ordem natural das coisas” para a classe média carioca. Patrícia de Farias (2003) cita uma pesquisa com as “galeras” de Vigário Geral, que mostra os conflitos na praia como briga de grupos rivais e disputa de territórios. A galera do “Galo” (Morro do Cantagalo) passou a não sustentar a presença da galera do Borel, alegando a forte vigilância policial. Tratava-se de um rearranjo das galeras no território das praias, e o arrastão teria contribuído para a rearrumação de forças em torno dos pontos da orla. Na visão dos banhistas, contudo, foi uma insuportável

2. Para a Psicologia Social clássica, o “bode expiatório” dá vazão a tendências culturalmente reprovadas, aos conflitos que elas geram, por meio de mecanismos de projeção, expressando atitudes de antipatia a diversos grupos, em particular grupos minoritários (Krech, Crutchfield, Ballachey, 1975). Possui origens históricas que atravessam vários ritos religiosos (Enriquez, 1983; Pereira, 1990); as características de tais práticas se transformam no tempo, entretanto, as dinâmicas psicossociais que as mobilizam persistem, fazendo com que em determinados contextos sociológicos e políticos, sobretudo em situações novas e adversas, elas se reatualizem em termos de repertórios e de alvos.

perturbação que deixou uma marca indelével no imaginário da praia no Rio de Janeiro (Farias, 2003). Essa perturbação necessitava ser elaborada, e isto se fez com os repertórios disponíveis.

Não era o funqueiro que estava sendo criminalizado, mas o jovem pobre, negro e favelado. O funqueiro era sua objetivação no momento³. Esses jovens, multidão em movimento agressivo para os padrões locais, surgem como algo inquietante. O fenômeno do confronto de galeras na praia, território sagrado da classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro, é algo inusitado, de modo geral – e inaceitável para a população que frequenta esse espaço. Na verdade, então, o que se está traduzindo é esta invasão de território por “bárbaros”, estranhos no ninho, que vêm perturbar a paz ensolarada do paraíso urbano. No caso, as imagens já estavam lá, e se acomodariam, ganhando nova denominação. A denominação dada foi o arrastão, cujo personagem principal logo seria identificado ao funqueiro⁴.

DEMARCANDO TERRITÓRIOS

Se as favelas e seus habitantes tinham uma longa trajetória de discriminação, também a territorialidade das classes médias e altas, a divisão da cidade em zonas mais e menos privilegiadas tinha seu enraizamento no imaginário da cidade. O documentário *Os pobres vão à praia* registra o enorme desconforto dos moradores da Zona Sul com a presença dos “suburbanos” e “farofeiros” no seu território.

3. Para a Teoria das Representações Sociais, a objetivação é um dos processos de construção das representações sociais, transformando noções abstratas em imagens, tornando intercambiáveis conceito e percepto. “Objetivar é reabsorver um excesso de significações materializando-as” (Moscovici, 1984). No caso, o conjunto variado de significações historicamente construídas do jovem pobre, negro e favelado é materializado na imagem do funqueiro.
4. O episódio também teria sido aproveitado pelo candidato a prefeito do Rio, César Maia (Partido do Movimento Democrática Brasileiro – PMDB), naquele momento, e visibilizado para reforçar sua campanha contra Benedita da Silva, candidata “autointitulada mulher, negra, favelada, representante das comunidades mais pobres da cidade, membro do Partido dos Trabalhadores – PT” (Farias, 2003, p. 179), se ela vencesse, a tendência seria a confusão se alastrar pela cidade, uma vez que os protagonistas dos arrastões eram grupos que ela afirmava querer representar na prefeitura.

As favelas, que já compunham a paisagem da cidade do Rio de Janeiro desde fins do século XIX, ganham importância no cenário urbano no início do século XX, quando o Rio ainda era capital do Brasil, ao serem implementadas políticas públicas com o objetivo de transformá-la em uma capital nos moldes europeus. A demolição de cortiços do centro da cidade, por exemplo, provocou o êxodo de moradores para as encostas dos morros próximos, como forma de continuar morando perto dos seus locais de trabalho. A geografia do Rio de Janeiro possibilitou que o pessoal “do morro” não fosse jamais esquecido pelos cidadãos “do asfalto”, porque o encontro de mar e montanha une os moradores que ocupam a faixa de terra mais valorizada da cidade – a litorânea – e os habitantes das encostas. São territórios conflitantes que se encontram, mas não devem se misturar, segundo a perspectiva dos habitantes da zona praieira.

Haesbaert (2002), afirma que o território expressa uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, numa tentativa por parte de um indivíduo ou de grupos de influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações mediante a delimitação e a afirmação do controle sobre uma área geográfica. O espaço é anterior ao território. Este somente se forma a partir do espaço e se caracteriza por seu valor de uso em um campo de possíveis, resultado de uma ação conduzida por um ator/atores, em diferenciados níveis. A apropriação de um espaço o torna territorializado em meio a um campo de poder que está em disputa (Raffestin, 1993). A classe média, expressa o desejo de demarcar status e identidade pelo domínio e pela exclusividade sobre uma parte do espaço urbano⁵. Assim, a territorialização de determinadas áreas envolve processos de apropriação e controle inscritos em um campo de poder (físico e simbólico), mas também de laços de identidade que tentam homogeneizar esse território, seja por uma identidade territorial recoberta de afetos e/ou uma fronteira definidora de alteridade. Contudo, essa territorialidade é dinâmica, como sugerem Raffestin (1993) e Haesbaert (2004). Ela resume, de algum modo, a maneira pela qual as sociedades se expressam, em determinado momento, o que faz

5. O território hoje também expressa o poder de dominação e de lucro das facções criminosas, pelo uso dos espaços em suas atividades, o que parece um contraponto ao que a classe média operou como demarcação de território na cidade.

com que a sua análise só seja possível pela apreensão das forças em confronto, postas no seu contexto sócio-histórico e espaço-temporal.

Esse processo ficou evidente com a chegada da corte ao Brasil e a ocupação forçada de casas para receberem os nobres portugueses, que expulsou moradores do centro da cidade, provocando um reajuste na elite local: perda de local de moradia, do lugar mais alto no topo da pirâmide social, que foi compensada com títulos de nobreza e outras benesses. O processo prosseguiu com o controle das ruas após a libertação dos escravos, levando à criação do que veio a ser a Polícia Militar, destinada a garantir a segurança e tranquilidade dos antigos senhores (Bicalho, 2005). A reforma Pereira Passos, o “bota-abaixo”, é outra expressão da demarcação de território dentro da cidade, que expulsou os pobres do centro para criar um espaço condizente com a “moderna” capital da república. Os mais abastados já estavam se transferindo para outros bairros, como o Cosme Velho, o Engenho da Rainha, onde podiam retirar-se para suas quintas sem ser incomodados (Abreu, 1994). Os dois últimos séculos, no Rio de Janeiro, portanto, foram marcados por processos de realocação dos espaços com base em interesses e projetos políticos e econômicos das elites, e de seus nexos simbólicos.

As políticas de demolições e remoções da população das favelas, implantadas por diversos governos, fracassaram na tentativa de abolir completamente os incômodos vizinhos que poluíam os “cartões-postais” da cidade. A favela ficou marcada no imaginário popular como o lugar da carência, o favelado sendo frequentemente tomado como bode expiatório dos problemas da cidade, aquele “outro” de quem o morador civilizado quer se distinguir. Segundo Alvito e Zaluar

...a despeito de diferentes roupagens, sempre de acordo com um contexto histórico específico, o favelado foi um fantasma, um outro construído de acordo com o tipo de identidade de cidadão urbano que estava sendo elaborada, presidida pelo higienismo, pelo desenvolvimentismo ou, mais recentemente, pelas relações autorreguláveis do mercado e pela globalização. (2003, p. 15)

Contemporaneamente vivemos processos de multiterritorialidade, territorialidade em redes e outras (Haesbaert, 2004). A capilaridade da cidade, que

não é mais dividida por trincheiras de classe, o trânsito de grupos diferentes por espaços diferentes mostra esse dinamismo, que entretanto não é vivido com a mesma tranquilidade por todos, uma vez que os espaços são também lugares de afetos, de memórias e fantasias.

O arrastão de 1992, portanto, cristaliza tensões entre classes e grupos sociais, propulsadas, dentre outros motivos, pelo aumento da locomoção e acesso dos moradores da Zona Norte a outras áreas desde o final dos anos 80, facilitando a chegada às praias da Zona Sul – entendidas por muitos habitantes dessa área como parte do seu território, por isso, o sentimento de que seu espaço estava sendo invadido. A “mistura” que a chegada de gente “de fora” ocasiona se associa a “sujeira”, “paraibada” (Farias, 2003, p. 177). Assim, era preciso colocar ordem nessa “desordem”, naquilo que não estava no seu lugar e simbolizava, ao mesmo tempo, perigo e poder (Douglas, 1991). Estratégias de evitação incluíram o “gelo”, ou seja, ignorar o outro, não conversar, se afastar, ou a debandada: passar a frequentar outra praia, mais longe (Farias, 2003).

A PRODUÇÃO DE ALTERIDADE(S)

O encontro com o outro pode gerar problemas, mesmo independente das diferenças raciais, culturais e econômicas, na medida em que não se trata apenas do reconhecimento da existência do outro, mas do reconhecimento de um sujeito legítimo, que não só me constitui enquanto eu, mas também se apresenta como portador de um projeto que lhe é próprio (Jovchelovitch, 1998). O desconforto desse encontro advém justamente do fato de o outro não ser tão diferente quanto se gostaria que fosse, mas um semelhante que não conseguimos situar bem (Arruda, 1998). Assim, o insuportável é que o outro não é “somente” o outro, porque:

...ainda é necessário que ele me implique nele, me ingira, me absorva na sua alteridade; que me vire e revire no seu próprio interior, para me jogar na cara uma imagem minha desconhecida por mim e com a qual me reveste. O outro me inflige uma dupla violência: violência da alteridade como tal, e violência da alteridade porque tenta me identificar, porque corrói e soterra a minha identidade. (Dadoun, 1998, p. 66)

Contudo, é sustentado na diferença que o “eu” pode existir e, principalmente, construir a sua identidade. As múltiplas formas de envolvimento com o outro não só acarretam diferentes concepções do próprio eu, como também diferentes relações entre o eu e o outro (Jovchelovitch, 1998.). A cisão radical entre o eu e o outro permite um maior controle identitário, pois o outro, que é excluído, deixa claro quais comportamentos os membros da sociedade devem evitar, desempenhando um papel importante na coesão e identidade do grupo dominante. Dessa forma, o sujeito só pode construir a sua identidade pelo reconhecimento e relacionamento com aquilo que ele não é. É principalmente esse encontro com o diferente que permite ao sujeito delimitar quem ele é. Assim,

...o inferno que o outro nos oferece é o inferno de uma vida onde a onipotência do desejo do sujeito é um sonho vão, sempre limitado pelo desejo do outro, pelo seu olhar, seu gesto e reconhecimento. Mas esse inferno não se compara ao inferno que a experiência de nossa época ofereceu, e que nossa memória histórica deve preservar: é somente no pesadelo de uma vida social de desejos irrestritos que o mais obscuro dos totalitarismos pode existir. (Jovchelovitch, 1998, p. 82)

Joffe (2003, p. 314), comenta que “o caráter estranho dos rituais pertencentes a grupos externos é usado tanto para denunciar o grupo externo, como para distanciar o próprio grupo desse tipo de ritual”. Portanto, na negociação da diferença em relação ao funqueiro, operada pelos meios de comunicação, características que associam suas práticas à “barbárie” ganham maior evidência no intuito de acentuar a sua distância em relação ao grupo hegemônico. Vianna, ao comentar sobre os jornalistas que procuraram retratar os bailes *funk*, diz:

A maioria tinha ido a um ou dois bailes na vida. Preferiam ir aos chamados “bailes de corredor”, os mais violentos, e generalizavam o que viam ali para todo o circuito de centenas de bailes. Muitas vezes fotógrafos pediram para os dançarinos simularem brigas para suas imagens terem mais “impacto” (2006, p. 3).

Em outro editorial, de 19/7/1995, o *Jornal do Brasil* decretava: “Os bailes *funk* são um caso de polícia e deveriam ser combatidos em nome da paz social” (apud Vianna, 2006)

É importante notar que, conforme a teoria das representações sociais, a alteridade construída de um objeto aparece como uma qualificação que lhe é atribuída (Jodelet, 2002). Assim, a alteridade se elabora no seio de uma relação social e em torno de uma diferença, que se dá em determinado(s) contexto(s). Essa diferença será negociada de acordo com a posição de cada grupo, assim como das formas de relações que estabelecem no tecido social. Desse modo, há uma disputa entre as representações e nessa disputa, de acordo com o jogo de interesses, uma determinada representação ganha evidência, produzindo esquemas estereotipados, resultado de processos de seleção e simplificação próprios ao pensamento do senso comum (Jodelet, 1999). Nesse sentido, é esperado que as representações veiculadas na mídia adquiram maior visibilidade e passem a ser objeto de reapropriação pelos/dos sujeitos.

O arrastão produziu, portanto, uma situação inusitada que, para ser compreendida, buscou um terreno conhecido ao qual se incorporar: a figura do funqueiro foi invocada e ancorada aos sistemas representacionais ligados à marginalidade, e colocado pela mídia como protagonista da invasão do território 'exclusivo' dos moradores da Zona Sul. O funqueiro passou a ser associado ao frequentador dos bailes *funk* marcados pela violência, ator da promiscuidade e da criminalidade ligada ao tráfico de drogas. Sua figura tornou-se a síntese e o emblema desse universo e dos arrastões, uma figura destoante do espaço que invadia. Reforça-se assim um conflito no qual a oposição entre o polo dos "locais" e o dos "não-locais", a rivalidade entre lugares de moradia, na verdade, traz embutida a diferença entre cores de pele, classes e grupos sociais. Como disseram entrevistados na época, "quem traz o terror é o pessoal de fora" (Farias, 2003, p.183).

Contudo, outras representações foram construídas sobre o funqueiro. Certamente, as dos próprios jovens frequentadores dos bailes *funk*, por exemplo. Vianna (1988), em pesquisa pioneira, traz uma análise iluminadora sobre eles. Mais tarde (Vianna, 1996) pondera que as brigas retratadas nos bailes, no geral, eram consequência de rivalidades entre favelas, anteriores à chegada do *funk* ao Rio de Janeiro, na década de 70. Devido à exclusão dos bailes "das áreas nobres", os chefes do tráfico, cada vez mais jovens, que dominam os morros, passaram a proteger ou mesmo promover os bailes. "Essa parte da história do *funk*, e da 'criminalização' do *funk*, ainda está para ser escrita. [...] Os jornais não publicam exatamente fatos, mas sim interpretações sobre os fatos" (Vianna, 2006, p. 3). Da mesma forma, o tratamento dado pela mídia a

grupos 'de choque', jovens de classe média, treinados ou não em lutas marciais como o jiu-jitsu, que usavam a violência não só para contrapor as galeras, mas também para sublinhar outras alteridades, com ataques a homossexuais, índios, nordestinos, foi bem diverso do que receberam os jovens identificados como funqueiros.

Toda representação, alerta Jodelet (1984), é representação de algo por alguém. Desta forma, tanto a representação comentada por Vianna como a difundida pela mídia é operada segundo o processo que dá sentido ao que nos cerca, tornando o estranho em algo familiar.

O próprio *funk*, por sua vez, opera uma desterritorialização e uma reterritorialização (Canclini, 1998), ao conseguir penetrar os espaços da classe média com seu formato contra-hegemônico – o testemunho da vida e da violência das favelas, a erotização precoce e a carência educacional expressa no uso da língua (Laignier, 2008). Ironicamente, recolocando a periferia no centro da difusão cultural massiva, os funqueiros são indesejáveis, mas sua produção musical se infiltra mais e mais no território das elites, mostrando a porosidade das fronteiras urbanas.

De acordo com o exposto, os primeiros indícios das condições para que a alteridade do funqueiro se produza sobre o pano de fundo da criminalização, são: as relações que a sociedade historicamente estabeleceu com os moradores da favela, na sua maioria pobres e negros, enquadrando-os na categoria de marginais; as relações estabelecidas com o espaço urbano pelos grupos dominantes, gerando uma territorialização da cidade – ela também histórica; uma conjuntura de dificuldades econômicas e políticas acompanhada por melhores condições de acesso dos "estrangeiros" ao território "exclusivo" das classes médias e altas; a visibilidade que a manifestação cultural do *funk* ganhou e a forma como ela se deu na mídia. Acrescente-se ainda as práticas de exclusão e discriminação apoiadas em referenciais próximos daqueles contidos nos processos de higienização da capital fluminense, presentes, portanto, no repertório psicossocial fluminense e carioca, levando, como observa Farias (2003), a objetivar o funqueiro como marginal que porta "paus, pedras e armas de fogo".

Uma alteridade radical projeta sobre o funqueiro muito daquilo que a sociedade deseja eliminar de seu interior, justificando, assim, intensas medidas de repressão. É ainda Farias quem complementa, dando destaque ao que consideramos, na perspectiva psicossocial das representações sociais, como a operação de dar sentido a um objeto não familiar e incorporar uma nova clas-

sificação ao repertório simbólico grupal – modificando tanto o objeto quanto o agenciamento do acervo nocional anterior à sua incorporação – características do processo de ancoragem da novidade ao universo já conhecido:

Assim, o fato novo, arrastão, passou a significar algo a partir de sua percepção enquanto uma outra forma de um conflito já presente, interclasses e inter-racial. Ao mesmo tempo, ele é um signo novo, uma “novidade” tanto pela sua conformação quanto pelo espaço em que se deu – a praia, local pensando como imune a conflitos sérios. (Farias, 2003 p.186)

CONCLUSÃO

Nas situações de crise, muitas vezes, para dar sentido ao que nos acomete, é preciso achar responsáveis. A mídia pode cumprir a missão de facilitar encontrá-los, facilitar a ancoragem, refletindo sentimentos e imagens preexistentes na sociedade, sem problematizá-los. Condições contextuais concorrem para essas escolhas, como foi apontado. Assim, elaboram-se representações que renovam o repertório simbólico, por vezes preservando seu cerne. Para isso, selecionam-se aspectos do objeto que são recosturados em uma imagem de fácil apreensão por coar elementos do universo conceitual conhecido, no qual são acomodados – são a objetivação e a ancoragem em ação – e responder a afetos circulantes na sociedade, trazendo à tona velhos fantasmas para lidar com novos sobressaltos, ou tirar partido deles. A base e o resultado desses processos neste caso foi, ao mesmo tempo, a produção de uma alteridade radical para um personagem que circulava em múltiplos territórios da cidade. A imagem pode chegar a uma naturalização, que torna o objeto algo tangível, quase material. O funqueiro se torna um perigo à vista, pela sua simples presença.

Não cabe, contudo, acreditar que tudo que foi dito pela mídia permaneça, ou permanecerá. A desterritorialização e reterritorialização promovidas pelo *funk*, a briga de fronteira entre classes e grupos sociais prosseguem. Pode-se dizer que o *funk* vem operando nas duas últimas décadas “uma reposição simbólica da alteridade, recolocando o negro-pobre-favelado novamente em destaque, como o samba já fizera anteriormente...” (Laignier, 2008, p. 8). Com o *funk*, a favela tem-se inserido nos espaços de concepção-produção-difusão e recepção musical, nos espaços de fruição social e de debate cultural. As divisórias e bar-

reiras se movem, desarrumando e rearrumando territórios, provocando uma multiterritorialidade. O *funk* burla sentinelas e atravessa as trincheiras da cidade. Pode-se dizer que “Nos últimos 15 anos, o *funk* tem sido um elemento cultural carioca capaz de operar uma resignificação dos lugares minoritários da ‘cidade partida’”(Laignier, 2008, p. 13). O funqueiro, personagem deste redesenho que coloca a periferia no centro, é um transgressor, como foram no passado o sambista, o capoeira e outros mais. Sobre ele recaem temores e associações negativos, aos quais a mídia fez eco, como se viu. Esperemos que o tempo prossiga o seu caminho e que esta alteridade-síntese de outras da nossa história termine por se desconstruir ao ritmo contagiante do som que lhe deu vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. A. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão inicial das favelas do Rio de Janeiro. *Revista Espaço & Debates*, Rio de Janeiro, n 37, p.34-46, 1994.

ALVITO, M; ZALUAR, A. (Org.). *Um século de favela*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

ARRUDA, A. O Ambiente natural e seus habitantes no imaginário brasileiro. In: _____. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.17-46.

_____. Subjetividade, mudanças e representações sociais. In: FURTADO, O. GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 63-76.

BICALHO, P.P.G. *Subjetividade e abordagem policial: por uma concepção de direitos humanos onde caibam mais humanos*. 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BRASILEIRO ELEGE 1991 COMO O PIOR ANO. *Jornal do Brasil*, v. CI, n. 264, p.1 e 3, 29 dez. 1991. (material consultado em microficha da Biblioteca Nacional)

BULCÃO, I. A Produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In: NASCIMENTO, M. L. (Org). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto, 2002. p.61-73.

CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.

COIMBRA, C. M. B. Produzindo o mito da “guerra civil”: naturalizando a violência. In: BATISTA, M; CRUZ, M. S; MATIAS, R. (Org.). *Drogas e pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2003. p. 165-174.

DADOUN, R. *A Violência*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

DOUGLAS, M. *Pureza e perigo: ensaio sobre as noções de poluição e tabu*. Lisboa: Edições 70, 1991.

DOWDNEY, L. *Crianças do tráfico: um estudo de caso de crianças em violência armada organizada no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

ENRIQUEZ, E. *Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FARIAS, P. S. *Pegando uma cor na praia: relações sociais e classificação de cor na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, DGDI, 2003.

FERNANDES, F. L. Os Discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade. *Cidades*, Presidente Prudente, v.2, n3, p. 37-62, jan./jun. 2005.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, A. C. et al. (Coord.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

HAESBAERT, R. *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Porto Alegre, set. 2004. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2009.

_____. *Territórios alternativos*. São Paulo: Contexto, 2002.

HERSCHMANN, M. *O Funk e o hip-hop invadem a cena*. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

JODELET, D. A Alteridade como produto e processo psicossocial. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.47-68.

_____. Os Processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. *As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.53-65.

_____. Representation sociale: phénomènes, concept et theorie. In: MOSCOVICI, S. *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984. p. 357-389.

JOFFE, H. "Eu não", "o meu grupo não": representações sociais transculturais da Aids. In: JOVCHELOVITCH, S.; GUARESCHI, P. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 297-322.

JOVCHELOVITCH, S. Re(des)cobrir o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: ARRUDA, A. (Org.). *Representando a alteridade*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.69-81.

KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R.; BALLACHEY, E. *O Indivíduo na sociedade: um manual de psicologia social*. São Paulo: Pioneira, 1975.

LAIGNIER, P. Contradições do funk carioca: entre a canção popular massiva e a sedução contra-hegemônica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO,

31, Natal: Intercom, 2-6 set. 2008. *Anais...* Disponível em: <www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumosR3-1899-1.pdf>. Acesso em: jun.2009.

MAIOLINO, A. L. G. *Espaço urbano e subjetividade: um foco especial sobre a favela do Canal das Tachas*. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MEDEIROS, J. *Funk carioca: crime ou cultura? O som dá medo: e prazer*. São Paulo: Terceiro Nome, 2006.

MENEGHELLO, R. Partidos e tendências de comportamento: o cenário político em 1994. In: DAGNINO, E. (Org.). *Os Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.151-172.

MOSCOVICI, S. *Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

PEREIRA, S. B. *O Complexo de bode expiatório*. São Paulo: Cultrix, 1990.

POBRES vão à praia (Os). *Programa documento especial*. Direção: Nelson Hoineff, Rede Manchete, 1989). Disponível em: <<http://youtube.com/watch?v=FZry3YxPL0Y>>. Acesso em: 15 ago. 2008.

RAFFESTIN, C. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993.

RODRIGUES, E. Vem aí o verão do arrastão. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p.1 e 26, 3 nov.1991. (material consultado em microficha na Biblioteca Nacional)

VALLADARES, L. Gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 15, n. 44, p.5-34, 2000.

VIANNA, H. Criminalização do funk. *Revista Raiz*, n.1, set. 2006. Disponível em: <http://revistaraz.uol.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=98&Itemid=112>. Acesso em: 15 ago. 2008.

_____. O Funk como símbolo da violência. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). *Cidadania e violência*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. p.178-187.

_____. *O Mundo funk carioca*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: Revan, UFRJ, 1994.

Recebido em: julho 2009

Aprovado para publicação em: março 2010

OUTROS TEMAS

TRABALHO DOCENTE E MODELOS DE FORMAÇÃO: VELHOS E NOVOS EMBATES E REPRESENTAÇÕES

ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e professora da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
ebarretto@fcc.org.br

RESUMO

Este texto se propõe a discutir o peso das representações relativas ao exercício da profissão docente e seu enraizamento histórico, à luz de pesquisas recentes sobre o trabalho dos professores da educação básica no país e a sua formação nos cursos de licenciatura e pedagogia, conferindo especial atenção ao período de criação dos sistemas de ensino, porque gerador de paradigmas que persistem na atualidade. Discute também a interseção de fatores que provocam mudanças no trabalho e na formação docente e implicam redefinições das características profissionais da sua atuação em vista das transformações da função social da escola na contemporaneidade. Para tanto, considera: o ingresso dos professores de origem popular no ensino superior e o caráter regressivo das políticas públicas; a exclusão social e as condições de educabilidade na escola que se universaliza; a nova clientela escolar e os padrões de relacionamento professor aluno. Esses padrões passam por recortes culturais e cognitivos que têm a ver com a atenção à diversidade, as alterações nas relações de poder entre as gerações e aos modos diversos e coetâneos de apropriação da cultura.

PROFESSORES – PROFISSIONALIZAÇÃO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ABSTRACT

TEACHING WORK AND TRAINING MODELS: OLD AND NEW CHALLENGES AND REPRESENTATIONS. This text proposes to discuss the weight of the representations relating to the exercise of the teaching profession and its historic roots, in the light of recent research on the work of basic school teachers in Brazil (pre-school, primary and secondary school teachers)

Texto apresentado no Simpósio Convergências e Tensões no Campo da Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil por ocasião do 15º Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, de 20 a 23 de abril de 2010, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

and the training they receive on their teacher's courses, paying special attention to the period when education systems have been created, because they generate paradigms that persist today. Also discussed is the intersection of factors that bring about changes in the work and training of teachers and imply the need for redefining the professional characteristics of their action in view of the transformations that have taken place in the social function of the school in the present days. To do so the following aspects are considered: the entry of teachers who come from a lower class background to higher education and the regressive nature of public policies; social exclusion and educational conditions in schools that are becoming universal; the new students that arrive at school and teachers/students relation standards. These standards are related with cultural and cognitive aspects that have to do with attention to diversity, changes in power relations between generations and different and contemporary ways of appropriating culture by social actors in school.

TEACHERS – PROFESSIONALIZATION – TEACHERS EDUCATION

De modo semelhante ao que já argumentaram Tardif e Lessard (2005) a respeito da importância do papel docente nas sociedades contemporâneas, os professores brasileiros, ao constituírem um dos grupos mais numerosos no universo das ocupações no país representam uma das categorias profissionais chave para se entender as mudanças da sociedade atual, seja pelo volume de recursos que mobilizam, de vez que são majoritariamente empregados pelo Estado, seja pelo papel social, político e cultural que desempenham, visto que responsáveis pelo processo de socialização das crianças e jovens realizado crescentemente pela via escolar. O aumento de sua importância na dinâmica social vem, contudo, acompanhado da perda de prestígio do trabalho docente, que decorre da crise da escola em face da expansão da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado.

O inteiro deslocamento, em curto espaço de tempo, do lócus da formação do professor para o nível superior após a Lei n. 9.394/96, coloca em nova escala os desafios da docência, sendo que esta tem sido chamada a desempenhar papel central na própria dinâmica de crescimento do ensino superior no país. Os embates sobre os modelos de formação docente, mais acirrados na medida em que, aos esforços de elevação das exigências de formação não tem havido correspondente melhoria do rendimento escolar na escola básica, merecem também ser analisados, como o fazem Tedesco e Fanfani (2004), na perspectiva das políticas da subjetividade, uma vez que esses modelos têm a ver com as concepções subjacentes sobre a função social da escola e as representações sociais do trabalho do professor.

Neste texto retomaremos algumas das proposições desses autores acerca das representações do trabalho do professor e da função da escola, procurando examiná-las à luz de recente estudo que realizamos sobre a formação e o trabalho docente no Brasil (Gatti, Barretto, 2009), das pesquisas que vêm sendo realizadas pelo Centro Internacional de Estudos em Representação Social e Subjetividade - Educação – Ciers-Ed –, coordenado pela Fundação Carlos Chagas, e de alguns outros estudos.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO OFÍCIO DOCENTE E PARADIGMAS DE FORMAÇÃO: O LASTRO HISTÓRICO

Para Tedesco e Fanfani, as representações sobre o ofício docente geradas no período de fundação dos sistemas de ensino tais como os conhecemos, têm primordial importância porque constituem a base de dois paradigmas de formação que prevalecem até os dias de hoje.

Durante a configuração e consolidação dos Estados Nacionais, a ciência e a escola passam a substituir o papel da religião e da Igreja nos processos de socialização. O positivismo, principal ideia-força do processo de secularização das sociedades, advoga para as ciências e para a escola um papel quase sagrado. A escola começa a ser entendida como “templo do saber”, e a função do professor, como um apostolado.

A multiplicação das disciplinas científicas, por sua vez, possibilita a representação do trabalho do professor como requerendo o domínio de uma série de conhecimentos racionais e específicos, exigidos pela expansão da escola republicana. O fenômeno da educação é passível de ser estudado cientificamente e as questões de ensino passam a ser concebidas predominantemente como disputas entre métodos de ensinar. Conforma-se aí o discurso da profissionalidade docente, ou seja, o do domínio de conhecimentos racionais e específicos para o exercício da profissão. A vocação, fortemente associada à concepção de educação como arte em períodos anteriores, se transverte na missão de transmitir a racionalidade científica por meio da escola. A afetividade que envolve o ato educativo não abandona inteiramente o discurso pedagógico, mas é autorizada a entrar na escola apenas pela porta dos fundos e, sobretudo, pela via das práticas disciplinares que tendem a reforçar o caráter meritocrático do ensino.

Por volta da segunda metade do século XX, segundo Tedesco e Fanfani, a essas duas representações, a do magistério como vocação e como profissionalismo, agrega-se na América Latina, uma terceira, que decorre da massificação do ensino e da deterioração das condições de trabalho, do salário e do prestígio docentes. Trata-se da representação do trabalho docente como um trabalho assalariado e do professor, como um trabalhador da educação.

Dependendo do contexto, os componentes das representações sociais contemporâneas sobre o trabalho do professor tendem a se alternar, de acordo com as circunstâncias específicas. Assim, a ênfase na vocação, pode prestar-se a restringir tentativas excessivas de regulação da profissão; a insistência no profissionalismo é útil para coibir autorizações para o exercício da profissão sem a devida certificação; a representação do professor como trabalhador ajuda a reprimir a exigência de prestações de serviço além das contratuais. O equilíbrio instável entre os elementos contraditórios e até opostos das representações do ofício do professor, e o caráter relacional do magistério, impedem o processo de racionalização radical da profissão, conforme os mesmos autores, mas, dependendo da representação hegemônica do trabalho docente, os modelos de formação e a implementação do ofício docente podem sofrer alterações consideráveis.

Nos estudos sobre as representações sociais do trabalho docente realizados no âmbito do programa de pesquisa do Ciers-Ed, os quais se desenvolvem em torno de um projeto comum que constitui um estudo longitudinal das representações dos estudantes de Educação e de outras licenciaturas no início e no final do curso, tem sido de certo modo desconcertante constatar que a representação hegemônica entre os sujeitos sobre o trabalho do professor continua sendo a da docência como vocação. Isso foi constatado entre os resultados preliminares encontrados pelos 22 grupos de pesquisa envolvidos, pertencentes a instituições de ensino superior brasileiras das diferentes regiões do país e a universidades da Argentina e de Portugal, a despeito das diferentes circunstâncias e dos diferentes contextos sociais em que os cursos são oferecidos, bem como da diversidade dos alunos que optam pelo magistério.

De um lado a representação do magistério como vocação, quando se torna substituta dos saberes especializados que informam a profissionalidade docente, tende a minimizar a importância do avanço dos conhecimentos e da pesquisa sobre os saberes dos professores e sobre os próprios conhecimentos das áreas de referência do currículo da educação básica. Entretanto, de outro,

a persistência da representação do trabalho docente como vocação, pode ser um indicativo da recontextualização dos atributos que acompanham o conceito, como a afetividade, a intuição e a criatividade do ato educativo. Diante da aceleração dos tempos e da incerteza tornada regra, da rápida obsolescência dos conhecimentos, das pressões sobre o desempenho profissional, e da constante necessidade de se reinventar a que todos estão submetidos, pergunto se esta não seria uma representação muito condizente com as condições de exercício da profissão no contexto das sociedades contemporâneas.

Os estudos sobre a formação do professor que realizamos sugerem, contudo, que há, além dessas, outras representações do ofício docente que também se reportam ao período fundacional dos sistemas educacionais e que permanecem subjacentes aos modelos de formação. Vou nomeá-las com expressões que possuem forte conotação histórica: são as representações da “professora primária” como professora polivalente, que mantereí propositadamente no feminino pelo acentuado viés de gênero que contêm, e as do “professor secundário”, como especialista nas diferentes áreas do conhecimento escolar, a que me referirei no masculino genérico.

A formação de professores para a escola primária ou elementar, como também era chamada, passou a ser feita no Brasil, a partir do final do século XIX, em escolas normais. Estas admitiam homens e mulheres, mas as mulheres se tornaram maioria ao longo da expansão da escolaridade já na primeira metade do século XX. Inicialmente como complementação dos cursos primários e depois como escolas normais, os cursos de formação docente foram responsáveis pela própria ampliação da escolarização da mulher em nível médio, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das funções maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação, conforme atesta abundante literatura a respeito (Barretto, 1981; Bruschini; Amado, 1988; Rosemberg, Amado, 1992; Demartini, Antunes, 1993; Carvalho, 1996).

Grandemente responsável pela entrada da mulher no mercado de trabalho, a carreira do magistério expandiu-se por meio de um padrão altamente segmentado quanto ao gênero, quer em relação a outras carreiras, quer em relação à própria carreira docente. Aos homens, durante muitas décadas, foram reservadas as funções de direção e supervisão, sendo que as mulheres ficaram restritas às salas de aula (Gatti, Barretto, 2009).

Os currículos das escolas normais, que passaram também no século XX a preparar a um só tempo as professoras primárias e as da pré-escola, a des-

peito dos esforços de buscar fundamentos científicos às práticas escolares, pouca importância conferiram aos conteúdos específicos a serem ensinados pelas professoras. No entender de Bernstein (1984), tal como no passado, as expectativas da sociedade em relação ao ofício docente nos anos iniciais da escolaridade, continuam sendo as de que a tarefa educativa nesses estágios da vida é, antes de tudo, socializadora. À semelhança da mãe, a professora primária e a da pré-escola devem ser, antes de tudo, formadoras de atitudes e valores. Como nas escolas de “ler, escrever e contar”, considera-se que os conteúdos a serem trabalhados são tão elementares que se pressupõe que a discussão metodológica a respeito de como a criança aprende e de como se ensina, a qual em certa medida já determina os próprios conteúdos a serem abordados, pode dar conta das tarefas que o docente deve desempenhar. Não é de se admirar, pois que, na segunda metade do século XX, nas orientações curriculares dos países ocidentais tenha sido o construtivismo a orientação hegemônica para esses estágios da escolarização.

Já a formação dos professores do ensino médio inicia-se no Brasil com a criação das universidades nos anos 30 do século passado. O ensino médio não existia em períodos anteriores como etapa regular da escolaridade. Os filhos da elite que queriam se preparar para os estudos superiores eram instruídos por profissionais liberais e autodidatas, muitos deles vindos da Europa. Com o primeiro ciclo de industrialização do país, observa-se pequena expansão da escolaridade além do ensino primário, o que cria a necessidade de formar professores para atender às novas demandas. Após a formação de bacharéis, é acrescido mais um ano para a licenciatura, visando à formação de professores de nível médio. O processo de feminização do magistério de nível médio ocorre de maneira acentuada apenas a partir da segunda metade do século XX, sendo que a presença de professores do sexo masculino em alguns componentes curriculares específicos é até hoje significativa.

Ainda que os postos de trabalho nas carreiras docentes de todos os níveis educacionais pertençam majoritariamente às mulheres (77%), de acordo com a Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – FIBGE (2006), o que denota um decisivo processo de feminização da docência como um todo, encontra-se ainda a prevalência de um forte viés de gênero na evolução da trajetória do magistério como profissão. A presença das mulheres é quase absoluta na educação infantil (98%) e decresce sucessivamente à medida que se elevam os níveis de escolarização (respectivamente 88,3% no ensino fun-

damental e 67% no ensino médio). Os salários também aumentam de acordo com a mesma tendência e fonte: R\$661,00 em média na educação infantil, R\$873,00 no ensino fundamental e R\$927,00 no ensino médio.

Entre os estudantes de oito cursos de licenciatura que prestaram o Exame Nacional de Cursos – Enade – em 2005, a proporção de mulheres na Pedagogia correspondia a 92,5%, e nas demais licenciaturas a 68,5%.

Mas o dado mais impactante a respeito da prevalência do paradigma de formação é dado pela análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas com apoio da Fundação Vitor Civita (Gatti, Nunes, 2008) examinou uma amostra da estrutura curricular e das ementas das disciplinas de 165 cursos presenciais de licenciatura, sendo 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, procurando atender aproximadamente a distribuição do conjunto dos cursos existente no país de acordo com as diferentes regiões, a forma de organização e a dependência administrativa das instituições.

De acordo com o estudo, os cursos de Pedagogia possuem uma estrutura curricular bastante dispersa e fragmentária – no conjunto das propostas curriculares examinadas foram arroladas 3.513 disciplinas –, e apresentam frágil focalização na formação docente propriamente dita. Em meio aos Fundamentos da Educação e aos Conhecimentos relativos aos Sistemas Educacionais, as disciplinas que propiciam o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação nas salas de aula representam em torno de 30% dos componentes curriculares, mas apenas de forma muito incipiente registram o que e, mesmo, o como ensinar. Além disso, os conteúdos das disciplinas da escola básica são apenas abordados de forma genérica ou superficial pelas Metodologias e ou Práticas de Ensino. Tampouco são numericamente significativas as menções às formas de abordagem voltadas aos alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa tendência revela direção contrária à dos cursos de formação de países que apresentam alto rendimento escolar dos alunos do ensino obrigatório, como por exemplo os de Cuba, se quisermos nos circunscrever apenas à América Latina (Carnoy, Gove, Marshall, 2009).

Nas outras licenciaturas inverte-se a relação entre as disciplinas de referência e as de formação geral do educador. As primeiras predominam em detrimento das que dizem respeito ao preparo para o magistério, sendo que, na maior parte dos ementários não se observa relação entre as disciplinas dos saberes de referência e as de formação pedagógica. As Práticas de Ensino

costumam ser mencionadas geralmente de maneira muito vaga quando se afirma que elas estão imbricadas nas diversas disciplinas, ou mesmo quando possuem ementas específicas. Os cursos de licenciatura em Letras e Ciências Biológicas registram apenas em torno de 10% de disciplinas ligadas à formação específica para a docência. Apenas os voltados expressamente para a Formação de Professores de Matemática apresentam maior equilíbrio entre as disciplinas de referência e as relativas aos conhecimentos próprios da docência. Nessas licenciaturas os conhecimentos relativos aos sistemas educacionais são inexpressivos, sendo que a gestão escolar e as questões ligadas ao currículo e ao ofício docente têm presença irrisória na estrutura curricular.

A diferenciação instituída entre a representação do trabalho da “professora primária”, polivalente, e o do “professor secundário”, especialista nas disciplinas, permanece pois até hoje, e pode ser constatada tanto na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, como nas carreiras, nos salários e nas representações da sociedade, da academia e dos formuladores das políticas, apesar das inúmeras reformas educacionais, da elevação da formação em nível superior para todos os docentes e do fato de que a maioria dos professores dá aula no mesmo nível de ensino: o fundamental, que responde por 67% das matrículas da educação básica (Brasil, 2007).

Isso a despeito do enorme avanço dos conhecimentos e da multiplicação das abordagens dos conteúdos de referência que informam o currículo das escolas básicas desde o início da escolarização, assim como dos conhecimentos e abordagens do campo educacional específico. Não é elementar, por exemplo, tratar de História no quarto ano do ensino fundamental, ou mesmo na pré-escola, quando se tem em conta que as abordagens históricas se desdobraram na história social, história das mentalidades, história econômica, política e outras. E o mesmo se pode dizer da Matemática, da alfabetização e da Língua Portuguesa, da Biologia e demais áreas do conhecimento escolar! Como falar da autonomia do professor se a sua formação não lhe oferece elementos suficientes para tomar decisões importantes sobre as escolhas que deve fazer sobre o currículo?

Os conhecimentos do campo da educação, por sua vez, além de imprescindíveis para uma compreensão mais abrangente das questões educacionais nos contextos contemporâneos, são indispensáveis para informar os processos de recontextualização dos saberes de referência para os saberes escolares. Enquanto as disciplinas, nos domínios próprios em que são geradas, têm por

objetivo a produção de conhecimentos novos, os conhecimentos escolares estão atrelados aos objetivos de formação dos alunos da escola básica, aos estágios de desenvolvimento dos alunos e às formas de organização do trabalho escolar, como a duração do curso, os anos letivos, os horários de aula etc., uma empreitada complexa que precisa também ser trabalhada nos cursos de formação!

TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE E REPERCUSSÕES NOS MODELOS DE FORMAÇÃO

Tedesco e Fanfani (2004) alertam também para os fatores que concorrem para a transformação do ofício docente nas sociedades atuais e que operam a favor da sua profissionalização ou contra ela. Destacaremos três desses fatores.

A extração social dos professores

A origem social dos professores e a sua posição na estrutura de distribuição de renda é fortemente determinante das oportunidades de formação e de aperfeiçoamento profissional, assim como da variedade e intensidade de seus consumos culturais, além da própria maneira pela qual se veem como profissionais.

No Brasil, assim como na maioria dos países da América Latina, os professores têm sido recrutados historicamente nos segmentos de rendas médias. Apesar de baixa, a média e a mediana dos salários dos professores da educação básica (respectivamente R\$927,00 e R\$720,00), era mais alta do que a correspondia à renda individual da maior parte da população brasileira, em torno de um salário mínimo (R\$350,00 em 2006).

Entretanto, embora entre os estudantes das diversas licenciaturas que fizeram o Enade de 2005, cerca de 50% deles declarassem possuir uma renda familiar entre 3 e 10 salários mínimos, outros 40% revelaram estar entre a faixa de 0 a 3 salários mínimos. Esse dado reflete tendência, já detectada por outros autores, de inflexão para baixo na extração social dos professores, indicando que significativa quantidade de docentes vive em condição de pobreza. Além disso, observando a escolaridade dos pais desses estudantes, verifica-se que menos de 1/4 deles tinham instrução de nível médio e em torno de 10%

possuíam estudos em nível superior, o que quer dizer que os estudantes representavam, na sua maioria, a primeira geração com acesso aos níveis superiores de instrução nas suas respectivas famílias (Gatti, Barretto, 2009). Com rendas baixas, acesso limitado ao consumo de bens culturais e condições educativas bastante insatisfatórias nos cursos superiores que frequentavam – segundo o que declararam no questionário do Enade –, é provável que esses alunos das licenciaturas, hoje docentes, constituam parte muito representativa dos atuais professores da escola básica.

Como sinalizam vários estudos sobre política educacional no Brasil, os professores mais pobres e mal preparados tendem a estar mais concentrados nas escolas com menores insumos, trabalhando com os alunos mais pobres. O caráter altamente regressivo das políticas públicas entre nós tem levado historicamente as instâncias que possuem maiores recursos e poder a ofertarem os serviços educacionais preferencialmente aos segmentos com maior poder de pressão na sociedade, ao passo que às instâncias com menores recursos e poder cabe atender aos segmentos sociais com baixa capacidade reivindicatória.

Para romper o círculo vicioso seria preciso inverter essa lógica intensificando políticas capazes de oferecer escolas com melhores recursos e professores mais preparados a quem tem menos. Nesse sentido é necessária a atenção redobrada à expansão acelerada das modalidades mais precárias de oferta da educação superior, ainda muito sujeitas a improvisações e ou a interesses empresariais, que pouco compromisso têm com as demandas educativas propriamente ditas. Muitas delas têm como público preferencial esse segmento emergente de professores e vêm proliferando tanto na educação a distância como em cursos presenciais.

Precárias condições de formação e de trabalho dos professores, capital cultural limitado do ponto de vista da cultura letrada são fatores que interferem no tratamento dos conteúdos curriculares da escola básica e podem ser óbices ao processo de profissionalização docente.

A exclusão social e as condições de educabilidade

No estágio atual do desenvolvimento capitalista a exclusão social tem sido mais drástica do que a conhecida em períodos anteriores. É fato sabido que nas formas contemporâneas de organização do trabalho, o uso da tecnologia reduz enormemente os postos de trabalho. Enquanto o setor de alta tecnologia absorve

um número reduzido de sujeitos muito preparados, que recebem salários generosos e outras vantagens em troca da identificação com a empresa, nos demais setores, os salários costumam ser modestos e a precarização das condições de trabalho tende a aumentar. No extremo, o desemprego de grandes contingentes da população. A exclusão no trabalho conduz à exclusão social de caráter mais amplo. Essa exclusão tende a substituir a relação explorador versus explorado, característica da era industrial. Enquanto os explorados eram necessários à manutenção do sistema, o que lhes deu a possibilidade de mobilização coletiva, os excluídos de hoje são considerados descartáveis porque não mais necessários à multiplicação do capital. A exclusão contemporânea implica ruptura; não gera reação organizada de mobilização pois não há grupo contestador, nem objeto específico de contestação, nem instrumentos concretos para impor reivindicações (Tedesco, 2002).

Com a universalização do acesso ao ensino fundamental, a parcela significativa da população que faz parte dos segmentos situados em torno da linha de pobreza passou a frequentar a escola e, em razão de políticas específicas, tem logrado em muitas redes de ensino a ultrapassar a barreira que a impedia de prosseguir além dos anos iniciais. Não obstante, as condições precárias de vida e de acesso aos bens sociais e culturais chegam, por vezes, a comprometer seriamente as possibilidades de sucesso escolar desses alunos. As novas desigualdades provocam um sentimento mais profundo de fracasso porque percebidas pelos sujeitos como um fenômeno mais pessoal que estrutural. A exclusão como uma experiência subjetivada passa a ser vivida potencialmente como uma auto-destruição, uma vez que cada indivíduo aparece como responsável pelo próprio destino (Dubet, 2003).

A propósito, vou mencionar apenas um estudo – o realizado por Mendonça (2007) sobre a trajetória escolar de alunos que, tendo frequentado a Escola Plural de Belo Horizonte durante os nove anos do ensino obrigatório, não lograram ser alfabetizados. Ao envolver casos extremos, a abordagem permite melhor elucidar as dificuldades encontradas pelo sistema de ensino e pelos alunos para enfrentar o fracasso e possibilita refletir sobre os novos desafios da atuação docente. Na pesquisa mencionada, todos os sujeitos do estudo eram beneficiários de programas de transferência de renda.

Ao voltar o olhar para esses sujeitos, não foram desconsiderados os esforços da Escola Plural para criar condições que ampliassem as oportunidades educacionais. Entretanto, a autora chama a atenção para o fato de que as novas

metodologias, as pedagogias ativas e a organização mais flexível do trabalho escolar não são por vezes suficientes para garantir a todos a aprendizagem esperada e a inserção na escola com dignidade. Observou também que para os adolescentes que chegavam ao final do curso com sérias defasagens na leitura e escrita, a situação de fracasso tinha sido por eles vivenciada desde o início da escolarização. A construção do fracasso do aluno pela escola, a ênfase dada ao seu “tratamento”, bem como as estratégias empregadas para resolver o problema, terminam por exacerbar o fracasso e responsabilizar o aluno pelo insucesso. Do ponto de vista individual, a experiência da incapacidade de acompanhar o processo escolar se volta contra o aluno, pondo em xeque o seu valor como pessoa.

Para os sujeitos da pesquisa as experiências positivas não chegam a abrandar as experiências negativas vividas como uma constante. À medida que a idade avança a permanência na escola se torna cada vez mais difícil. Evitar que os alunos abandonem a escola, fazer com que a frequentem regularmente, não é uma tarefa simples nos anos finais do ensino fundamental, e muitas vezes ela só se torna possível com o auxílio de pressões externas como a da família, da manutenção dos benefícios dos programas de complementação de renda, ou pela imposição do Conselho Tutelar.

É na população que menor acesso possui aos bens sociais básicos que se observam mais agudamente as novas demandas a que as políticas públicas devem responder. E a escola fornece o único endereço seguro para encontrá-la. Daí ter a instituição se transformado no *locus* privilegiado da implementação de programas de transferência de renda, de combate à violência e ao uso de drogas, de complementação alimentar e também da oferta de curso em período integral e de outros programas, que se estendem às áreas de cultura e lazer. Muitos desses programas constituem, para grande número de alunos, a única forma de acesso a esses bens.

Para alguns dos sujeitos da pesquisa, a escola era também o único canal institucional pelo qual os alunos e suas famílias estabeleciam vínculos formais com a sociedade mais ampla. A incapacidade do poder público para resolver problemas de saúde apresentados pelos alunos, saneamento básico e moradia das famílias, entre outros, sobrecarrega a escola com demandas que ela não tem condições de resolver, mas que fazem dela e de seus professores importantes mediadores junto a essa população na indicação e no provimento dos canais pelos quais os seus pleitos podem ser encaminhados ou atendidos.

Os objetivos da escola se tornam cada vez mais amplos, vagos e sujeitos a reinterpretações, visto que as relações escolares não mais se enquadram em pautas previamente estabelecidas.

Esse aumento de atribuições da escola afeta as relações no seu interior, transformando as experiências dos diferentes atores escolares. Para os professores, as novas demandas põem em questão os velhos conteúdos da docência e as representações sobre o seu trabalho. Eles reagem às novas situações às vezes buscando e criando novas formas de atuar, outras, com muita insegurança, perplexidade e ou resistência. Pergunta-se então que tipo de formação é necessária para criar condições de educabilidade a contingentes específicos de alunos. Se os professores simplesmente rechaçam atribuições que vão além das suas estritas tarefas prescritas, podem não se sentir responsáveis pelo sucesso dos alunos, mas isso não impede que tenham de lidar constantemente com aqueles considerados “difíceis”. E se costumam evocar o amor e o afeto como elementos centrais das representações sobre o trabalho docente, conforme indicam resultados preliminares das pesquisas do Ciers-Ed, mas não logram assegurar aos alunos o empoderamento que resulta da aquisição de conhecimentos socialmente valiosos, então que novos sentidos será preciso emprestar à sua profissionalidade?

Mudanças na clientela escolar e novos padrões nas relações professor versus aluno

A atenção à diversidade

Caracterizar os alunos da escola básica não é fácil, especialmente na faixa de escolaridade obrigatória, porque nela está toda a população brasileira, representada na sua diversidade regional, étnica, social e cultural, e fustigada pelas enormes desigualdades socioeconômicas de um país com uma das mais iníquas distribuições de renda do mundo. A grande diversidade sociocultural e regional e as grandes disparidades socioeconômicas contribuem, por sua vez, para determinar oportunidades de acesso aos bens culturais muito diferenciadas aos alunos.

As condutas e práticas de caráter homogeneizante que pareciam “naturais” em uma escola moldada para poucos no passado já não são mais eficazes para lidar com a clientela tão diversificada que passou a ser atendida pela escola. É certo que as pressões de diferentes grupos sociais sobre a atenção

à diversidade têm levado as diretrizes e os currículos das escolas básicas a um esforço de dar substância à abordagem das múltiplas faces das diferenças na escola, tanto na sua dimensão cultural propriamente dita, quanto na sua tradução cognitiva. Não obstante, o depoimento dos alunos do Enade e a análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura indicam que, na maior parte dos cursos de formação docente predominam não só as formas tradicionais de ensinar e o uso de livros/texto, manuais, apostilas e resumos pelos alunos, como a questão da diversidade ainda ocupa um lugar bastante periférico na bibliografia arrolada nas propostas.

Aprender a trabalhar com as diferenças no seio de um currículo comum, em que a aposta é a de que todos têm o direito e são capazes de aprender, continua assim como uma questão fundamental da profissionalidade docente.

A legitimação da autoridade pedagógica

Tedesco e Fanfani chamam também a atenção para as profundas mudanças que têm ocorrido no equilíbrio de poder entre as gerações. A autoridade pedagógica de que o professor era investido pela instituição escolar para realizar o trabalho pedagógico de inculcação do arbitrário cultural a que se referiam Bourdieu e Passeron nos anos de 1970, já não é mais automaticamente acatada pelos alunos. Crianças e adolescentes, hoje reconhecidos como sujeitos de direito, demandam a criação de espaços de participação na escola que lhes possibilitem contribuir para o estabelecimento das regras de convívio comum e da ordenação dos processos decisórios. Os problemas de indisciplina e violência que penalizam um crescente número de escolas apontam para o fato de que hoje é o próprio professor que tem de se fazer respeitar e de conquistar a sua legitimidade junto aos alunos, condição fundamental para que possa exercer as suas funções pedagógicas. E para tanto ele precisa lançar mão de novas formas de convencimento, o que requer uma outra concepção de preparo e desempenho profissional.

A coexistência de diferentes formas de apropriação da cultura na escola

A predominância da cultura midiática tem desenvolvido formas de expressão atreladas ao imagético, o que dificulta o trabalho com a linguagem

escrita em que se baseia a cultura da escola. Os livros perdem lugar para os programas de TV, para os espetáculos e jogos transmitidos via satélite, para a internet. A cultura comum que se baseava no humanismo clássico e que serviu à ascensão social de grupos restritos no passado, perdeu a legitimidade nas escolas. Hoje a cultura comum, a compartilhada pela população, é oferecida de forma fragmentada e mutante pela mídia. O passado já não informa as novas gerações e o futuro é transformado em presente pelas estratégias de perenização da juventude, que levam a julgar as pessoas menos pela sua idade biológica, do que pelos comportamentos que as identificam com determinados modos contemporâneos de viver e de consumir.

Como advertem Tedesco e Fanfani (2004), o conflito entre as gerações não se reduz a uma questão de valores. Ele remete à coexistência de modos diferentes de apropriação da cultura. A cultura da escola é argumentativa, exige capacidade de distinção entre elementos, análise, contextualização, referencialidade. A cultura do aluno, em especial a do adolescente, se expressa por outras formas de linguagem, a da musicalidade, a das culturas do corpo, das imagens.

Eu diria que nunca foi tão difícil ser professor como nos tempos atuais. Entre as novas incumbências que ele tem, cabe ainda criar condições que o habilitem para o diálogo, o que passa pela sua disposição de conhecer a cultura dos alunos e de desenvolver alguma empatia em relação a ela, a fim de que possa se comunicar com a turma. Além disso, é preciso também que ele esteja apto a fazer escolhas no currículo que logrem motivar os alunos e constituam oportunidades de aprendizagem significativas para eles.

PARA FINALIZAR

Não tenho conclusões a destacar neste trabalho, ainda que ele contenha muitas indicações sobre aspectos importantes a levar em conta nos modelos de formação e no trabalho docente. Gostaria apenas de finalizar retomando as reflexões que faz Inés Dussel (2009) sobre a cultura comum a ser veiculada nas escolas de hoje, como um aporte ao complexo trabalho que cabe aos professores realizar. A autora acena para a possibilidade de resgatar o que há de mais humano nessa cultura, o que constituiria a função primordial da escola.

Em primeiro lugar, a possibilidade de a escola descortinar às crianças e adolescentes um mundo-outro, que nos confronta com o desconhecido pelo ensino das ciências, da literatura, da história, das artes, da computação, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz abertos aos outros e a nós mesmos. Ela pode nos ajudar a estabelecer uma relação mais livre com o conhecimento acumulado, em que ele não seja apresentado simplesmente como um conhecimento acabado. Ela pode se constituir no mesmo lugar em que esse conhecimento tenha condição de ser reescrito.

Em segundo lugar, a escola deve oferecer tempo, paciência, lentidão, a possibilidade da dúvida. Em meio às tensões provocadas pelas aceleradas mudanças contemporâneas, ela pode criar um contexto em que seja possível “repousar no outro”, em um saber que outro nos oferece, numa herança acumulada, um espaço em que é permitido errar e voltar atrás, tentar de novo sem maiores consequências.

Em terceiro lugar, a escola deve nos dar oportunidade de decifrar a experiência comum, cada vez mais opaca em sua velocidade de renovação. Ela pode propiciar o contato com as disciplinas cujos modos de abordagem nos auxiliam a construir alguma ordem, algum sentido para as coisas. Mas é também importante que ela se torne o lugar em que se constrói o nós, aquele que nos permite participar da construção de uma sociedade em que o que acontece com o outro nos importa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S. S. Educação. In: BARRETTO, E. S. S. et al. *Mulher brasileira: bibliografia anotada*, 2. São Paulo: FCC; Brasiliense, 1981. p. 211-304.

BERNSTEIN, B. Classes e pedagogia: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.49, p.26-42, maio 1984.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Réproduction: elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da educação básica*. Brasília: Inep, 2007.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre a mulher: algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.4-13, fev. 1988.

CARNOY, M; GOVE, A. K.; MARSHALL, J.H. *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola?* São Paulo: Ediouro, 2009.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.2, p.77-84, maio/ago. 1996.

DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago. 1993

DUBET, F. A Escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.

DUSSEL, I. A Transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.39, n. 137, p.351-365, maio/ago. 2009.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B.; NUNES, M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório de pesquisa, 2 v. São Paulo: FCC; Fundação Victor Civita, 2008.

FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa nacional de amostra por domicílio*. Rio de Janeiro, 2006.

MENDONÇA, P. M. *Ler e escrever na escola plural: um estudo de trajetórias*. 2007. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo.

ROSEMBERG, F; AMADO, T. Mulheres na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.80, p.62-74, fev. 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. Os Fenômenos de segregação e exclusão social na sociedade do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 13-28, nov. 2002.

TEDESCO, J. C.; FANFANI, E. T. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: Preal, San Marino, 2004. Nuevos maestros para nuevos estudiantes, p.67-96.

Recebido em: abril 2010

Aprovado para publicação em: maio 2010

ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL

GISELA LOBO B. P. TARTUCE

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas
gtartuce@fcc.org.br

MARINA M. R. NUNES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Orientadora Educacional
do Colégio Santa Cruz
mnunes@fcc.org.br

PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE ALMEIDA

Professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências e Humanidades
da Universidade Presbiteriana Mackenzie
patricia.aa@uol.com.br

RESUMO

O artigo traz os resultados de pesquisa cujo objetivo foi investigar a atratividade da carreira docente no Brasil pela ótica de alunos concluintes do ensino médio, uma vez que se tem divulgado a perda de interesse pela opção profissional pelo magsitério por parte dos adolescentes. O estudo foi realizado em escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do país. Os dados utilizados para as análises têm origem em duas fontes: questionário e grupos de discussão. Nos resultados, a rejeição à carreira docente é recorrente entre os jovens pesquisados. As justificativas dos estudantes para a falta de atratividade da carreira se relacionam à ausência de identificação pessoal com a docência, às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à própria experiência escolar dos alunos e à influência familiar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PROFISSIONALIZAÇÃO – ESCOLHA PROFISSIONAL – PROFESSORES

ABSTRACT

SECONDARY SCHOOL STUDENTS AND THE ATTRACTIVENESS OF A TEACHING CAREER IN BRAZIL. The article presents the results of research, the objective of which was to investigate the attractiveness of a teaching career in Brazil from the viewpoint of students in the final year of secondary education, since it has been widely disclosed that there is a loss of interest in choosing teaching as a profession on the part of adolescents. The study was carried out in public and private schools in large or medium-size cities in different regions in Brazil. The data used for the analyses originated from two sources: a questionnaire and discussion groups. The results show that rejection of a teaching career is a recurrent theme among the young people involved in the research. The justifications of the students for the lack of attractiveness of the career are related to the absence

of a personal identification with teaching, the social and financial conditions associated with exercising the profession, the students' own school experience and family influence.

TEACHER EDUCATION – CAREER CHOICE – TEACHERS – PROFESSIONALIZATION

A diminuição da procura, por parte dos jovens, da profissão de professor tem-se tornado objeto de preocupação nos últimos anos. A falta de docentes bem formados e a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do ensino fundamental e ensino médio é discutida tanto em artigos acadêmicos como na mídia. Ao mesmo tempo, divulga-se não só a tendência de queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência.

Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que reúne um conjunto de dados de realidades de diferentes países, revela duas grandes inquietações relacionadas à carreira docente: uma diz respeito à escassez de professores, especialmente em algumas áreas; a outra refere-se à qualidade, ou seja, ao perfil do profissional em termos de gênero, *background* acadêmico, conhecimentos e habilidades. Além disso, há, entre as nações, a preocupação não só de atrair, mas de manter os professores na profissão docente.

No Brasil, é baixo o percentual de professores com formação inicial específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas não relacionadas à sua formação inicial ocorre nas ciências exatas (Brasil, 2007). Além disso, conforme Gatti e Barretto (2009), 39% dos alunos dos cursos de licenciatura que responderam ao questionário do Exame Nacional de Cursos – Enade – em 2005 estavam na faixa que compreende até três salários mínimos de renda familiar. Trata-se de estudantes que tiveram dificuldades de diferentes ordens para chegar ao ensino superior. São alunos que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes propiciassem experiências culturais mais variadas, com maior acesso à leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. Essa mudança de perfil traz implicações para os cursos que formam para o magistério, os quais precisam lidar com um novo *background* cultural dos estudantes (André, 2009).

Caso a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores se acentue no Brasil, como sugerem os dados (Gatti, Barreto, 2009), e com a expansão das matrículas projetada para o ensino médio e a educação infantil,

em futuro próximo teremos ainda maiores problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica. Com isso, aumentam as preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem do alunado já tão comprometidos. O que fazer para reverter essa situação?

Embora haja, em âmbito internacional, um conjunto de pesquisas e artigos que discutem a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa (OCDE, 2006; Vaillant, 2009), no Brasil, esse assunto ainda é incipiente. Assim, diante desse cenário em que a docência tem deixado de ser uma opção profissional feita pelos jovens, desenvolveu-se a pesquisa *Atratividade da Carreira Docente no Brasil*, realizada sob a ótica dos alunos concluintes do ensino médio, a fim de investigar quais fatores interferem nesse posicionamento em âmbito nacional¹.

O texto analisa primeiramente, os fatores envolvidos no processo de escolha profissional e examina como a literatura tem – direta ou indiretamente – discutido a atratividade da carreira docente e a escassez de professores. Em seguida, destaca sucintamente dados que retratam o panorama da docência no Brasil. Por fim, é delineada a metodologia da pesquisa e são apresentados e problematizados os seus principais achados.

ASPECTOS ENVOLVIDOS NA ATRATIVIDADE DA CARREIRA DOCENTE

A literatura sobre escolha profissional aponta desde há muito que as possibilidades dessa escolha não são relacionadas apenas às características pessoais, mas principalmente ao contexto histórico e ao ambiente sociocultural em que vive o jovem (Bock, 2002). Desse modo, o processo de decisão profissional deve ser visto como resultado de fatores de natureza extrínseca e intrínseca,

1. A pesquisa foi realizada pela Fundação Carlos Chagas por demanda da Fundação Victor Civita, durante o ano de 2009. O estudo contou com a supervisão da professora Bernadete Gatti, e participaram da pesquisa: Ana Maria Calil, Ana Maria L. Teixeira, Bruna Cardoso, Heloísa Borges, Ilze M. C. Machado, Jaqueline S. Lopes, Joana Romanowski, José Veríssimo do Nascimento Filho, Julia Franco, Kátia M. Mendes, Líliam Maria B. Martinelli, Márcia Hobold, Maria Aparecida de Aguiar, Maria Helena Besnosik, Marília M. Mira, Marlyse B. da C. Oliveira, Maysa Gaiarsa, Nayana Teles, Neusa B. Ambrosetti, Pura Lúcia Martins, Rita de Cássia B. M. Lima, Rosalina Moraes, Sheila D. Guimarães, Sofia Lerche Vieira. O texto integral do relatório de pesquisa pode ser acessado em: www.fvc.org.br/estudos.

que se combinam e interagem de diferentes formas, gerando dilemas e tensões para quem o vivencia.

A perspectiva subjetiva inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, aí interferindo aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, dessa maneira nas identidades sociais e profissionais.

Desde a década de 1980, a sociedade passa por transformações econômicas, políticas, sociais e tecnológicas que alteraram as formas e os conteúdos de trabalho nos diversos campos profissionais. Vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários de relações sociais e de trabalho complexos e contraditórios, que geraram uma nova compreensão de carreira e de desenvolvimento profissional. As carreiras profissionais vêm-se caracterizando pela instabilidade, descontinuidade e horizontalidade, em contraposição ao modelo de anos anteriores, quando eram marcadas por relativa estabilidade de emprego, tipo de atividade e progressão linear vertical (Chanlat, 1995). Em outras palavras, empregos estáveis e remunerados estão sendo substituídos por formas mais flexíveis de contratos que não garantem a estabilidade do empregado a longo prazo (Levenfus, Nunes, 2002). O trabalho, não importa qual, tornou-se um desafio para o reconhecimento de si, um tempo de incerteza e grande implicação social, que tem exigido investimento pessoal cada vez maior (Dubar, 2006).

A opção específica pelo magistério se insere no contexto descrito. Como explica Valle (2006), as motivações do jovem para se tornar professor repousam sobre algumas lógicas, relacionadas com as representações que se têm de si mesmo, dos significados atribuídos à inserção no mundo do trabalho e, em particular, do exercício da docência. Diversos estudos visam compreender a lógica das escolhas profissionais de docentes em exercício, e o porquê da permanência na profissão. Vários constatam que as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação, o desejo de ensinar, o amor (pelas crianças, pelo outro, pela profissão, pelo saber), a possibilidade de transformação social e a necessidade de logo conquistar certa autonomia financeira (Mello, 1981;

Silva, Espósito, Gatti, 1994; OCDE, 2006; Valle, 2006). Também não se pode desconsiderar o fato de que a jornada parcial propiciada pela docência é um dos atrativos para as mulheres, o que coloca a questão de gênero como um dos fatores intervenientes nessas motivações.

Ao mesmo tempo, a literatura disponível na área da formação de professores tem analisado problemas que, direta ou indiretamente, se relacionam com a discussão sobre a atratividade da carreira docente, como a massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização no magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas, emergência de outros tipos de trabalho com horários parciais.

O relatório da OCDE (2006) sobre pesquisa realizada em 25 países² mostra que, nos últimos vinte anos, na maioria deles, os vencimentos dos professores diminuíram em comparação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Além disso, em 70% desses países, o estudo concluiu que são necessários pelo menos vinte anos para o professor mudar de base na escala salarial o que é muito tempo, em relação a outras profissões.

Outro aspecto que deve ser considerado diz respeito ao aumento das exigências para a atividade docente na atualidade. O trabalho do professor está cada vez mais complexo e exige responsabilidades cada vez maiores, seja no que se refere às atividades pedagógicas propriamente ditas, seja em razão de questões que extrapolam a mediação com o conhecimento, como a violência e as drogas. Assim, as mudanças em diversos setores da sociedade estabelecem nova dinâmica ao cotidiano das instituições de ensino, que refletem diretamente no trabalho dos professores e na sua profissionalidade (Fanfani, 2007; Dussel, 2006; Tedesco, 2006). Há, pois, entre os docentes, desconforto causado por essas crescentes exigências da profissão, concomitante em relação a um decrescente prestígio social.

Em estudo sobre a construção social das identidades profissionais dos docentes na França, Lang (2006) analisa o mal-estar docente, que tem afetado

2. O relatório em questão é resultado de uma pesquisa realizada ao longo de 2002-2004. O projeto envolveu a elaboração de relatórios nacionais de *background*, visitas a alguns países feitas por equipes externas de acompanhamento, coleta de dados, pesquisas sobre questões específicas e *workshops*. Participaram 25 países: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá (Quebec), Chile, Coréia do Sul, Dinamarca, Eslováquia, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Reino Unido, Suécia e Suíça.

mais de 60% dos professores, e sugere que outras pesquisas desenvolvidas na Europa permitem generalizar essas constatações. Segundo o autor, embora a atividade docente se torne cada vez mais complexa, o prestígio social da profissão tende a diminuir, ao mesmo tempo em que a defasagem entre a definição ideal da docência e a realidade em que se desenvolve o ofício tende a aumentar, gerando sensação de impotência, frustração e desânimo.

Como explica Fanfani (2007), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal de sua prática. No cotidiano da escola, o professor, para desenvolver sua atividade de ensinar, precisa lidar com os problemas de indisciplina e violência, com a falta de interesse dos alunos, com a necessidade de trabalhar com um número maior de alunos e de desenvolver sua tarefa educativa na e para a diversidade. E mais: a introdução das tecnologias de ensino no trabalho docente produzem mudanças na relação com o conhecimento, gerando sensação de obsolescência em muitos profissionais da educação.

Na mesma linha, Jesus (2004) considera que a imagem social do professor, em declínio, pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais.

O autor também chama a atenção para o fato de essa profissão ter-se tornado pouco seletiva. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica ou preparo profissional, ou, ainda, com preparo insuficiente. A situação contribuiu para o estereótipo de que “qualquer um pode ser professor” em que “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação. Além disso, muitos ingressam na docência de forma transitória. Dito de outra forma, a escolha não foi feita para realizar um projeto previamente estabelecido, e sim como uma alternativa profissional provisória, ou a única viável em determinado momento, o que pode redundar em falta de compromisso, contribuindo para que se configure a imagem social de profissão secundária.

Em estudo sobre o abandono da carreira docente, Lapo e Bueno (2003, p.76) mostram que, no grupo de professores estudados, nenhum queria realmente ser professor: “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível

do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc." Aparentemente, o que se observa é que a atividade docente apresenta alguma possibilidade de oferta de trabalho a partir de um curso de formação considerado acessível, o que faz com que alguns alunos ingressem em cursos superiores de Pedagogia ou licenciatura sem real interesse em atuar como professor.

Assim, é importante que as discussões sobre a atratividade da carreira docente considerem as fortes contradições evidenciadas pelas pesquisas relativas ao "estar professor", que oscilam entre satisfações e frustrações, entre opção e necessidade. Os sentimentos de desconforto profissional construídos pelos professores em exercício são consubstanciados em representações que extravasam de comentários e atitudes e impactam os jovens no convívio cotidiano com os professores, bem como extravasam em outros ambientes sociais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DE ANÁLISE

A pesquisa foi realizada com estudantes concluintes do ensino médio e, para garantir maior abrangência ao estudo, optou-se por realizá-la em escolas públicas e particulares de cidades de grande ou médio porte das diferentes regiões do Brasil.

A escolha dos locais foi orientada pelos seguintes critérios: abrangência regional no país, tamanho do município, densidade de alunos no ensino médio e oportunidades de emprego. Em razão deles, o estudo foi realizado em oito cidades, envolvendo 18 escolas (8 públicas e 10 particulares)³.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram questionários e grupos de discussão⁴. Em cada escola, realizaram-se primeiro os grupos de discussão com 10 alunos e depois se procedeu à aplicação dos questionários a todos os estudantes do 3º ano do ensino médio. Isso garantiu que os alunos

3. Região Sul: Joinville (duas escolas) e Curitiba (três); Região Sudeste: São Paulo (três) e Taubaté (duas); Região Centro-Oeste: Campo Grande (duas); Região Nordeste: Fortaleza (duas), Feira de Santana (duas); Região Norte: Manaus (duas).

4. O grupo de discussão é uma técnica de pesquisa que permite a obtenção de dados de natureza qualitativa com base em sessões em grupo, de 8 a 12 pessoas, que compartilham alguns traços e experiência comuns, discutem aspectos de um tema sugerido. No caso desta pesquisa, é a vivência em uma mesma escola que permite "conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo" (Weller, 2006, p. 245).

não fossem influenciados pelas perguntas do questionário e chegassem com ideias preconcebidas no grupo de discussão. Em ambos os casos, foi dito a eles que se tratava de uma investigação sobre escolha profissional sem especificar que o foco era a carreira docente.

As equipes de pesquisadores tinham a orientação de definir, juntamente com a coordenação da escola, a melhor forma de compor o grupo, que deveria ser diverso quanto ao gênero e rendimento escolar. Os alunos convidados concordaram em participar da pesquisa.

O roteiro utilizado nos grupos de discussão foi pré-testado e adaptado visando apreender as percepções que os jovens têm do trabalho docente, do que é “ser professor” e das possibilidades de ingressar ou não nessa carreira. O roteiro consistia em questões a serem seguidas, mas cabia aos pesquisadores a sensibilidade de conduzir a discussão, formulando, quando necessário, perguntas para explorar aspectos interessantes e/ou para descontrair o grupo.

As falas foram gravadas em áudio para garantir a completa cobertura dos dados, posteriormente transcritos e analisados. Em primeiro momento, a análise centrou-se em cada escola, buscando ater-se aos significados contidos nos relatos dos jovens que participaram dos grupos de discussão. Em seguida, procedeu-se a uma análise horizontal, para identificar semelhanças e diferenças entre os grupos, bem como relações entre eles e o problema de pesquisa.

O questionário foi elaborado com o intuito de obter informações que permitissem uma caracterização dos estudantes, incluindo dados sobre idade, sexo, escolaridade dos pais, período em que estudam, se trabalham, bem como indicadores de nível socioeconômico. Também se buscou obter dados a respeito da escolha profissional e da carreira docente.

Os dados dos questionários foram processados por meio de leitura óptica no caso das questões fechadas e, no caso das abertas, trabalhou-se com a criação de categorias *a posteriori*. A partir daí, foi elaborada uma base de dados e feito o tratamento estatístico das informações.

Caracterização das escolas

O grupo de escolas investigadas foi formado por instituições indicadas por pesquisadores locais, e, em alguns casos, pelas Secretarias Estaduais de Educação. As escolas públicas se caracterizam por ser escolas de bairros de classe

média baixa e atender também a população de comunidades vizinhas, em regra mais carentes. As escolas particulares que compõem o estudo são instituições estabelecidas há muitos anos nas suas cidades e atendem em geral a uma clientela de classe média e média alta. O conjunto de escolas selecionadas não pode ser considerado representativo da heterogeneidade de suas regiões nem mesmo do país, mas permite levantar hipóteses sobre a temática investigada.

Caracterização da amostra dos alunos

Em geral, a receptividade à pesquisa foi muito boa em todas as escolas, e os jovens responderam ao questionário com seriedade, perfazendo um total de 1.501 respondentes. Dos grupos de discussão, participaram 193 alunos com rendimento escolar diferente, entre representantes do sexo masculino e do feminino. A participação foi voluntária e os debates, bem-vistos pelos estudantes. Eles se mostraram muito empenhados e bem-falantes.

Respondentes do sexo feminino e masculino representam, respectivamente, 56% e 44%, e essa proporção é praticamente a mesma nas escolas públicas e privadas. Quanto à idade, a grande maioria (73%) dos jovens concentra-se na faixa entre 17 e 18 anos, com uma diferença de 10% entre os dois tipos de escola: 68% na pública e 78% na particular. Chama a atenção o fato de quase 15% dos sujeitos das escolas públicas ter mais de 19 anos, ao passo que esse percentual não chega a 2% nas privadas. No que se refere à cor autodeclarada, a maioria é branca (53%) ou parda/mulata (35%), e também há aí diferenças significativas quando se compara a escola pública com a particular: enquanto 64% dos jovens da escola privada declararam-se brancos, na pública esse percentual é de 44%; nesta, praticamente a mesma quantidade de pessoas afirma ser parda/mulata, enquanto na escola particular somente 27% o fazem. Na escola privada, menos de 4% declaram-se negros.

A escolaridade do pai e da mãe é o aspecto que mais diferencia os dois tipos de escola na amostra investigada: a maioria dos pais (72%) e mães (81%) dos estudantes da escola pública chegaram, no máximo, a completar o ensino médio; já os pais dos alunos das escolas particulares têm, em sua maioria, o superior completo: 68% dos pais e 74% das mães.

Os dados sobre o período em que estudam e sobre se trabalham e estudam também revelam que há, de fato, um perfil diferenciado da amostra de

alunos nas escolas públicas e particulares pesquisadas: a totalidade dos alunos das instituições privadas estuda durante o dia, e 93% deles não trabalham, ao passo que, na pública, há 34% de jovens que frequentam a escola no período noturno e 39% que trabalham.

PENSOU EM SER PROFESSOR? DOCÊNCIA COMO POSSIBILIDADE DE ESCOLHA?

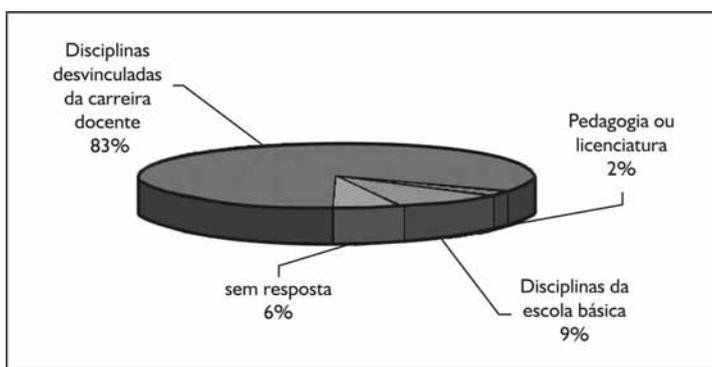
Os sujeitos da pesquisa possuem um projeto de futuro que inclui o ingresso, em algum momento, na universidade e a maioria demonstra vontade de trabalhar e estudar. Eles expuseram os fatores que interferem nesse projeto profissional e falaram da relação entre desejo e realidade, levando em conta não só os seus interesses e características pessoais, como também suas circunstâncias de vida. Enquanto os alunos das escolas particulares estão certos de que cursarão o ensino superior, para os alunos da escola pública essa é uma possibilidade que vem acompanhada de limitações. Assim, quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares, nem sempre compatíveis com seus desejos. Esses aspectos de ordem individual e contextual são essenciais para compreender a atratividade da carreira docente na percepção do jovem, ou seja, a opção ou não pelo magistério deve ser analisada considerando fatores intrínsecos e extrínsecos.

O estudo revela que os estudantes, na sua maioria, não têm intenção de ser professor. Ao se formular a questão “Algun de vocês pensa ou pensou recentemente em ser professor?”, o “não” foi a resposta automática de muitos, com expressões de rejeição seguidas de desconforto (silêncio, risadas). Passados alguns segundos, vieram as respostas sistematizadas, mais “politicamente corretas”, ainda assim, sempre acompanhadas de uma negativa. A rejeição à profissão é ainda mais gritante quando se referem ao pedagogo.

Por meio do questionário, investigou-se qual o curso escolhido pelo estudante, como primeira opção para prestar vestibular no ano corrente, e os resultados também explicitam o distanciamento da carreira docente: apenas 2% (31 em 1.501 sujeitos) indicaram, como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura (quando os alunos escreveram explicitamente “licenciatura” em alguma área). O gráfico 1 apresenta esse dado, bem como as indicações de cursos ligados às disciplinas da escola básica,

sem indicar licenciatura, como História, Física, Química, Matemática, Letras, Música, Filosofia, Sociologia, Biologia, Geografia, Artes Plásticas e Educação Física (esta última a mais frequente), que, somadas, envolvem 9% dos jovens. É possível inferir – os relatos do grupo de discussão ratificam essa ideia – que parte desses alunos eventualmente seguirá a carreira docente, mas como decorrência da motivação e afinidade por uma área de conhecimento específica. O dado mais contundente, no entanto, é que 83% optaram, claramente, por carreiras desvinculadas da atividade docente.

GRÁFICO I
PRIMEIRA OPÇÃO DE CARREIRA PARA O VESTIBULAR



Cabe perguntar: quem são esses jovens que querem ser professor? Entre os 31 alunos que manifestaram essa intenção em sua primeira opção de escolha profissional, há um predomínio de mulheres (77%) e de pardos ou mulatos (48%). Entre eles, quanto maior o nível de instrução dos pais, menor a intenção de ser professor. Um outro dado que os diferencia diz respeito ao tipo de escola em que estudam: 27 (ou 87%) desses alunos são provenientes da escola pública. Esses dados vão ao encontro dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, do Censo Escolar e da literatura de modo geral (Brasil, 2007, 2009), que revelam tendência de mudança de perfil dos estudantes que optam pelo magistério, como já destacado.

Foi significativamente maior o número de alunos que declararam já ter pensado em ser professor, mas desistiram dessa ideia: 32% (cf. Tab. I) tendência também observada nos grupos de discussão. Dentre esses, 59% são do sexo feminino e 41%, do sexo masculino. É interessante notar que a diferença entre o número de homens e mulheres que pensaram em seguir a

carreira docente é menor do que entre aqueles que, efetivamente, optaram por ela, ou seja, mais homens desistem. Sabe-se que a carreira do magistério está muito associada ao papel feminino e ao cuidado, visto como não produtor de riqueza. A literatura aponta que essas características são tidas como qualidades naturais, inatas, aprendidas no espaço do privado e da reprodução e, linearmente, associadas ao sexo feminino, o que dificulta ainda mais a escolha masculina pela carreira.

Considerando apenas o grupo que pensou em ser professor, continuam mais numerosos os alunos provenientes das escolas públicas (54%) do que os das particulares (36%), embora se observe uma diminuição na diferença entre eles, se comparados ao grupo que quer ser professor.

TABELA I
CONSIDEROU SER PROFESSOR NO PROCESSO DE
ESCOLHA PROFISSIONAL

	N	%
Pensou em ser professor	476	32%
Não pensou em ser professor	1015	67%
Sem resposta	10	1%
Total geral	1501	100%

O que será que faz com que esses jovens desistam de ser professor? Será que ao longo da vida escolar perdem a motivação para se espelhar em seus professores? Assusta a ideia de ser um modelo, uma referência, para seus alunos? É essa uma representação que ocasiona certo desconforto em assumir a profissão?

Para entender o porquê da rejeição ou da desistência pela carreira docente, os estudantes foram questionados sobre as razões para escolher ou não ser professor. As respostas confirmam que a opção pelo magistério envolve fatores de natureza intrínseca e extrínseca que mantêm relações entre si.

Fatores não atrativos da docência

A pergunta “Quais as suas razões para não ser professor?” foi respondida por 1.168 dos sujeitos⁵, que apontam como motivo de maior desinteresse

5. Nem todos os alunos responderam a essa questão.

fatores intrínsecos, ou seja, consideram, em primeiro lugar, que não possuem as características pessoais que julgam necessárias ao exercício da docência (48%).

Então, eu já pensei em ser professor, só que eu já desisti rápido dessa ideia. Eu não tenho condições de ministrar, *eu não consigo*, tem que saber ministrar o conteúdo, *não tenho essa vocação*, essa habilidade. (Ivan⁶, escola particular, Campo Grande)

Eu nunca pensei em ser professora, até porque *sou tímida*, não conseguiria falar na frente. (Lara, escola particular, Campo Grande)

Sim [pensou em ser professora], mas talvez, eu acho que eu *não teria paciência* para fazer o que os mestres fazem, de ouvir o que os outros falam de mim, ou me criticar, ou elogiar e ficar assim, com a minha estima estável. Eu não teria talvez motivação. Eu pensei em ser, mas eu vi que não me daria bem nessa área. (Tatiana, escola pública, Joinville)

A falta de identificação com as atividades inerentes à profissão (19%) – também um fator de ordem pessoal – aparece em terceiro lugar, sendo exemplificada por afirmações como “gostar de outras profissões” ou que existem “atividades mais interessantes em outra área”. Esses dois fatores são citados especialmente por aqueles que nunca pensaram em ser professor, como pode ser visto na tabela 2.

Os alunos dos grupos de discussão das escolas particulares, com maior frequência, atribuem a outras profissões uma situação financeira e de qualidade de vida profissional melhor que a do professor.

Mas o incentivo do professor não existe mais em sala de aula. Como tinha antes no primário: “Ah, você vai ser professora!” Como a Vitória falou, que tinha um quadrinho, na verdade ela teve um sonho, mas hoje em dia não; *hoje, nós pensamos grande, e pensar grande muitas vezes remete a uma empresa, ou algo grande nesse sentido*. Então eu acho que é por isso que hoje em dia o jovem não pensa muito nisso. (Maria Clara, escola particular, Joinville)

6. Todos os nomes são fictícios.

Um ponto importante a ser destacado diz respeito às condições sociais e financeiras associadas à profissão docente. A baixa remuneração aparece como a segunda razão para o desinteresse dos jovens pela carreira docente (25%) e, vale ressaltar, como a primeira causa de desistência para os que um dia pensaram em ser professor (40%). Outros fatores extrínsecos à docência que se mostraram relevantes para afastar alguns candidatos ao magistério foram a desvalorização da profissão e o desinteresse e desrespeito dos alunos, ambos citados por 17% dos que já pensaram em lecionar profissionalmente (Tab.2). Como se verá, motivações de natureza social e econômica não aparecem como fatores atrativos associados à docência, ou seja, ninguém pensa em ser professor porque essa é uma profissão valorizada simbólica e financeiramente.

TABELA 2
RAZÕES PARA NÃO ESCOLHER SER PROFESSOR

Categorias	Subcategorias	Pensou em ser professor		Não pensou em ser professor		Sem resposta		Total geral	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fatores extrínsecos à docência	Baixa remuneração	102	40	188	21	2	29	292	25
	Desvalorização social da profissão	43	17	113	12			156	13
	Desinteresse e desrespeito dos alunos	42	17	67	7	4	57	113	10
	Condições de trabalho	29	12	43	5	2	29	74	6
Fatores intrínsecos à docência	Exigência de envolvimento pessoal na profissão	38	15	83	9			121	10
Fatores de ordem pessoal	Não possui as características que julga necessárias ao exercício da docência	49	19	505	56	1	14	555	48
	Não se identifica com as atividades inerentes à profissão	33	13	183	20	1	14	217	19

Nos grupos de discussão, é patente a concepção de que o professor é, em geral, mal remunerado e desprestigiado, e daí advém boa parte dos problemas enfrentados na contemporaneidade pela profissão, como a insatisfação dos que já estão inseridos no campo da docência e a rejeição daqueles que ainda estão na iminência de se inserir no mercado de trabalho. Os relatos revelam que a docência não é uma profissão fácil: há um nível de exigência de formação e envolvimento pessoal que não justifica a desvalorização a que está sujeita no momento.

Eu acho que ser professor é muito difícil, é muito trabalhoso e pelo que ganha, eu acho que é muito difícil alguém sair da universidade querendo ser professor. *Por isso que essa profissão está desvalorizada, porque é muito trabalhoso, é muito desgastante.* Você tem alunos que não querem aprender, você não quer sair da universidade pra fazer isso. Tanto é que os cursos voltados para ser professor têm pouca concorrência, porque ninguém quer ser professor. Então é muito trabalhoso é muito difícil e acho que não compensa. (Marcos, escola particular, Campo Grande)

Os professores não têm condições de trabalho, as escolas não são organizadas, não têm material para trabalhar, isso já estressa: o professor não consegue fazer seu trabalho direito, e também eles não são remunerados como deveriam, porque é uma profissão muito importante porque a base dos jovens são os estudos, e eu concordo com tudo. (Ana, escola pública, Feira de Santana)

Eu acredito que nós jovens pensamos na nossa vida, planejamos ter nossa casa, nosso carro, só que... e por que não ser professor? Porque *ser professor nos deixa distante desses sonhos por causa da remuneração*, enquanto tem outras profissões que você faz um curso rápido e ingressa logo no mercado de trabalho. E, além disso, tem os nossos pais que tem um pouco de medo do que as pessoas vão dizer. (Vivian, escola pública, Manaus)

No que diz respeito ao reconhecimento social, uma aluna sintetiza:

Pelo que eu saiba, antigamente era uma profissão muito valorizada, muito respeitada e hoje em dia já não é bem assim. Ser professor, muitas vezes, assim, a pessoa olha assim: "*Você vai ser professor? Ah! Que pena! Tipo, meus pêsames!*" Porque o cara vai ser desvalorizado, não vai ter muita remuneração. (Thais, escola particular, Manaus)

Outro aspecto que se mostrou relevante na perspectiva dos jovens é a falta de possibilidade de progredir na carreira. As chances de ascensão são remotas e implicam abandonar a docência, sair da sala de aula:

A questão do professor é uma profissão complicada. Só consegue dar certo na carreira de professor quem tem vocação suficiente para isso, uma profissão de amor maior no seu coração, conseguir ser professor. Então, você vai em frente, mas caso contrário é *uma carreira que não te dá futuro para um profissional*. São poucos que conseguem chegar ao cargo de diretor do colégio ou no máximo da situação como secretário da educação. Conheço professores que dão aula há 20 anos e nunca saíram do mesmo lugar e da mesma carga horária. (Breno, escola particular, Campo Grande)

Os grupos de discussão contribuíram também para trazer a tona uma tentativa de conciliação entre a opção por carreiras de maior reconhecimento social e mais bem remuneradas e a valorização da docência como uma atividade socialmente relevante. Parte dos alunos, notadamente os das escolas particulares, de nível socioeconômico mais alto, admite a docência como atividade complementar, secundária, que pode acontecer concomitante a outra atividade profissional (como um *hobby*, ou trabalho voluntário, ou um “bico”) ou em uma idade mais avançada, quando já tiver estabilidade financeira.

Ah, faz uns dois anos, que eu pensei isso aí [em ser professor], mas já desisti já. É muito difícil. Eu quero mesmo é a área de Engenharia. Só se for de vez em quando, *como trabalho voluntário*. (Danilo, escola particular, Campo Grande)

Eu acho que o meu *hobby* já está preparado para a Uece. Na Uece, como não tem nenhum dos cursos que eu penso em fazer, eu vou fazer o *meu hobby* na Uece que na verdade eu estou em dúvida entre dois, que é Filosofia e Letras. (Camila, escola particular, Fortaleza)

Eu penso da seguinte forma: quando eu alcançar a minha realização profissional, quando eu tiver certeza que eu sou bom naquilo que eu faço. E que... *Lá para os 40, os 45, sabe? Eu pretendo ensinar*. Eu acho legal você passar o seu conhecimento para outras pessoas, e eu acho uma profissão muito nobre. (Daniel, escola particular, Fortaleza)

É, então, já pensei em ser professor também, mas eu penso em ter um emprego que eu possa subir mais, é um pouco uma ambição minha, e acho que professor não sobe muito na vida como carreira, o cara vai ser professor... O salário aumenta a cada ano, eu sei disso, mas... Não é que eu sou uma pessoa egoísta quanto ao meu conhecimento, eu dividiria meu conhecimento... *dando aula numa faculdade, assim, um dia, mas uma coisa mais... duas vezes por semana, eu vou lá, dou uma aula, vou embora... é por prazer, assim.* (Alberto, escola particular, São Paulo)

Há ainda outros dois fatores que desestimulam os estudantes a seguirem a carreira docente – e que só apareceram nas discussões em grupo: a sua própria vivência no ambiente escolar e a influência da família. No primeiro caso, alguns alunos afirmam explicitamente que se sentem desmotivados pela docência pelo que veem seus professores passar no dia a dia (colocam-se no lugar deles e não desejam passar pelo mesmo processo), pela sua interação com eles ou pela própria experiência dentro da escola ou da sala de aula.

Eu, como líder de sala, tendo que falar com a sala por cinco minutos já é muito difícil, *imagina o professor que dá seis aulas por período, cada aula de cinquenta minutos.* Fala com alunos que não querem prestar atenção no que você está falando, é muito desgastante mesmo. (Jorge, escola particular, Campo Grande)

Eu acho que nós não queremos mais ser professores, porque, como nós ficamos muito tempo em um colégio, dentro da sala de aula, às vezes o dia inteiro, nós não agüentamos mais a sala de aula. (Marta, escola particular, Joinville)

Bom, eu acho que ninguém quer estudar durante quatro anos para depois ser desvalorizado. Eu acho que todo mundo aqui espera um retorno. *E assim, nós convivemos diariamente com os professores, nós sabemos o que eles passam, não é fácil chegar em uma sala de aula e ministrar uma aula, fazer com que todo mundo preste atenção em você! E você administrar aquela situação é difícil. Como nós conseguimos visualizar o que acontece, eu acho que muita gente pensa: "Pôxa, eu queria, mas eu não vou conseguir".* (Jussara, escola pública, Joinville)

Essas frases são ilustrativas de que no espaço da sala de aula, nas situações de interação, alunos e professores experimentam sentimentos diversos,

agradáveis e desagradáveis, de prazer e frustração, de confronto e de conflito. Cabe destacar que a tarefa de mediação entre o conteúdo, objeto de ensino, e o aprendiz tem exigido do professor maior investimento tanto objetivo quanto subjetivo, criando tensões diversas que são percebidas pelos alunos. Além disso, do lado dos jovens, como a experiência que vivem na escola parece estar muito distante da sua realidade cotidiana – a escola muitas vezes é “chata”, desestimulante –, pode-se levantar aqui a hipótese de que essa vivência não produza o desejo de construir uma carreira nesse espaço.

Há falas de alunos que revelam que os professores usam a sala de aula para reclamar de suas condições de trabalho, o que acaba por criar uma aversão à possibilidade de ser professor.

[...] porque se você se forma professor vai ser professor sua vida inteira com um salário que não oferece melhores condições e *as reclamações de que não recebe pra isso, de que o salário é baixo vão diretamente para a cabeça dos jovens o que cria assim um mito que se for professor vai sofrer*, vai ter uma vida ruim, perspectiva de vida nada, vai ser só aquilo. Antigamente ser professor era um bom emprego, tinha um bom salário, era reconhecido. Hoje não tem mais amor a essa profissão, a cultura não gerou nada pro professor ser um bom profissional, hoje se criou o mito de que ser professor é uma péssima profissão. (João, escola pública, Manaus)

Finalmente, há jovens que citam exemplos de alguém da família que é professor para justificar a recusa pela profissão. A recusa pode se dar pelo que eles veem da experiência familiar e/ou pelo que ouvem como conselho.

Eu já pensei em ser professora, quando eu era bem menor, assim, eu pensei como professora de criança do primário mesmo. Eu acho que deve ser uma coisa muito gostosa, assim, você olhar uma pessoa e dizer “ela sabe tal coisa porque eu ensinei”... Você participar de uma formação de uma criança principalmente com criança, por mais que a matéria seja mais fácil, são as coisas básicas que ela vai usar pro resto da vida... *No dia a dia da minha mãe, vendo ela dar aula, eu descobri que não é aquilo que eu quero pra mim*. (Betina, escola particular, Campo Grande)

Bom, como eu tenho pais que são professores, eu sei que é uma profissão muito

cansativa. Às vezes eles mexem com alunos que não respeitam, que faltam um pouco com a verdade; têm pais que culpam o professor se o filho não tira nota boa... E também tem que ser mais remunerada essa profissão. Então, eu não penso em ser professor. (Silvana, escola particular, Campo Grande)

A minha mãe, eu acho que ela ia ser a primeira a dizer: *“você tá ficando louca? Você me viu a vida inteira trabalhando com isso, sendo professora, não ganhando dinheiro”*, assim como deixar tudo pra tentar ser bem de vida... Ela não ia acreditar, por experiência própria. (Camila, escola particular, Fortaleza)

De modo geral, os comentários provenientes dos grupos de discussão são elucidativos de que a percepção da profissão docente como um trabalho pouco atraente, social e financeiramente desvalorizado, é reforçada pelos grupos sociais mais próximos como a família e os amigos.

Eu acho que algumas pessoas da família iam apoiar, mas meu pai acho que ia falar assim para mim: *“pára, pensa um pouco, e a vontade passa”*. (Roberto, escola particular, Curitiba)

Eu acho que meus amigos iam pensar que eu tava fumando. Eu acho que *minha família também ia pensar que eu tava fumando*. Eu acho que eles não iam aceitar, porque que depois de tantos anos investido em mim, eu resolver ser professor, *é uma profissão que não dá tanto futuro, quanto eles esperam em mim*. (André, escola particular, Campo Grande)

Quando eu falei que ia ser professor *minha mãe disse: Vixi, como você abaixou o nível!* (João, escola particular, Manaus)

Fatores atrativos da docência

Os aspectos intrínsecos, que dizem respeito às atividades inerentes à docência, foram os mais enfatizados. Chama a atenção nesta categoria (Tab. 3) que a característica da profissão mais atrativa é a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento (40%). A despeito de pensarem ou não em ser professores, os entrevistados reconhecem existir um prazer vinculado ao fazer docente que oferece algo importante para o outro, parece ser gratificante trabalhar com a aprendizagem do outro, como exemplifica a resposta de um aluno: *“Ter prazer em ajudar uma pessoa que não entende o assunto que você domina”*.

O segundo fator mais citado no geral foi o interesse por área específica do conhecimento (19%) que, independentemente do desejo de ensinar ou de ser professor, motiva expressões como a de uma aluna: “A história é uma área muito bonita, seus estudos, pesquisas. Acho fascinante”. Vale citar um exemplo de quem concilia os dois interesses: “Pois gosto da matéria, gosto tanto que gostaria de compartilhar com outros que queiram aprender.” O terceiro aspecto atrativo para a docência diz respeito à identificação profissional (13%). Essas duas razões são especialmente fortes entre os estudantes que já pensaram em ser professor.

Nos grupos de discussão, fica claro que esses dois fatores – interesse específico por certa área do conhecimento e identificação com a profissão – parecem bastante associados a experiências positivas com determinados professores. Os estudantes do grupo de discussão de uma das escolas particulares são um bom exemplo dessa relação. Ao refletirem sobre a docência, se empolgaram e falaram com entusiasmo de seus professores do ensino médio. O tom das falas transmitia a sensação de que era muito bom falar de “seus” professores, generalizando para o que seria um bom professor e transparecendo uma admiração por eles e pela profissão. A paixão e o brilho no olhar do professor que ama seu ofício apareceram em algumas falas:

...o professor do colegial, pelo menos nesse colegial, ele tenta *fazer você criar os seus próprios conceitos*, tenta meio que desconstruir essas coisas já formadas na sua cabeça. Acho que isso é uma *coisa muito legal de ser professor*. (Camila, escola particular, São Paulo)

Mas eu acho que a função do professor é ensinar, basicamente, mas tem uma grande diferença entre um professor e um professor bom pra mim. Professor bom é aquele que, além de ensinar a matéria que ele tem pra dar, *ele te abre a cabeça pra mais coisas da área que ele ensina*. [...] Eu não gostava de ler, assim, eu não me interessava tanto, eu lia o que a escola me pedia, *mas eu tive uns professores tão bons esse ano e o ano passado, de Literatura, que eles meio que mudam...* aliás, eu odiava Português, então, sei lá, eles são meus dois ídolos porque *eu amo eles, e eu tenho prazer de assistir à aula deles*. (Marina, escola particular, São Paulo)

Para esses alunos, os professores passaram uma imagem positiva da profissão, despertando em alguns o desejo de “ser professor”, ainda que o interesse seja o de ensinar na escola de origem:

Então, também já pensei, ainda penso, acho muito legal [ser professor] e acho, *principalmente pela passagem que eu fiz na escola*, que não foi nada traumática, não aconteceu nada demais comigo. Eu tive uma *passagem boa*, e *acho que isso que mais me dá vontade, entendeu? Por gostar desse ambiente e por ter aproveitado muito*. (Sara, escola particular, São Paulo)

A influência do professor parece ser relevante quando ultrapassa a sala de aula e se transforma em paixão por uma área do conhecimento ou por um modo de intervir diretamente na sociedade. No entanto, a indicação direta da influência de professores como fator estimulante para o magistério mostrou-se inexpressiva.

TABELA 3
RAZÕES PARA SER PROFESSOR

Categorias	Subcategorias	Pensou em ser professor		Não pensou em ser professor		Sem resposta		Total geral	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Fatores intrínsecos à docência	Possibilidade de ensinar e transmitir conhecimento	171	40	18	37	2	40	191	40
	Interesse por área específica do conhecimento	85	20	4	8	1	20	90	19
	Admiração pela profissão	60	14	1	2			61	13
	Possibilidade de formar/influenciar novas gerações	44	10	5	10	1	20	50	10
	Possibilidade de trabalhar com crianças	45	10	2	4	1	20	48	10
	Valorização das relações interpessoais	42	10	3	6	1	20	46	10
	Possibilidade de influenciar/transformar a realidade social	36	8	7	15			43	9

(continua)

(continuação)

Fatores de ordem pessoal	Realização pessoal (prazer, amor, desejo, gostar)	37	9	6	13	43	9
	Identificação pessoal (talento, vocação, habilidades, aptidão e dom)	23	5	2	4	25	5
Fatores extrínsecos à docência	Oportunidades no mercado de trabalho	15	4	1	2	16	3
	Influência familiar	10	2			10	2
	Influência dos professores	6	1			6	1

Um recorte interessante são os fatores que se mostram mais atraentes para o grupo de alunos que, efetivamente, demonstra interesse em ser professor (2%). A análise indica que a motivação desse núcleo é bastante diversa, gerando certa dispersão nos dados, mas a preferência recai na possibilidade de trabalhar com crianças, apontada por nove de 31 alunos. Trata-se de um aspecto que reúne identificação com atividades inerentes à profissão e características pessoais. Na sequência, aparece a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos citada por sete estudantes. Uma hipótese que essas informações permitem levantar é que, dentre os que não desistem de ser professor, estão as meninas que cultivam o prazer em cuidar do outro, por isso é forte o “trabalhar com crianças”.

Embora, no questionário, as razões apontadas sejam mais diluídas e apareçam, portanto, em maior quantidade, os debates ocorridos nos grupos de discussão claramente revelam que são os fatores não atraentes e desestimulantes que preenchem, com muita ênfase, a maioria dos relatos.

Séries iniciais do ensino fundamental: nada atrativas para atuação...

O trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental é menos atraente na opinião da maioria dos jovens entrevistados.

[trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental] seria a morte, não é? [risos] Porque eu imagino, um pirralhinho, assim, lhe enchendo o juízo a manhã toda, a tarde toda, e você ir pra casa, ter filho, ter sobrinho, enchendo seu juízo de manhã, de tarde e de noite. Criança enchendo o juízo não daria certo. (Vando, escola pública, Feira de Santana)

Ah, você tem que aguentar puxão de cabelo, tem que aguentar "vem cá, gostei de você vou abraçar você", isso você tem que ter paciência, tem que saber lidar com isso, eu trabalho com criança, sei como é que é. (Fabiola, escola pública, Taubaté)

Há várias falas que evidenciam a valorização da docência no ensino superior:

Tem professor que ganha muito bem, amam ser, mas também, ó o nome, onde ensinam, universidade, cursinho particular... (Gabi, escola pública, Feira de Santana)

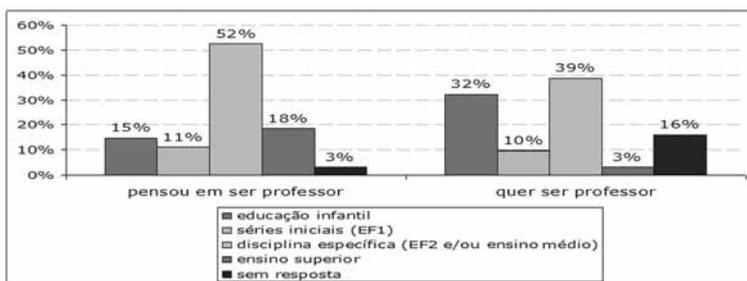
Um dia, assim, quem sabe, me tornar um professor, mas não da escola pública, e sim um professor universitário, porque eu acho que é um nível a mais... (Marta, escola particular, Feira de Santana)

Depende do lugar onde se vai dar aula. Um professor que dá aula na universidade tem um salário mais elevado porque precisa também ter uma qualificação mais elevada, ser um mestre ou um doutor. Em escola de ensino fundamental, o salário é mais baixo. (Roberto, escola particular, Taubaté)

Os dados dos questionários ratificam essa clivagem por níveis de ensino e a desvalorização dos anos iniciais do ensino fundamental. Quando demandados a dizer em qual nível ensinariam, a preferência é pela docência em uma disciplina específica, que habilita para a docência no ensino fundamental II e no médio. Provavelmente, a proximidade com os professores do ensino médio nesse momento faz destes a principal referência da profissão para boa parte desses alunos. O gráfico 2 também revela que trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental não motiva mais do que 11% dos alunos, seja num caso ou em outro. Por sua vez, entre os que escolheram ser professor, a educação infantil mostra-se bastante atraente (32%). Já para os que pensaram

em algum momento ser professor, é o ensino superior que aparece como a segunda alternativa mais interessante (18%), que se torna a última opção para aqueles que de fato pretendem lecionar.

GRÁFICO 2
INTERESSE EM LECIONAR POR NÍVEIS DE ENSINO



Essa diferenciação está diretamente relacionada ao tipo de escola frequentada: os alunos da escola pública, onde se encontra a maioria que efetivamente quer ser professor, tem preferência pela educação infantil; já nas particulares, onde há um percentual relativo de jovens que já pensou em ser professor, é o ensino superior o nível que mais motiva, depois do ensino médio⁷.

...mas reconhecidas por sua importância social

Apesar de não se sentirem atraídos pela docência e, principalmente pelas séries iniciais do ensino fundamental, as discussões nos grupos mostraram que os jovens valorizam, e muito, a importância desse profissional.

Eu acho engraçado que os professores de 1ª a 5ª ganham um salário muito baixo, e os professores de ensino superior, exemplo minha mãe, ganham muito bem. Só que eu acho que deveria ser ao contrário, porque quem está formando o cidadão são os professores de 1ª a 5ª série, os superiores já estão formados, já têm a cabeça feita, já tem seus valores, já tem seu caráter, então ai tem uma contradição que deveria ser questionado. (Breno, escola pública, Curitiba)

7. Para maiores detalhes, ver Almeida, Nunes, Tartuce, 2009; Gatti, et al., 2010.

...aqui no Brasil se investe bem mais no ensino médio, ensino superior do que no *ensino fundamental que seria muito mais importante* [...]. Além disso, as pessoas valorizam menos que no ensino médio, professor de cursinho e ensino superior, apesar de ser *na minha visão mais importante o ensino fundamental*. (Fernando, escola particular, Curitiba)

Para alguns alunos, por exemplo, o trabalho nas séries iniciais do ensino fundamental é visto como mais difícil, porque exige uma responsabilidade educativa embasada na construção de valores e atitudes que constituem a formação até do caráter das crianças. Acreditam que os professores que atuam nos anos iniciais são a base para essa formação e, por isso, precisam ter muita responsabilidade, motivação e criatividade para chamar a atenção das crianças.

O senso de responsabilidade e o senso crítico, ético moral de uma pessoa estão justamente nesse tempo. É por essa fase que a criança começa a formar na sua cabeça os conhecimentos básicos para uma boa convivência social com relação também às outras crianças. *Então, a responsabilidade do professor nessa etapa é muito maior*. Eu creio que seja muito difícil, porque, afinal de contas, se não consegue preparar para o futuro, o bolo na frente vai desandar. (Marcos, escola particular, Campo Grande)

Eu acho que ele vai acompanhar a criança durante bastante tempo, eu penso que até os 15 anos, é quando forma o caráter da criança, então ali que vai dar os primeiros corretivos na criança. Às vezes, o pai é ausente, a mãe é ausente, e a criança se forma na escola, porque passa o dia a dia na escola, e a metade do dia dele, ele passa aqui. *Então, é o professor quem vai educá-lo durante bastante tempo da vida dele*, que seriam uns 6 anos. (Bruno, escola pública, Joinville)

Imagem da profissão docente

A análise dos grupos de discussão fez emergir as representações que os jovens fazem da profissão de professor e que também parecem colaborar para se afastarem dela.

Uma das marcas que recai fortemente sobre a profissão é o que consideram dificuldades próprias da carreira, por ser “difícil”, “cansativa”, “que exige

muito”; “é trabalho que vai além da sala de aula”, que requer ouvir e fazer o outro se envolver no processo de aprendizagem.

Porque, assim, além das horas que eles têm que ficar em sala de aula, muitos, até, que *trabalham em vários turnos, ainda têm que chegar em casa, elaborar aula, elaborar prova*. E ainda tem o salário também que não recompensa o bastante, não é? (Leila, escola pública, Feira de Santana)

Eu acho que ser professor é uma profissão que exige muito da pessoa porque tem que tolerar inúmeros jeitos e modos de pensar. Um aluno é contra algo, outro é a favor, e o professor tem que saber tolerar isso. Eu acho que, como a M... falou, a pessoa tem que gostar do que faz; mas eu também acredito que, às vezes, a pessoa aprende a gostar do que está fazendo. (Maria Clara, escola particular, Joinville)

...porque a gente vê o sacrifício que o professor faz pra poder ensinar, porque pra ensinar, por exemplo, uma sala que nem a minha, não pode ser novato, primeiro dia, não pode, tem que ter energia, tem que saber, ter três ou quatro anos [de experiência] com a cabeça bem boa, com psicologia, pra poder enfrentar a sala, senão não aguenta mesmo. (Jeane, escola pública, Taubaté)

Diante de todas as dificuldades expostas e da complexidade da profissão, os alunos concluem que, para ser professor, é preciso “gostar muito do que faz”, “amar muito o que faz”, “ter muita paciência” e – uma constante em todos os grupos de discussão – “ter vocação”, “ter o dom”. São esses os atributos que eles encontram para definir a docência e que traduzem, em grande parte, como os jovens enxergam o magistério.

Acho que pra ser professor, tem que ter a vocação e também acho que tem que ter paciência e saber lidar com as pessoas, ter a capacidade de se comunicar com as pessoas, acho que é uma coisa bem legal. (Roberta, escola particular, Curitiba)

Eu acho que o professor, além de transmitir o que ele sabe pras pessoas, se ele realmente *faz isso por amor*, porque ele gosta, acaba deixando um pouquinho dele em cada aluno que ele tem [...] E eu acho que bons professores são aqueles que fazem com amor mesmo e são apaixonados pela profissão. (Camila, escola particular, Fortaleza)

Mas eu acho que tem que ter o *dom* também. Eu acho que o dom que você tem de passar o que você sabe para os outros, *tem que ser muito fenomenal!* (André, escola pública, Joinville)

Eu acho que o que incentiva é o *amor à profissão, a vontade de fazer isso*, mas, principalmente, para o professor, só tem o que te leva para baixo, e o que incentiva é você ver, tiro isso por mim, quando você está vendo uma criança com dificuldade, você quer ajudar ela nem que seja com uma letra, mas quando você vê aquela criança aprendendo por ti, isso é maravilhoso, isso te preenche, entendeu? (Vivian, escola pública, Manaus)

Se os jovens atribuem a necessidade de “amor”, “paixão”, “paciência” e “dom” diante das dificuldades da profissão, eles também parecem vê-la de forma romantizada, ou seja, sentimentos amorosos, tais como os citados, são suficientes para o exercício da docência. Em alguns casos, o amor deve ser tanto que pode abdicar da parte financeira.

É uma profissão que você tem que gostar muito do que você faz, você tem que ir ser professor *sem nenhum tipo de interesse financeiro, simplesmente amar aquilo que você faz.* (Betina, escola particular, Campo Grande)

Eu quero ser professor. O povo: “ah! Vai ganhar mal, vai ser pobre vai...”. Então, acho se você fizer bem o que está *fazendo e gostar do que está fazendo, você vai ser realizada, não a questão de dinheiro*, mas a questão de por dentro mesmo, pra você ser feliz, você não precisa ser rico... Então, *você sendo realizado profissionalmente, você vai estar sendo realizado na sua vida toda, tanto pessoal quanto financeira.* (João, escola particular, Feira de Santana)

E também eu acho que ser professor é um dom. *Você trabalha feliz independente se ganha mal ou se ganha bem.* (Anderson, escola pública, Joinville)

A partir dessas evidências, pode-se lançar a hipótese de que os alunos enxergam a docência não como profissão, mas como sacerdócio, uma missão em resposta a uma vocação, no sentido atribuído por Carol “não é uma profissão, é um dom [...] para ser professor, tem que ter uma vocação de aguentar, tipo, tudo isso que a gente está falando. E, tipo, não é só uma profissão” (escola

particular, Fortaleza). Essa representação da docência, descaracterizada como uma profissão que reúne um saber específico a ser aprendido e dominado profissionalmente, pode ser mais um dos fatores a contribuir com a falta de empatia ou identificação e para o distanciamento do jovem da carreira.

Daniel, aluno de escola particular em Fortaleza, levanta uma discussão pertinente – e que sintetiza boa parte dos fatores não atrativos – a de que as escolhas profissionais são fruto de uma construção social da imagem que se tem da profissão. A rejeição à profissão docente estaria relacionada, em sua opinião, à falta de um referencial positivo do professor. Não só a sociedade atribui menos *status* e valor a essa carreira como também, e por isso mesmo, os próprios professores vão construindo uma imagem de si próprios que não favorece que seus alunos os sigam. Socialmente, a imagem de professores concorre com outras carreiras, estas sim, valorizadas:

Ninguém sonha desde pequeno em ser professor de ensino médio [...] e “vou ser que nem ele”. Ninguém nasce pensando: “ah eu quero ser analista de sistema, sei lá, ah eu quero trabalhar com *telemarketing*”. Ninguém nasce assim. *O seu sonho você constrói. Você não nasce com o seu sonho, você constrói. Você constrói com... com seus exemplos, com seu referencial. O seu referencial hoje é o quê? É ser médico, é ser advogado, é ser um cientista, é ser um engenheiro.* (Daniel, escola particular, Fortaleza)

E tem aquilo como o colega falou também, de ser médico, “eu sou médico”, “oh!”. *Tem aquela imagem também de que os melhores estão em empresas, os melhores são médicos e coisas assim... E os que não conseguem ser os melhores, eles ensinam, eles viram professores.* Essa é a imagem que passaram para mim, pelo menos. (Antonio, escola particular, Joinville)

Apesar de todas as dificuldades associadas ao trabalho do professor, a maioria dos jovens da pesquisa enaltece a docência, como uma “profissão bonita”, uma “função nobre”, porque vê nela um trabalho fundamental para a formação do indivíduo: é ter a possibilidade de ensinar as pessoas, influenciá-las e modificá-las. Os alunos percebem que uma característica forte da docência está na dependência do outro para se alcançar suas metas profissionais e, nesse sentido, a realização pessoal do professor depende também do “sucesso” do aluno. Quando isso se realiza, o trabalho torna-se, de fato, gratificante: “é

uma das profissões mais bonitas [...] uma das mais bonitas e que trazem maior autoconsideração”.

O professor, além de ensinar o que ele sabe, ele é um *formador de opinião*, ele faz você gostar de uma coisa ou talvez gostar de outra, entendeu? Eu acho que professor é isso, todos os lados, do emocional, do conhecimento, o do valor, tudo [...] Eu acho que a profissão do professor deveria ser uma das profissões mais valorizadas porque quem faz o médico, quem faz o advogado, quem faz o jornalista, quem faz o psicólogo é o professor. (Camila, escola particular, Fortaleza)

Então, eu acho que ser um professor é ter a possibilidade de moldar cabeças, é *formar opiniões, formar pessoas*. Eu acho que se eu fosse escolher isso pra minha vida seria por causa disso... Acho que a realização de um professor é formar uma pessoa com uma cabeça boa, e acho que boa parte do que eu penso, do que eu faço, é pelo que eu aprendi com os meus professores. Acho que eles e os meus pais me fizeram ser o que eu sou. (André, escola particular, São Paulo)

Ah, eu já acho que o trabalho do *professor ele é muito importante*, porque é através do professor, não só os professores, mas os educadores, então tudo o que a gente aprende, assim, de conhecimento, essas coisas, a grande parte mesmo, maior, vem do professor porque ele já sabe e ele vai passar o conhecimento dele. (Pilar, escola pública, Taubaté)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar os aspectos que os jovens destacam para justificar a atração ou não da carreira docente, buscando evidências que possam colaborar para a compreensão dessa problemática. No entanto, cabe realçar que ainda se sabe pouco sobre a atratividade dessa carreira e que a amostra da pesquisa não é representativa da heterogeneidade do Brasil e, portanto, não permite generalizações. Neste estudo, não há constatações, mas uma série de pistas e hipóteses exploratórias que podem constituir temas ou focos de análise de novas investigações, além de comunicar aos tomadores de decisão o que dizem os jovens.

Como se viu, para os jovens pesquisados, os fatores de rejeição à carreira docente apareceram com maior ênfase e frequência do que aqueles que pode-

riam atraí-los para ela. Os motivos de não atração situam-se tanto no âmbito subjetivo quanto no dos aspectos extrínsecos à docência. No primeiro caso, a falta de identificação pessoal aparece como a principal alegação para não ser professor. Essa ideia de que a posse de alguns atributos pessoais (dom, paciência, habilidade para lidar com crianças) é suficiente para o exercício do magistério corrobora certas ideias preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter uma formação específica. Apesar de os estudantes reconhecerem a complexidade e as exigências da carreira, a docência não é vista como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize e a diferencie de outras profissões e que precisa ser aprendido. E quanto maior a proximidade das séries iniciais, maior a percepção de que não é preciso preparo; apenas basta o cuidado.

Quando se pensa na profissão docente, como bem explica Roldão (1998, p. 81), há um quadro histórico e uma representação social que guarda certa ambiguidade, uma vez que o exercício da profissão docente “a tem aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário”. É difícil dizer em que medida esses fatores interferem na percepção que a sociedade tem da profissão docente, mas, de qualquer modo, é frequente a referência à “vocação” e ao “jeito” para ser professor, o que não costuma ocorrer da mesma forma a respeito de outras profissões.

Com relação aos fatores extrínsecos, ou seja, à influência de aspectos externos como desmotivadores da escolha pela docência, destacam-se as condições sociais e financeiras, a própria experiência escolar e a influência familiar. As condições sociais e financeiras mostraram-se determinantes para a desistência daqueles que um dia pensaram em ser professor. Pode-se dizer resumidamente que as justificativas dos estudantes para afastá-los da docência estão associadas às seguintes ideias: 1. O professor é mal remunerado; 2. As condições de trabalho do professor são ruins; 3. O ensinar e o enfrentamento das situações com os alunos estão cada vez mais difíceis; 4. A profissão de professor não tem reconhecimento social.

Os dados também indicam que as experiências negativas afastam os alunos da escolha pela docência. No entanto, quando essa imagem é boa e colabora para uma experiência mais positiva na escola, há, talvez, a possibilidade de que o aluno pense em ser professor, mesmo que desista dessa opção por

diversas outras razões. Nesse sentido, não se pode desconsiderar a imagem que os próprios professores constroem de si próprios – em palavras ou em atos – e que acaba influenciando seus alunos.

Essa influência, quando positiva, pode se refletir em fatores de atração da carreira docente. De fato, os aspectos que eventualmente atraem os jovens para a docência são a possibilidade de ensinar e transmitir conhecimentos e o interesse por uma área específica de conhecimento. Ou seja, a boa experiência com situações de aprendizagem pode estimular o desejo de experimentar “o outro lado da moeda”.

Neste estudo também se observou a tendência de mudança de perfil dos que buscam a profissão docente. A esse respeito, questiona-se: a escolha pela docência, por jovens das classes C e D, será realmente uma opção? Ou é uma opção por descarte, quase uma desistência do que esse jovem realmente gostaria de fazer? Em geral, considera-se que a escolha se dê por descarte, por se tratar de cursos gratuitos ou baratos, aligeirados, de fácil acesso e, portanto, viáveis não só do ponto de vista econômico, mas também das exigências de natureza acadêmica. No entanto, é preciso ponderar que para muitos jovens das classes populares, a docência se apresenta como uma escolha possível, interessante e, desse modo, não se trata simplesmente de uma fuga, de uma opção por descarte. Para muitos que hoje ingressam nos cursos de licenciatura, o magistério aparece como uma possibilidade real e concreta que vai além da concepção de professor que apenas dá aulas. Neste caso, leva-se em conta a perspectiva de exercer uma atividade profissional que se apresenta com possibilidades de transformação da realidade (Bock, 2008).

A maioria dos alunos ouvidos na pesquisa, independentemente do tipo de escola, está ciente de que, se a profissão docente tem-se mostrado menos motivadora do que outras opções profissionais, o que acarretará falta de professores no futuro. Diante da escassez de candidatos, alguns alunos acreditam que a profissão docente está fadada ao desaparecimento.

Hoje em dia, quase ninguém quer ser professor. Nossos pais não querem que nós sejamos professores, mas eles querem que existam bons professores. Mas como é que vai existir bons professores se meu pai não quer, o dela não quer, não quer...? Como é que vai ter professor? (Cláudia, escola pública, Feira de Santana)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, P. A.; NUNES, M. M. R.; TARTUCE, G. L. B. P. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: dez. 2009.

ANDRÉ, M. (Coord.). *O Trabalho docente do professor formador*. Brasília: CNPq, 2009. (Relatório final de pesquisa).

BOCK, S. D. *A Escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém-egressos do ensino médio*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. *Orientação profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Censo escolar da educação básica*. Brasília, 2007.

_____. Quem quer ser professor no Brasil? O que o Enem nos diz. *Na medida*, Brasília, v. 1, n. 3, p. 5-9, set. 2009.

CHANLAT, J. F. Quais carreiras e para qual sociedade? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 67-75, 1995.

DUBAR, C. *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Porto: Afrontamento, 2006.

DUSSEL, I. Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. In: FANFANI, E. T. (Comp.) *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 143-174.

FANFANI, E. T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación & Sociedad*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago. 2007.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

LANG, V. La Construcción social de las identidades profesionales de los docentes em Francia: enfoques históricos y sociológicos. In: FANFANI, E. T. *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 107-132.

LAPO, F. R., BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar. 2003.

LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Org.). *Orientação vocacional ocupacional: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-78.

MELLO, G. N. *Representações e expectativas de professores de 1º grau sobre o aluno pobre, a escola e sua prática docente*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981. (Educação e desenvolvimento social).

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes*. São Paulo: Moderna, 2006.

ROLDÃO, M. C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista das Eses*, n. 9, p. 79-87, 1998. (Nova série)

SILVA, R. N.; ESPÓSITO, Y. L.; GATTI, B.A. Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil e expectativas. *Boletín del Proyecto Principal en Educación en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, n. 34, p. 36-53, 1994.

TEDESCO, J. C. A. Modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. In: FANFANI, E. T. (Comp.). *El Oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. p. 321-339.

VAILLANT, D. A Profissão docente. In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Org.). *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: iFHC, 2009. p. 125-169.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, ago. 2006.

WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Recebido em: abril 2010

Aprovado para publicação em: abril 2010

PROGRAMA DE MENTORIA ONLINE PARA PROFESSORES INICIANTEs: FASES DE UM PROCESSO

ALINE M. DE M. R. REALI

Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
darr@ufscar.br

REGINA M. S. P. TANCREDI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências da Universidade Federal de São Carlos
drpt@ufscar.br

MARIA DA GRAÇA N. MIZUKAMI

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos
gramizuka@gmail.com

RESUMO

Neste artigo analisamos as fases evidenciadas no desenvolvimento do Programa de Mentoria do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos (SP). O programa se caracteriza por ser online e é dirigido para professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência. Foi conduzido por três pesquisadoras e onze mentoras (professoras experientes) que acompanharam individualmente, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio. Do ponto de vista teórico consideramos a literatura relativa à aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência; início da carreira docente; processos de mentoria e educação a distância. Metodologicamente desenvolvemos uma pesquisa-ação a partir de estratégias

Este artigo tem como base os projetos: Programa de Mentoria para Professores das Séries Iniciais: Implementando e Avaliando um Contínuo de Aprendizagem Docente (UFSCar-Fapesp/Ensino Público, Relatórios de Pesquisa, 2005-2008); A Participação em um Grupo de Pesquisa como Ferramenta de Aprendizagem Profissional da Docência para Professores Experientes: o Caso do Programa de Mentoria da UFSCar (UFSCar-CNPq/Projeto e Relatório de Pesquisa, 2005-2006).

construtivo-colaborativas. As principais fontes de dados foram as correspondências trocadas entre mentoras e professoras iniciantes; diários reflexivos de mentoras e professoras iniciantes; redação de casos de ensino pelas professoras iniciantes; registros de observação das reuniões semanais ocorridos entre pesquisadoras e mentoras. Os resultados apontam que os processos de mentoria investigados ocorrem segundo fases distintas (fase inicial ou de aproximação; fase de desenvolvimento ou aprofundamento; fase de desligamento) com características, objetivos e procedimentos próprios.

ENSINO A DISTÂNCIA – EDUCAÇÃO CONTINUADA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES –PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCAR

ABSTRACT

ON-LINE MENTORING PROGRAM FOR NOVICE TEACHERS: PHASES OF A PROCESS. This article analyzes the development phases of the On-line Mentoring Program at the Teachers Portal of Universidade Federal de São Carlos. The mentoring program is an on-line program aimed at elementary school teachers at the first grades with up to five years of experience. It is carried out by ten mentors coaching by electronic 56 novice teachers during six to 28 months. Its theoretical framework includes literature on teacher learning and professional development, the first years of teaching, mentoring processes and distance education. The research design adopted in this investigation can be characterized as action-research founded on constructive-collaborative strategies. Its chief sources of data were: written communications between mentors and novice teachers, mentors' and novice teachers' reflexive journals, and reports on observations at weekly meetings between mentors and researchers. Results indicate that the investigated mentoring processes occur consistent with distinct phases and their intrinsic characteristics, goals and procedures.

DISTANCE EDUCATION – LIFELONG EDUCATION – TEACHER EDUCATION – PROGRAMA DE MENTORIA DO PORTAL DOS PROFESSORES DA UFSCAR

ALGUMAS IDEIAS INICIAIS

Neste artigo identificamos, descrevemos e analisamos as fases evidenciadas no desenvolvimento do Programa de Mentoria – PM –, do Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, caracterizadas a partir de demandas formativas das professoras iniciantes e de apoios promovidos pelas mentoras participantes. O PM estudado é *online*, dirigido a professores dos anos iniciais do ensino fundamental com até cinco anos de experiência docente; foi conduzido por três pesquisadoras e dez mentoras que acompanharam, a distância e por meio de correspondências eletrônicas, 56 professoras iniciantes durante períodos entre seis meses a dois anos e meio.

Para o desenvolvimento do PM contamos como contexto o Portal dos Professores (www.portalprofessores.ufscar.br), que tem como objetivo fomentar o desenvolvimento profissional de professores do ensino básico e visa a

atender, com auxílio de profissionais experientes da rede pública de ensino e da própria universidade, professores em diferentes fases da carreira docente e níveis de ensino e outros agentes educacionais. O Portal busca possibilitar o acesso a um conjunto variado de informações por parte dos professores e o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem profissional, predominantemente via Internet, por meio dos inúmeros programas e atividades nele desenvolvidos.

Na proposição do PM levamos em conta a importância de uma formação docente qualificada em face dos inúmeros problemas educacionais evidenciados no país, embora tenhamos clareza das dificuldades de explicitar tal influência sobre o desempenho de alunos, e apostamos fortemente na relação entre uma boa formação profissional e uma atuação competente.

Consideramos que os conhecimentos derivados dessa investigação servem de subsídios para os programas de indução, ou seja, de acompanhamento de professores iniciantes, para o desenvolvimento de programas de formação de mentores e o delineamento de ações voltadas para a ampliação da base de conhecimentos de professores em diferentes fases da carreira, assim como para o uso da *web* como espaço de formação profissional.

Como base conceitual para o seu desenvolvimento consideramos: ideias referentes ao caráter processual e social do aprender a ensinar e a ser professor; que professores, dependendo da fase da carreira que se encontram, demandam ações formativas específicas e que as interações sociais não mais necessitam estar confinadas a um espaço geográfico específico ou limitado, uma vez que as pessoas podem interagir umas com as outras em qualquer espaço e em qualquer tempo, como se dá via Internet.

Há fortes indícios da necessidade de voltarmos a atenção para um período crítico no desenvolvimento profissional de professores – o início da carreira docente. Em linhas gerais, trata-se de uma fase em que o jovem profissional aparentemente sofre de uma espécie de “miopia” (Grossman, Thompson, Valencia, 2001), uma vez que focaliza seu olhar primordialmente em suas competências como professor e no gerenciamento das demandas mais imediatas da sala de aula. A visão, durante algum tempo, permanece fixa sobre os contextos mais próximos de atuação. Nessa época, luta para desenvolver um repertório de comportamentos profissionais relacionados ao ensinar e ao ser professor, ao conteúdo específico que deve ensinar e à sua representação adequada para que os alunos aprendam.

Ainda que haja estudos dessa natureza, notamos uma lacuna na literatura brasileira sobre a fase inicial da carreira docente, sobre programas de mentoria, sobre professores experientes que ensinam outros professores a ensinar. Identificamos, também, nos diferentes sistemas e níveis de ensino, a ausência de políticas públicas que levem em conta esses aspectos.

Por sua vez, raramente os contextos de atuação profissional dispõem de recursos voltados para minimizar as dificuldades características da fase inicial da carreira, pois, além da falta de compreensão das particularidades desse período, não há no país tradição de a escola se constituir como um ambiente de desenvolvimento profissional sistematizado e de acompanhamento da inserção profissional de professores iniciantes. Neste texto nossa atenção está voltada para esses aspectos.

Temos defendido que os processos de desenvolvimento profissional da docência sejam centrados na escola. No caso específico do PM, apesar de sua característica *online*, o foco permanece na escola. Buscamos o estabelecimento virtual de uma rede de diálogo entre professoras iniciantes e mentoras, cujo desenvolvimento considerou as características dos contextos de atuação das iniciantes. No PM objetivamos, também, formar mentores para atuar, via Internet, junto a professores iniciantes, investigando os processos envolvidos e a sua contribuição para o exercício das atividades de mentoria. Esses focos permitiram compreender como se configura e como pode ser desenvolvida a base de conhecimentos de professores experientes ao atuarem como mentores em situação a distância.

Na investigação adotamos perspectivas que ajudam a compreender a complexidade dos processos envolvidos na vida da escola e as características singulares de seus participantes. Esses modelos de pesquisa e intervenção implicam conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, se necessário, construir formas de enfrentamento que considerem as especificidades de cada professor, das escolas e da comunidade. Para tanto é preciso estabelecer com os professores, e indiretamente com as escolas, um trabalho processual que se define pelo caráter de “mão dupla”, evitando encará-los apenas como fornecedores de dados para a atividade de pesquisa. Isso significa conceber que os envolvidos assumem papéis de natureza colaborativa, em que cada um tem o que aprender com o outro e em que a

relação estabelecida é multifacetada e não hierarquizada. Nessa perspectiva as situações consideradas dilemáticas ou problemáticas exigiram tomada de decisões e construção de soluções conjuntas (Cole, Knowles, 1993).

Com o advento da tecnologia computacional, a Internet se converteu em uma ferramenta propícia para o desenvolvimento de processos formativos e, como tal, foi adotada pelo PM. Programas desenvolvidos por essa mídia são muitas vezes denominados “mentoria virtual” ou “telementoria” (Knapczyk et al., 2005) e o uso de *emails* ou teleconferências oferecem suporte quando relações face a face entre mentor e mentorados são inviáveis ou desnecessárias.

Algumas vantagens podem ser pontuadas nesse sistema, tendo em vista programas de mentoria: um professor iniciante pode receber orientações de um professor experiente que se encontra distante geograficamente; mentores e iniciantes podem interagir numa frequência e em momentos/períodos que os encontros presenciais nem sempre permitem; os contatos assíncronos possibilitam troca de mensagens com conteúdos mais refletidos e orientados para o objetivo central do processo; permite maior privacidade e, assim, assuntos delicados e pessoais podem ser abordados, o que nem sempre é favorecido pela comunicação face a face.

Tendo em vista as colocações anteriores, ao planejar, desenvolver e avaliar o PM da UFSCar, encontramos respostas que podem subsidiar projetos de apoio à docência, tendo como base a cooperação, que deve estar inscrita na organização do trabalho da escola (ciclos, procedimentos pluridisciplinares e outras formas instituídas de ação coletiva) na perspectiva apontada por Thurler e Perrenoud (2006), embora, no caso em pauta, a cooperação se dê fora do âmbito escolar.

BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO PROGRAMA DE MENTORIA DA UFSCAR

Nas últimas décadas, a pesquisa sobre o ensino e sobre os processos de escolarização passou por um período de mudanças conceituais e metodológicas, sendo cada vez mais adotadas as abordagens que visam a compreender a complexidade dos processos envolvidos na vida da escola e as características singulares de seus participantes. Essas alternativas são importantes quando se

concebe que a aprendizagem da docência e a socialização profissional têm como fundamento as experiências vivenciadas pelos professores e seus modos de conhecimento e sofrem a influência de fatores afetivos, cognitivos, éticos, de desempenho. Tais aprendizagens são iniciadas desde as primeiras experiências escolares e acompanham a trajetória profissional dos professores (Cole, Knowles, 1993) em vista da natureza dinâmica e complexa dos contextos em que ocorrem as práticas pedagógicas: as salas de aula.

Para atuarem nesses contextos os professores precisam adquirir e desenvolver uma base de conhecimento constituída por um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para atuação efetiva em situações específicas de ensino e aprendizagem, a qual apoia os processos de tomada de decisões (Shulman, 1986, 1987). Outros conhecimentos profissionais podem ser considerados nessa base – conhecimento pessoal prático, da profissão, de casos, dos fundamentos educacionais, de metáforas, dentre outros – e são igualmente importantes para o processo de desenvolvimento profissional da docência (Schoenfeld, 1998).

A pesquisa na área de formação de professores aponta que as práticas docentes são fortemente determinadas pelos seus conhecimentos, crenças, metas e hipóteses assim como pelas concepções que têm sobre a matéria que lecionam, o conteúdo curricular, os alunos e a aprendizagem. Por essa razão os programas de formação continuada devem estar adaptados às necessidades específicas dos professores e aos contextos de atuação e considerar os seguintes aspectos: a aprendizagem do adulto se volta mais diretamente ao prático que ao teórico (Darling-Hammond, 1994; Garcia, 1999; Calderhead, 1996; Schoenfeld, 1998); a reflexão sobre a ação pedagógica é uma estratégia poderosa para a formação continuada de professores, a qual deve ocorrer, a partir das suas experiências; os professores necessitam de tempo e espaço mental – que deveriam ser assegurados institucionalmente pelas políticas públicas de educação – para se desenvolverem profissionalmente (McDiarmid, 1995).

Ao estudar os fenômenos ocorrentes nas escolas, nas salas de aula e o trabalho de professores, os pesquisadores, mais recentemente, têm penetrado nas salas de aula e nas escolas para observar, participar e discutir o ensino e a aprendizagem com os seus principais protagonistas: os professores e os alunos. Essas investigações caracterizam-se por uma inserção mais prolongada na escola dos chamados “parceiros” da universidade. O modelo de pesquisa e

intervenção implica, nesses casos, conhecer a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e por que o fazem para, colaborativamente, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir formas de enfrentamento que considerem as especificidades das escolas e da comunidade. À luz desse paradigma investigativo (por muitos designado construtivo-colaborativo ou pesquisa-ação) torna-se essencial que as partes envolvidas assumam papéis de natureza colaborativa, em que cada um tem o que aprender com o outro.

Mizukami et al. (2002) destacam que ao assumir esse modelo de pesquisa há uma tendência para a inquirição, a qual objetiva gerar novos conhecimentos ao contemplar problemas do dia a dia escolar. Essa atitude reflexiva exige diálogo, conversações, trocas e desenvolvimento profissional recíproco entre professores e pesquisadores. Ao enveredarem por tais processos, estes colaboram entre si, permitindo o desenvolvimento de compreensões mútuas e de consensos, a promoção de tomada de decisão democrática e ação comum (Clark et al., 1996, 1998). As ações colaborativas envolvem a interpretação dos dados e do contexto ao qual se referem (Wasser, Bresler, 1996) e possibilitam levar em conta múltiplas visões no processo de atribuição de significado e de construção de soluções aos problemas identificados.

No caso do PM, uma pesquisa-intervenção, as ideias apontadas são básicas tendo em vista o seu caráter processual e colaborativo, embora não tenhamos nos inserido num contexto escolar em específico. Como a intenção era promover aprendizagens profissionais de professores em diferentes fases da carreira e fomentar o seu profissionalismo, os seguintes aspectos foram considerados: o cenário atual das reformas educativas e o papel da educação a distância nesse contexto; a limitação dos processos de formação inicial e continuada existentes; a necessidade premente de que os professores (de diferentes níveis e modalidades de ensino) desenvolvam uma base de conhecimento sólida e compatível com as demandas da sociedade em relação à escola.

Consistentemente adotamos estratégias construtivo-colaborativas de pesquisa e intervenção, o que significou que muitas das ações foram definidas ao logo do tempo, em razão dos acontecimentos e das análises destes. Como fontes de dados utilizamos as correspondências eletrônicas trocadas entre cada mentora e suas professoras iniciantes e aquelas das mentoras entre si e com as pesquisadoras (as quais foram armazenadas em local específico do Portal

dos Professores); diários reflexivos das mentoras e professoras iniciantes e as transcrições dos encontros semanais que contavam com a participação das mentoras e pesquisadoras. Consideramos que os dados obtidos compuseram um conjunto de narrativas sobre os processos promovidos e, por isso, foi necessário o estabelecimento de algumas rotinas para a sua análise.

A cada semana líamos as narrativas e procurávamos estabelecer o foco e temas tratados. Em seguida essas informações eram sistematizadas em uma linha do tempo de modo que pudéssemos acompanhar o que cada professora iniciante estava “conversando” com sua mentora. Esses dados eram complementados com informações das mentoras sobre os processos de mentoria conduzidos, as experiências de ensino e aprendizagem¹ realizadas e dificuldades ou dilemas enfrentados, em um relato semanal escrito por cada uma delas. As informações referentes às professoras iniciantes e sua interação com as mentoras eram então compiladas em um quadro- síntese que servia de pauta inicial para a reunião semanal mantida entre mentoras e pesquisadoras. Nessas reuniões pudemos definir as características do PM e seus desdobramentos bem como promovemos o desenvolvimento profissional das mentoras. Os dados relativos às reuniões eram também compilados em uma outra linha do tempo e serviam para as pesquisadoras acompanharem o seu andamento. Os dois conjuntos de dados serviam, portanto, para definirmos os passos da intervenção como também construirmos as respostas às questões de pesquisa.

Numa primeira etapa, de outubro de 2003 a junho de 2004, as professoras experientes, por meio de encontros semanais com as pesquisadoras, elaboraram as bases do PM, seu currículo e características. Essa foi uma etapa do processo formativo das mentoras, uma vez que um conjunto de atividades (estudos de casos, de textos, discussões, relatos escritos e discussão de temas comuns ao desenvolvimento e implementação do PM) foi desenvolvido visando à construção da identidade do grupo e de um repertório de

1. Experiências de ensino e aprendizagem – EEA: “situações estruturadas de ensino e aprendizagem, planejadas pelas pesquisadoras e pelas professoras da escola e implementadas pelas professoras, a partir de temas por elas elencados como sendo de interesse individual ou grupal e discutidas coletivamente. Essas experiências constituem processos circunscritos – que podem implicar ações junto a pequenos grupos de professores ou junto às salas de aulas envolvendo professora e alunos – geralmente oriundas de dificuldades práticas relativas à compreensão de componentes curriculares ou de desafios propostos pelo dia a dia da escola e das políticas públicas” (Mizukami et al., 2002, p. 11).

comportamentos profissionais relativos ao acompanhamento de professoras iniciantes. Nesse processo junto às mentoras, consideramos suas concepções sobre ensino, aprendizagem, conhecimento, alunos, professor, escola, currículo etc., bem como o que qualificaram como necessário para desempenhar o papel de mentoras. Além disso, foram delineadas as características gerais e definidos os pressupostos, o “currículo”, as atividades, a duração do Programa de Mentoria.

Na segunda etapa, de julho 2004 a junho de 2005, as mentoras foram capacitadas no uso da informática e da Internet. A terceira etapa, a mais importante, teve início em março de 2005 e foi até dezembro de 2007, quando 13 mentoras (três desistiram em processo) atuaram junto a 56 professoras iniciantes. Usamos o feminino, mas houve um professor no grupo de iniciantes.

Formalmente o PM foi idealizado para ser desenvolvido em 120 horas, ao longo de um ano. Considerando a manifestação de algumas iniciantes que concluíram essa primeira fase e a avaliação das mentoras sobre o progresso do programa, foi acordada a realização de um módulo suplementar com características específicas. Essa decisão implicou o desenvolvimento do PM em dois módulos distintos. O Módulo 1, que envolveu a troca de correspondências e a condução de experiências de ensino e aprendizagem pelas professoras iniciantes sob a supervisão estreita de sua mentora, e que era finalizado com a elaboração de um caso de ensino sobre o seu desenvolvimento profissional, tendo em vista a participação no PM. Um segundo módulo (Módulo 2) foi conduzido com algumas professoras iniciantes, dado seu interesse em continuar a manter contato com a mentora; nesse caso ao menos uma experiência de ensino e aprendizagem de modo mais independente em relação à mentora foi desenvolvida. Nesse segundo módulo cada professora iniciante foi certificada em mais 60 horas.

Das 56 professoras iniciantes envolvidas no programa, 19 desistiram (33,9%). Do total, 37 professoras iniciantes concluíram o primeiro módulo e destas, dez fizeram e concluíram o segundo módulo. O grupo de mentoras se manteve ao longo do tempo com um total de dez professoras com experiências diversificadas e com mais de 15 anos de atuação cada uma delas, ainda que três tiveram – por motivos diversos – de deixar o programa. Essas professoras eram consideradas pelas comunidades escolares como bem-sucedidas; apenas quatro delas tinham experiência anterior como formadoras e nenhuma havia atuado em programas a distância.

Durante a participação no PM as professoras iniciantes e mentoras desenvolveram, entre outras atividades, um conjunto de experiências de ensino e aprendizagem (Mizukami et al., 2002), que são situações estruturadas, planejadas conjuntamente por mentoras e iniciantes, desenvolvidas pelas professoras iniciantes em suas classes e voltadas para a minimização de dificuldades específicas indicadas pelas iniciantes. As experiências de ensino e aprendizagem poderiam ser relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula, ao ensino de um conteúdo específico ou envolver atividades como a interação das professoras iniciantes com a comunidade dos pais dos seus alunos. Essas experiências foram fundamentais para a aprendizagem da docência das professoras iniciantes e das mentoras e serão objeto de um olhar mais detalhado, pois possibilitaram perceber os ciclos vitais do processo de mentoria desenvolvido.

CICLO VITAL DO PROCESSO DE MENTORIA

Ao longo da realização do Projeto de Mentoria pudemos identificar a vivência de diferentes fases no desenvolvimento profissional das participantes – em especial das professoras iniciantes – o que permitiu descrever a configuração desses períodos. Com base nos dados obtidos podemos afirmar que os processos de mentoria investigados ocorreram segundo etapas distintas (fase inicial ou de aproximação; fase de desenvolvimento ou aprofundamento; fase de desligamento) com características, objetivos e procedimentos próprios, embora os temas tratados pudessem se repetir.

Cada uma das fases implicou a discussão de determinados temas entre professoras iniciantes e mentoras e exigiu apoios específicos das mentoras, considerando-se as demandas formativas evidenciadas pelas iniciantes. Além disso, essas diferentes etapas apresentaram momentos ou períodos críticos em que observamos mais claramente mudanças nas participantes: um novo posicionamento ou novas aprendizagens.

Nos processos de mentoria conduzidos pelas diferentes díades (mentora-professora iniciante), observamos que problemas relativos à escolha de classe, ao manejo de sala e relacionados ao conhecimento da cultura da escola ocorrem mais frequentemente no início do ano letivo. Dificuldades relativas ao desenvolvimento e manutenção de atitude positiva em relação às atividades de ensino, ao papel docente e atendimento das necessidades específicas dos alunos ocorrem mais no segundo semestre.

Ao observarmos a sazonalidade dos temas tratados e apoios demandados, percebemos indícios de que o processo de mentoria flui melhor no decorrer do primeiro semestre dos anos letivos, pois há maior disponibilidade das professoras iniciantes de atenderem as solicitações e sugestões de suas mentoras. O segundo semestre parece ser “mais pesado” e difícil para assumirem novas atitudes ou mesmo realizarem as tarefas propostas pelas mentoras.

A sazonalidade evidenciada na manifestação das dificuldades das professoras iniciantes do Programa de Mentoria encontra apoio na descrição de experiências e atitudes de professores em seu primeiro ano de atuação relatados por Moir, citado por Villani (2002). A recorrência dos problemas observados nos diferentes semestres letivos se justifica pelas relações precárias de trabalho estabelecidas entre as professoras iniciantes e as escolas – como é o caso de atuar com contratos temporários de trabalho – o que faz uma mesma professora atuar em contextos escolares muito diferentes, ensinar para várias séries e se adaptar a comunidades escolares particulares ao longo dos primeiros anos de docência.

A característica sazonal dos problemas enfrentados pelas professoras iniciantes dá um tom também sazonal às dinâmicas de apoio oferecidas pelas mentoras. Entretanto, identificamos a ocorrência de fases sequenciais mais ou menos delimitadas cuja duração temporal é variável: uma inicial, ou de aproximação, uma relacionada ao desenvolvimento e uma terceira de encerramento.

Fase inicial

Também chamada fase de aproximação, pode ser descrita como um período de “apresentação, contatos iniciais e investigação para conhecimento e busca de afinidades” (Erika²) e “contempla apresentação da mentora, do programa e da professora iniciante” (Rose). É um período de busca de informações: “a identificação da necessidade do professor, caracterização da escola – “estrutura física, equipe pedagógica, descrição dos alunos e características da sala de aula” (Mônica). Trata-se de uma fase de “descobertas, de levantamento de conhecimentos prévios, caracterização dos alunos e das dificuldades vividas pela

2. Entre parênteses, identificação das mentoras.

professora iniciante, descobertas de ambas as partes do que será interessante e/ou relevante estabelecer como foco das interações” (Daniela). É uma fase em que a imagem da professora iniciante é delineada pela mentora a partir das primeiras impressões (supomos que similarmente ocorra a construção da imagem da mentora pela professora iniciante). Trata-se de um momento ou período crítico, uma vez que a forma pela qual as primeiras palavras são usadas pode gerar um tipo de postura que afeta a interação posterior.

As mentoras em geral enviam mensagens de boas vindas calorosas e gentis e buscam informações mais detalhadas sobre as práticas das professoras iniciantes e suas dificuldades, sobre os alunos e a escola. No início da realização do PM, o grupo de mentoras analisava intensamente as mensagens iniciais. Com a ampliação da experiência, aos poucos foram adquirindo mais autonomia na condução das interações nessa fase inicial.

Ao analisar meus contatos com as professora iniciantes observo que a fase de iniciação ocorreu praticamente da mesma forma com as três: mensagem de boas vindas, identificação da necessidade do professor, caracterização da escola – estrutura física, equipe pedagógica, descrição dos alunos e características da sala de aula. Porém, com cada professora iniciante, houve um aprimoramento da minha interação com elas de acordo com a experiência que se estabelecia. (Mônica)

Essa fase é encerrada quando a mentora, em conjunto com a sua professora iniciante, delimita os problemas que serão abordados na fase subsequente.

Fase de desenvolvimento

Ou fase de aprofundamento, implica a consolidação das interações de mentoras e professoras iniciantes por meio da discussão focalizada e aprofundada de um ou mais temas relacionados às dificuldades enfrentadas pelas iniciantes. Envolve a realização de atividades práticas ou de experimentações pelas professoras iniciantes, sob a supervisão das mentoras, que são acompanhadas e avaliadas “através de relatos: dúvidas, constatações, dificuldades, retomadas, mudanças, ajustes. A sistematização desses momentos não significa que devem estar sendo contemplados em todas as experiências de ensino e

aprendizagem desenvolvidas” (Maria Inês). Esse período é “marcado por mensagens mais substanciais e pontuais, referentes a situações reais, concretas” (Daniela), uma vez que

...focam um tema específico para discutir, é repleto de questionamentos. Ali ocorrem pesquisas bibliográficas, troca de experiências entre as mentoras e a professora iniciante é muito solicitada. Desta fase podem surgir outras situações, ao longo do processo, caso o trabalho surta efeitos positivos, caso aconteça alguma situação que desvie o foco anterior, caso a professora iniciante não responda satisfatoriamente àquilo que foi proposto. Nesta fase, também, aparecem os resultados, revelados nas experiências de ensino e aprendizagem e a professora iniciante pode iniciar um processo de maior independência de sua mentora. (Cristina)

É, portanto, um período de aprendizagens intensas tanto para as professoras iniciantes como para as mentoras: “vem então a fase do desenvolvimento da aprendizagem. Aprendizagem esta que acontece dos dois lados. Aprendi muito na interação com minhas professoras iniciantes e certamente elas aprenderam algo comigo também” (Regina).

As experiências desse período se configuram como contexto natural para o processo de mentoria auxiliar as professoras iniciantes a enfrentarem suas dificuldades e para facilitar o seu engajamento na construção de repertórios de comportamentos profissionais mais competentes.

No PM esse contexto foi estabelecido a partir da realização de um conjunto de atividades relacionadas ao planejamento e desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem. Essa estratégia foi adotada por mentoras e pesquisadoras nos primeiros meses de funcionamento do programa, porque se constatou que muitos trabalhos com as iniciantes careciam de uma direção definida em conjunto com as mentoras, e que muitas das propostas apresentadas às iniciantes não eram por elas desenvolvidas.

Nessa época notamos que muitas mentoras apresentavam dificuldades de conduzir o processo de orientação das professoras iniciantes e se esforçavam para responder todas as dúvidas e colaborar para a superação das dificuldades. As correspondências apresentavam alta frequência, teor amplo e envolviam problemáticas de muitas naturezas; ao mesmo tempo em que eram solicitadas

informações, havia a cobrança de “tarefas” pelas mentoras e a apresentação de novas dificuldades pelas professoras iniciantes. Nossa avaliação indicou que, por serem iniciantes, as mentoras queriam auxiliar as suas mentoradas em todas as dificuldades e simultaneamente estavam com dificuldade de dosar as solicitações a elas apresentadas e avaliar os resultados obtidos.

As experiências de ensino e aprendizagem foram compreendidas, no PM, como situações estruturadas, planejadas pelas mentoras em conjunto com professoras iniciantes e por estas implementadas, tendo por base os temas apontados como de seu interesse. Essas experiências foram definidas da seguinte forma pelas mentoras e pesquisadoras:

O objetivo principal do desenvolvimento de uma experiência de ensino e aprendizagem é promover a aprendizagem, a construção de novos conhecimentos e a autonomia da professora iniciante, para que possa enfrentar as diversas situações que ocorrem na dinâmica da sala de aula e na escola. No âmbito do PM, uma experiência de ensino e aprendizagem surge de uma necessidade expressa pela iniciante, deriva de um problema relacionado necessariamente à tarefa docente (da prática pedagógica, do cotidiano da escola ou da aprendizagem de um conceito/procedimento). Em colaboração, iniciante e mentora definem o tema a ser desenvolvido e passos que podem ser reconstruídos/ampliados/modificados ao longo do tempo, em função do que vai ocorrendo durante o processo. O enfrentamento da situação deve ser feito de forma organizada, envolvendo a realização de atividades, relatos descritivos/reflexivos, questionamentos, inquirições, experimentações, aplicações, retomadas. Não tem duração predeterminada, mas tem começo, meio e fim. Os objetivos da experiência de ensino e aprendizagem, embora possam estar claros para a mentora, podem ir se constituindo, para a iniciante, no decorrer das interações, à medida que as atividades se desenvolvem e são relatadas por ela. (Reunião de pesquisadoras e mentoras, agosto/2007)

As experiências de ensino e aprendizagem funcionaram tanto como ferramenta de intervenção quanto de pesquisa, pois possibilitaram o estabelecimento de relações entre teoria e prática, a configuração e o detalhamento de processos de desenvolvimento profissional e de processos reflexivos das professoras iniciantes e das mentoras, e a produção de conceitos sobre tais

processos. Ao longo do PM várias experiências de ensino e aprendizagem foram desenvolvidas. Algumas professoras iniciantes trabalharam mais intensamente com uma única experiência e outras com mais de uma, algumas com uma classe como um todo e outras com alguns alunos em específico.

Até a definição do foco de uma experiência de ensino e aprendizagem vislumbramos um período de negociação entre mentoras e professora iniciante para a definição do tema a ser desenvolvido. Era uma fase tensa para as mentoras, pois investiam, muitas vezes sem sucesso, na promoção da independência das professoras iniciantes mais do que na oferta de apoio emocional. Aos poucos as mentoras “descobriram” a importância das EEA como eixo articulador do processo e das interações; perceberam ser imprescindível o desenvolvimento de atividades planejadas e também o seu registro. No caso das professoras iniciantes que ingressaram após algum tempo de funcionamento do programa o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem já era sinalizado logo nas primeiras correspondências embora a sua realização implicasse um planejamento prévio que demandava cumprir antes algumas tarefas ou etapas.

Para o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem geralmente as mentoras orientavam as professoras iniciantes para definirem um ou mais temas a partir da caracterização das suas dificuldades e em seguida procuravam, em conjunto, estabelecer prioridades que seriam mais bem discutidas e trabalhadas em profundidade. Após a definição de um foco, novas discussões eram conduzidas para a mentora compreender melhor as dificuldades da professora iniciante e para que elas – por meio de descrições detalhadas de seu dia a dia, de seus alunos, da escola, das atividades desenvolvidas – aprendessem a analisar a própria atuação, as ocorrências de sala de aula e da escola, tendo como objetivo construir respostas pertinentes aos dilemas e dificuldades enfrentados. Essas discussões foram acompanhadas de orientações para que as professoras iniciantes redigissem diários reflexivos sobre suas vivências, num processo similar ao que nós, pesquisadoras, conduzíamos com as mentoras.

Notamos que o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem gerou sistematicamente o contexto de interação de mentora e professora iniciante; a realização das atividades delineadas no seu escopo se configuraram em um tipo de projeto de ação que seguiu basicamente as etapas

ou passos indicados no quadro I. As mensagens dessa fase expressavam o desenvolvimento dos projetos e se configuravam em consonância com o tipo de interação mantida entre mentora e mentorada.

Após o estabelecimento dos temas prioritários para serem discutidos, as mentoras conduziam as interações no sentido de planejar com a professora iniciante uma intervenção voltada para minimizar/solucionar os problemas relatados. Vários foram os temas desenvolvidos com as diferentes professoras iniciantes, mas dois foram abordados em todos os casos: o registro reflexivo e a descrição dos alunos da classe. Depois da preparação do plano de intervenção ele era implementado. Como etapas ou passos seguintes ocorriam a avaliação e redimensionamento do plano de intervenção, se fosse o caso, com base em análises processuais sobre a sua pertinência e a adequação das ações planejadas e implementadas. O desenvolvimento desses passos configura uma experiência de ensino e aprendizagem completa.

As mentoras, nos diferentes passos, ofereceram suporte, apoio, sugestões às professoras iniciantes; apresentaram questionamentos, avaliações e *feedbacks*. O mesmo fazíamos nós em nossos encontros semanais com as mentoras.

Como base teórica para o desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem, tomamos como pressuposto que em processos de análise – denominados de reflexão ou inquirição – podemos fomentar o desempenho não passivo e subserviente do papel de professor em face das situações vivenciadas. Ao refletirmos, podemos tomar uma posição sobre as maneiras de controlar nossas práticas, para garantir que as atividades desenvolvidas favoreçam, de um lado, a aprendizagem dos alunos e, de outro, a própria aprendizagem. Entendemos estar promovendo dessa forma a construção da profissionalidade das professoras iniciantes e das mentoras, uma vez que estas também estavam submetidas aos mesmos processos.

A análise crítica das próprias ideias e práticas resultantes do desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem e o seu relato são estratégias importantes para a promoção do desenvolvimento profissional, pois possibilitam ao docente o estabelecimento de um quadro de referências para a aprendizagem continuada posterior, tendo em vista diferentes facetas de seu trabalho e papéis desempenhados. Permite, também, configurar melhor as escolas, as salas de aula e outros contextos de atuação; conhecer quem são os alunos,

quais são e como ocorrem suas aprendizagens, quais são os conteúdos a serem ensinados, além de reconstruir ideias sobre si próprio como profissional.

Com a implementação das experiências de ensino e aprendizagem e seu registro escrito, desenvolvemos um tipo de inquirição narrativa nos moldes indicados por Connelly e Clandinin (2006), pois as mentoras atuaram enfaticamente para que as professoras iniciantes definissem com clareza os processos de ensino ou outras atuações desenvolvidas ao longo do tempo, as condições pessoais e sociais dos envolvidos assim como as forças/fatores circundantes.

A explicitação de informações e ideias – de forma escrita – sobre esses aspectos nas correspondências e diários possibilita o estabelecimento de um fio condutor que produz os sentidos e explicita os significados ao longo da carreira docente, garantindo uma relação entre diferentes etapas formativas e as experiências vividas (Mizukami et al., 2002). Consideramos que professores inquiridores ou reflexivos, que sejam capazes de investigar a própria prática, têm sido com frequência mais capazes de influenciar e moldar os contextos, ambientes e processos de decisão relacionados aos vários papéis docentes. Levamos em conta – e aos poucos as mentoras também o fizeram – que um professor, ao inquirir ou refletir sobre as ocorrências em sala de aula e as exteriores à ela, amplia suas possibilidades de adotar ações pró-ativas em relação aos alunos e às suas aprendizagens, a si próprio em relação ao ensino realizado e ao próprio desenvolvimento profissional. Expor, analisar, questionar, examinar e explorar o que se faz e suas consequências são ações que favorecem maior compreensão a respeito dos contextos em que se atua, das variáveis intervenientes, dos alunos e de seus próprios processos de decisão, entre outras coisas. Permite, além disso, que os professores acionem e utilizem conscientemente seus conhecimentos.

Tais ações implicam gerar um tipo de conhecimento situado por meio da interpretação e do estabelecimento de explicações (teorias pessoais) sobre a prática, bem como a interpretação e o questionamento de teorias formuladas por outros. Buscar e construir respostas pelo método da inquirição são ações relevantes para o processo de se tornar um bom professor. Ao longo do processo de mentoria essas ideias foram tomando corpo para as mentoras e elas as discutiam com suas professoras iniciantes. A realização das experiências de ensino e aprendizagem revelou a importância do confronto das práticas

pedagógicas com o conhecimento teórico no processo de construção dos conhecimentos das professoras iniciantes e de suas mentoras.

Percebemos que mentoras e professoras iniciantes participaram de um ciclo reflexivo (Rodgers, 2002), uma vez que as primeiras incentivaram suas mentoradas a desenvolver a capacidade de observação e a pensar criticamente sobre os alunos e a aprendizagem, levando em conta o ensino, o conteúdo específico e os contextos nos quais todos esses aspectos interagem. E nós – as pesquisadoras – promovemos os mesmos processos junto às mentoras, vivenciando também um ciclo reflexivo.

O desenvolvimento das experiências de ensino e aprendizagem estimulou, por sua vez, a capacidade de adotar ações inteligentes baseadas nas compreensões emergentes, seja pelas professoras iniciantes, seja pelas mentoras. Percebemos que, em sua maioria, as ações estiveram pautadas em situações de sala de aula ou se referiram a situações escolares, e se configuraram a partir de processos reflexivos rigorosos e sistemáticos que permitiram a avaliação da situação e o delineamento cuidadoso de alternativas de ação em lugar de ações irrefletidas.

Constatamos, assim, o que Rodgers (2002) define como ciclo reflexivo: aprender a ver, aprender a descrever e a diferenciar, aprender a pensar criticamente e construir teorias e aprender a adotar uma ação inteligente.

O quadro 1 apresenta uma síntese dos componentes das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas nos módulos 1 e 2 do Programa de Mentoria sob a forma de etapas ou passos.

QUADRO 1
PASSOS E COMPONENTES DAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

EEA	Componentes	Descrição
1º passo	Definição do tema da intervenção	Escolha do tema a ser desenvolvido na EEA (ensino do conteúdo de qualquer componente curricular, caso de um aluno específico, tema relacionado à vida escolar, à vida do aluno, à interação escola-família, a dificuldades específicas de aprendizagem ou de ensino, temas transversais, coordenação pedagógica, relação com os pais dos alunos etc.)

(continua)

(continuação)

2º passo	Planejamento da EEA	Negociação do tema da EEA entre professora iniciante e mentora: 1. esclarecer os objetivos da EEA; 2. escolha inicial das atividades a serem desenvolvidas; 3. escolha inicial de fontes/materiais a serem utilizados; 4. explicitação de "como" desenvolver a experiência; 5. explicitação dos passos da experiência (do início ao final).
3º passo (concomitante ao 2º passo)	Definição dos procedimentos de registro da EEA	Escolha dos procedimentos para acompanhamento e registro da EEA: 1. diário descritivo das atividades planejadas e executadas; 2. diário reflexivo; registro de falas dos alunos; 3. produções dos alunos; 4. relatos de reuniões; 5. relatos de incidentes críticos; 6. registro de observação de classe, de alunos, de pais, de reuniões, de recreio etc.
4º passo	Redação do plano da EEA	Redação final do plano da EEA a ser desenvolvida contendo as informações relativas aos passos anteriores
5º passo	Desenvolvimento e registro da EEA	Aplicação de procedimentos e descrição detalhada das ocorrências incluindo observações, idéias, impressões, justificativas, expectativas, dificuldades e avanços
6º passo	Avaliação e redação de relatório descritivo sobre a EEA	Sistematização e avaliação da EEAs com análises e reflexões sobre o processo.
7º passo	Elaboração de um caso de ensino sobre aprendizagens e desenvolvimento profissional (módulo 1) e processo experienciado (módulo 2)	Reflexão final sobre as EEAs via casos de ensino

Ao longo do PM pudemos observar que além de provocar aprendizagens nas professoras iniciantes, as experiências de ensino e aprendizagem promoveram a ampliação da base de conhecimento para o ensino das mentoras e o seu consequente desenvolvimento profissional.

Fase de encerramento

Esta fase se refere à conclusão das atividades de mentoria e consistiu em um dos aspectos mais discutidos e difíceis enfrentados por mentoras e pesquisadoras durante a pesquisa. Definir o que uma professora iniciante deve saber para prescindir da orientação da mentora foi um tema recorrente nos encontros semanais ao longo do desenvolvimento do PM. Estabelecer como se deve configurar a base de conhecimentos de professores iniciantes para atuarem com autonomia não se mostrou tarefa fácil; além disso, diante das dificuldades ainda enfrentadas pelas professoras iniciantes, as mentoras mostraram disponibilidade para continuar o acompanhamento.

Após várias discussões, o grupo chegou à conclusão de que seria interessante “fechar” o Módulo 1 (com a elaboração de um caso de ensino pelas professoras iniciantes) e viabilizar a continuidade do programa em um segundo módulo, em caráter opcional.

O Módulo 2 foi então introduzido como um prolongamento do primeiro módulo para as professoras iniciantes que desejassem manter as interações com suas mentoras. Tratou-se, na realidade, de uma retomada da fase de desenvolvimento, com a realização de novas experiências de ensino e aprendizagem. Esse módulo suplementar se diferenciava do primeiro pelo fato de a professora iniciante ser incentivada a agir de modo mais independente e as interações *online* serem mais espaçadas, embora exigissem o desenvolvimento de uma experiência de ensino e aprendizagem completa e o seu relato sob a forma de um caso de ensino.

As interações nessa fase de desligamento foram mais espaçadas e, de um modo geral, centralizadas no desenvolvimento dos casos de ensino, embora eventos do dia a dia das professoras iniciantes também tenham sido abordados. As professoras iniciantes passaram a ser vistas, por algumas mentoras, como profissionais autônomas.

Casos de ensino: instrumento de síntese das aprendizagens promovidas pelo PM

A adoção de casos de ensino³ para essa finalidade se pauta na consideração de que a sua redação pode ser definida como uma narrativa que envolve uma descrição de situações reais, situações complexas vividas por professores durante a sua atividade docente (Mizukami, 2006). Eles podem ser utilizados como importante ferramenta no ensino (e aprendizagem) de professores (Merseeth, 1996), pois permitem tornar visíveis as ideias e conhecimentos dos docentes sobre o ensino. Os casos trazem exemplos de como professores explicitam, em suas práticas pedagógicas, seus dilemas e conflitos e como superam suas dificuldades. Por meio da leitura, análise e construção de casos de ensino, professores e futuros professores podem refletir sobre inúmeras questões relacionadas à sua profissão. São narrativas que ilustram eventos e situações complexas vividas por professores. De acordo com Mizukami

...trazem exemplos de como é possível lidar com determinadas situações e, mais que isso, explicitam dilemas e conflitos enfrentados por docentes ao lidar com o ensino e com seus alunos. Mostram como determinada aula foi conduzida e quais problemas surgiram no decorrer das atividades. Trazem situações parecidas enfrentadas por diversos professores em diferentes situações escolares. Deixam clara a complexidade do que é ser professor. Lendo, analisando, discutindo e escrevendo casos de ensino, professores podem pensar sobre diversas questões relacionadas à sua profissão: que conhecimentos orientam minha prática profissional? Como foram e estão sendo construídos? Que saberes possuo sobre os diversos conteúdos que preciso ensinar a meus alunos? Como utilizo esses saberes quando planejo minhas aulas? Que conhecimentos possuo sobre meus alunos? Como aprendi e como estou aprendendo a ser professor? O que preciso ainda aprender sobre a profissão docente? Como lido com as diversas situações escolares que preciso enfrentar no dia a dia? O estudo de casos de ensino permite que professores parem para pensar em sua trajetória profissional, em sua relação com outros colegas, na necessidade de trocas de experiências entre professores, etc. (2006, s/p)

3. Algumas dessas ideias foram apresentadas anteriormente por Reali e Reyes (2007).

Ao explorar o que pensam sobre o que fazem e quem são como professores, as professoras iniciantes se engajam na compreensão dos contextos em seu entorno, de suas relações com o meio e com os outros; é, assim, uma maneira de se colocarem como protagonistas de suas histórias e de tornar visíveis suas ideias.

Ao contar histórias é possível as iniciantes revelarem reflexões sobre as experiências docentes, as dificuldades encontradas, as estratégias elaboradas para superá-las e os seus resultados nas aprendizagens dos alunos; é uma forma de mostrarem o saber docente e como foi construído ao longo de sua trajetória profissional e a partir do PM; é uma maneira de problematizar o trabalho pedagógico, os dilemas e as dificuldades enfrentados, pois permite a interpretação, a troca e a discussão entre os pares.

A elaboração de casos de ensino, sob a forma de narrativas escritas, auxiliariam a “tradução” dos conhecimentos construídos pelas professoras iniciantes por meio de suas palavras, além de funcionarem potencialmente como verdadeiras ferramentas de aprendizagem em conjunto com as demais promovidas pelo PM. Afinal, quando uma pessoa relata os fatos vividos tem a oportunidade de reconstruir seus conhecimentos e “a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade” (Cunha, 1997). Além disso, nos casos de ensino há a oportunidade de expor, contar e relatar ao explicitar o que pensamos ou sentimos as experiências e escolhas, conforme Prado e Soligo (2007). Ao levar em conta tais potencialidades, assumimos que os casos poderiam oferecer indicadores sobre os impactos do PM nas professoras iniciantes e a respeito de estarem “prontas” para o seu desligamento do programa.

Entendemos que as narrativas provocam reflexões, pois permitem uma visão da experiência humana, considerada do ponto de vista individual ou social, a respeito de histórias vividas. Na realidade as pessoas forjam suas vidas diárias por meio de histórias sobre si mesmas e sobre os outros. Essas histórias seriam um tipo de portal por meio do qual a pessoa penetra no mundo e suas vivências são interpretadas e significadas. Nesse sentido, a “narrativa seria o fenômeno investigado na inquirição” (Connelly, Clandinin, 2006).

Segundo Nono (2001), o uso da estratégia do estudo de casos de ensino em professores em exercício parece oferecer importantes vantagens para a

aprendizagem profissional da docência ao revelar a complexidade das situações de ensino que ocorrem em sala de aula; auxiliar os professores a familiarizar-se com a necessidade de pensar e agir em situações complexas; favorecer o desenvolvimento de destrezas de análise crítica, de resolução de problemas e de tomada de decisões; possibilitar a explicitação e desenvolvimento de teorias práticas de ensino; permitir o exame de sua validade diante da complexidade das situações de sala de aula. Ao analisar uma situação de ensino, o professor recorre a seus conhecimentos acadêmicos, suas experiências prévias, seus sentimentos, suas pré-concepções.

Ao redigir casos de ensino, os professores podem focalizar a atenção em algo que já sabem; compartilhar com outras pessoas esse conhecimento; demonstrar a complexidade dos problemas enfrentados por professores e a necessidade de articular esses problemas no processo de construção de solução.

Em síntese, se tornar um professor reflexivo por meio da redação de narrativas envolve mais do que o domínio de algumas técnicas de construção de produções escritas. Envolve aprender a pensar reflexivamente. Como ferramentas reflexivas facilitam a explicitação de conhecimentos tácitos e podem revelar pensamentos, motivos, intenções, concepções, necessidades, pré-concepções, frustrações e outros sentimentos que nem sempre são evidentes. Nessa perspectiva, podem assumir uma função avaliativa, como no PM, e indicar as aprendizagens oriundas das experiências suscitadas pelas interações das professoras iniciantes com as mentoras e da realização das experiências de ensino e aprendizagem. Considerando ser este também um dos objetivos do PM, temos mais um argumento em favor do uso de casos de ensino como ferramenta de síntese das experiências das professoras iniciantes com base nas atividades propostas.

Em termos operacionais, de acordo com Mizukami (2000), os casos de ensino possuem as seguintes características: são narrativas sobre uma história com começo, meio e fim, que é espacial e temporalmente especificada, e que reflete as características sociais e culturais dos contextos em que os eventos relatados ocorrem. Os casos podem-se caracterizar de diferentes modos (Garcia, 1999): apresentar um caráter normativo, uma vez que se referem à aplicação prática de princípios teóricos e de resultados de uma investigação (protótipos); apontar os problemas vividos por professores e possíveis soluções (precedentes); destacar normas, valores, mitos da profissão (parábolas).

Ao analisar o processo de elaboração dos casos de ensino nos dois módulos do PM, observamos que eles apresentaram informações sobre a escolha profissional das professoras iniciantes, o ingresso na carreira, suas dificuldades e dilemas, o contato e as expectativas sobre o programa, o seu desenvolvimento, as aprendizagens, contribuições e expectativas a respeito do processo de mentoria em si e dúvidas sobre a sua validade pelo fato de ser *online*: “Iniciei o ano de 2005 com uma nova perspectiva: receber orientações de uma professora experiente via Internet! Mesmo sem saber exatamente como funcionaria o Programa de Mentoria, fiquei muito feliz ao ser aceita para participar”(professora iniciante I).

Foi possível apreender as experiências suscitadas no processo de mentoria e que apresentaram maior repercussão nas atividades docentes das professoras iniciantes: “A cada mensagem enviada ou recebida eu vibrava [...] A cada novo contato o trabalho ia ficando mais interessante, mais instigante e aos poucos ia vendo os resultados na prática com meus alunos” (professora iniciante A). Dentre as situações apontadas são destacados os registros reflexivos:

Um dos principais aprendizados que tive com minha mentora foi a utilização de uma linha de raciocínio para a realização de toda e qualquer atividade pensada, que consiste no conjunto de reflexões “O que fazer, Com o que fazer, Como fazer, Por que fazer, O que avaliar e Como avaliar”. Inicialmente essas reflexões eram apenas parte de um planejamento. Depois acabei compreendendo a importância e a necessidade de utilizá-las como passos iniciais para todo e qualquer trabalho. Quando vou planejar alguma atividade logo penso nessas questões. Esse tesouro vou levar comigo por toda a vida. (Professora iniciante A)

...no PM aprendi a me organizar para registrar minha prática pedagógica, avaliando melhor as idéias e dificuldades que surgiam diante de uma situação de ensino e aprendizagem e que, efetivamente, puderam contribuir para eu experimentar e creditar a importância do registro reflexivo. (Professora iniciante L)

As professoras iniciantes salientam aprendizagens diversificadas e, em alguns casos, as contribuições do PM para o desempenho da função docente, para melhor compreensão de seu compromisso social e a aprendizagem dos alunos:

Com o passar do tempo fui aprendendo deixar um pouco de lado minhas atitudes em professora iniciante (trabalhos individuais, textos fora da realidade do aluno). [...] notei que era preciso adaptar a mesma aula para todos os alunos, cada um em seu nível. Comecei a procurar e aplicar formas mais adequadas de trabalho em língua portuguesa. Resolvi então modificar minha prática nas outras disciplinas também. (Professora iniciante A)

Na verdade não sei o que aconteceu realmente, eu aprendi a estudar, a lecionar, realmente, agora penso em coisas que antes nem passavam pela minha cabeça, como, por exemplo, verificar quais conhecimentos as crianças já possuem, quais ainda estão faltando, como avaliar cada aluno, perceber a necessidade de cada e não mais ensinar a todos como se fosse um só. O processo da mentoria foi algo novo para mim, pois a cada mensagem eu pensava em mais coisas, e realizava, e depois mandava o relato, as crianças também aprenderam. (Professora iniciante Ad)

As análises das professoras iniciantes sobre a contribuição do PM são muito positivas e apontam os resultados das suas investidas para superar as dificuldades características das fases iniciais da docência.

Ao final deste programa de mentoria me sinto mais fortalecida no meu modo de agir dentro de uma sala de aula, e com os pés no chão, pois sei que agora tenho um pouco mais de experiência, pois as dificuldades que enfrentei foram superadas com a ajuda de minha mentora, mas que mesmo assim obstáculos irão surgir, mas terei mais confiança em mim mesma, como profissional. (Professora iniciante E)

...hoje, julho de 2006, dando aula para uma 1ª série em uma outra escola municipal com uma realidade também difícil, me sinto segura, posso ainda não saber tudo mas tenho clareza dos meus pontos fracos e a cada dia me fortaleço mais na minha prática e a mentora Regina me ajudou a me sentir assim. (Professora iniciante N)

Alguns dias depois, recebi um telefonema de uma coordenadora do Programa. Aí eu acreditei. A partir desse momento comecei a me construir como professora. Logo percebi que havia ganhado na loteria. O programa era 1000. (Professora iniciante I)

A decisão de adotar os casos de ensino como ferramenta suplementar para avaliar o desenvolvimento das professoras iniciantes e se estavam prontas para serem “desligadas” se mostrou adequado pois, a partir da síntese do processo configurado em cada caso, pudemos confrontar essas produções com as avaliações processuais realizadas pelas mentoras ao longo do programa. Na comparação geralmente as avaliações eram consistentes, isto é, o grupo de pesquisadoras e mentoras concordava sobre os progressos das professoras iniciantes. Nas discussões foram considerados o envolvimento da professora iniciante nas atividades propostas; os avanços; a capacidade de enfrentamento de situações novas; os progressos observados nos registros reflexivos.

Em alguns casos, entretanto, nos deparávamos com a resistência da mentora em “liberar” suas professoras iniciantes, considerando que ainda necessitavam de auxílio, elevando, de certo modo, o grau de exigências para o “desligamento”. Este possivelmente foi o aspecto paradoxal do PM: as mentoras se tornaram de certo modo dependentes das professoras iniciantes que acompanhavam.

ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

O desenvolvimento e a investigação do PM se mostraram processos desafiantes e ricos. A partir das características definidas pelo grupo de pesquisadoras e mentoras para a sua condução foi possível conhecer melhor as dificuldades enfrentadas por professoras iniciantes como também os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência.

Embora cada díade mentora-professora iniciante tenha construído uma trajetória singular do processo de desenvolvimento do PM, com ritmos e padrões próprios, percebemos que este segue um ciclo vital composto de fases distintas: inicial ou de aproximação, desenvolvimento ou aprofundamento e desligamento, que apresentam características, objetivos e procedimentos específicos.

Cada fase implicou a discussão de determinados temas entre professoras iniciantes e mentoras; exigiu apoios específicos das mentoras, considerando as demandas formativas evidenciadas pelas professoras iniciantes; e apresentou momentos e períodos críticos, em que observamos novas aprendizagens.

Um aspecto importante no desenvolvimento de programas de mentoria ou indução é, sem dúvida, o de que as fases identificadas sofreram influência do período letivo. Observou-se uma sazonalidade nos processos vivenciados, isto é, dos temas tratados e dos apoios demandados pelas professoras iniciantes,

indicando que a mentoria flui melhor no decorrer dos primeiros semestres dos anos letivos, o que não significa considerar que devem ter, por esse motivo, curta duração, ou se restringir a esse espaço de tempo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDERHEAD, J. Teachers: beliefs and knowledge structures and comprehension processes. In: CALDERHEAD, J.; CALFEE, R. C. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. New York, Macmillan, 1996. p.709-725.

CLARK, C. et al. Collaboration as dialogue: teacher and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, Washington, v.33, n.1, p.193-232, 1996.

_____. Continuing the dialogue on collaboration. *American Educational Research Journal*, Washington, v.37, n.4, p.785-791, 1998.

COLE, L.; KNOWLES, J. G. Teacher development partnership research: a focus on methods and issues. *American Educational Research Journal*, Washington, v.30, n.3, p. 473-495, 1993.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: GREEN, J. L.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. B. (Ed.). *Handbook of complementary methods in education research*. Washington: Aera, Lawrence Erlbaum Associates, 2006. p.477-487.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n.1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

DARLING-HAMMOND, L. (Ed.). *Review of research in education*, 20. Washington: American Educational Research Association, 1994.

GARCIA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GROSSMAN, P.; THOMPSON, C.; VALENCIA, S. *District policy and beginning teachers: where the twain shall meet: research report*. Washington: University of Washington, 2001.

KNAPCZYK, D. R. et al. Evaluation of online mentoring of practicum for limited licensed teachers. *Teacher Education and Special Education*, Charlotte, v.28, n.3-4, p.207-220, 2005.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan, 1994.

MCDIARMID, G. W. *Realizing new learning for all students: a framework for the professional development of Kentucky teachers*. East Lansing: National Center for Research on Teacher Learning, 1995.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p.722-744.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p.139-161.

_____. *Casos de ensino e aprendizagem da docência: texto de apresentação*, 2006. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/caso.jsp>>. Acesso em: mar. 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: Edufscar, 2002.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. 2001. Dissertação (Mestrado) – PPGE-UFSCar., São Carlos.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, G. G., V. T; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações*. 2.ed. Campinas: Alínea, 2007. v.1, p.45-60.

REALI, M. M. R.; REYES, C. R. *Práticas de ensino I: representações sobre o fazer docente*, 2007. mimeo

RODGERS, C. Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, New York, v.4, n.104, p.842-866, 2002.

SCHOENFELD, A. H. Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, Berkeley, v. 4, n.1, p.1-94, 1998.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v.57, n.1, p.1-22, 1987.

_____. Those who understand: knowledge grow in teaching. *Educational Researcher*, Washington, v.15, n.2, p.4-14, 1986.

THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p.357-375, maio/ago. 2006.

VILLANI, S. *Mentoring programs for new teachers: models of induction and support*. Thousand Oaks: Corwin, 2002.

WASSER, J. D; BRESLER, L. Working in the interpretative zone: conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Research*, Washington, v.25, n.5, p.5-15, 1996.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: setembro 2008

MODELO PROFESIONAL DE REFERENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

DONATILA FERRADA TORRES

Docente del Departamento de Currículum y Evaluación, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile
dferrada@ucsc.cl

ALICIA VILLENA SPULER

Docente del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción – Chile
avillena@ucsc.cl

RESUMEN

Esta investigación se planteó como objetivo central desentrañar el/los modelo(s) de ciencia(s) y los modelos de praxis que subyacen en los procesos de formación de los profesionales de pedagogía de un centro de estudios de nivel superior a fin de dar cuenta de los modelos profesionales vigentes y establecer eventuales relaciones entre estos modelos teóricos y los modelos prácticos, mediante una metodología de carácter cualitativo-interpretativa. Los resultados evidenciaron una relativa convivencia entre los modelos profesionales de referencia cognitivo y constructivista, avalada en un cambio paradigmático que se desplaza desde el positivismo al interpretativo.

FORMACIÓN DE DOCENTES – PROFESIONALIZACIÓN – DOCENTES – ENSEÑANZA SUPERIOR

ABSTRACT

THE PROFESSIONAL MODEL OF REFERENCE IN INITIAL TEACHER TRAINING. This investigation arose as a central objective to unravel the / those model (s) of science and the praxiological models that underlie the training processes of education professionals from a center of higher education studies in order to take into account current professional models and establish possible relationships between these theoretical models and practical models, using a qualitative and interpretative methodology. The results showed that there is a relative coexistence between professional models with a cognitive and constructivist reference point, endorsed by a paradigm shift that moves from positivism to interpretation.

TEACHERS EDUCATION – PROFESSIONALIZATION – TEACHERS – HIGHER EDUCATION

Este texto es resultado de Proyecto de investigación interdisciplinar Construcción de Conocimiento Profesional: Una Contribución al Fortalecimiento de la Formación de Profesionales en Nivel Superior (2007 a 2008) en la Universidad Católica de la Santísima Concepción; responsable: Donatila Ferrada Torres.

ANTECEDENTES GENERALES

El debate sobre la profesionalización en la educación superior, es hoy, un tema vigente y de alta notoriedad e interés en la comunidad académica. Autores como, Schön (1998), Giroux (1992), Apple (1996), Bárcena (1994), Hartley (2001), Contreras (1991) y otros, han investigado al respecto y cuyo gran dilema pasa por resolver la orientación profesional desde la formación de un técnico hacia la de un profesional reflexivo (Schön, 1998).

La formación de profesionales se sostiene básicamente en los sistemas de creencias o representaciones sociales que los docentes tienen acerca de su objeto de conocimiento y de la naturaleza de lo que enseñan, coexisten de manera persistente e intuitiva, significados tradicionales, dogmáticos, simples, poco elaborados e inestables, la mayoría de las veces ambiguos que condicionan e incluso determinan los procesos de enseñanza, evaluación y aprendizaje de los saberes. Estos "sistemas de ideas previas" han logrado anclarse en la lógica de los profesionales en formación en gran medida debido a los "esquemas o modelos" de formación inicial y continua en la que desarrollaron (o desarrollan) su marco profesional de referencia. Este modelo conduce a una formación profesional basada en lo técnico.

En contraposición a lo anterior, una formación profesional que considere las complejas conexiones entre el objeto de conocimiento y los procesos de enseñanza-aprendizaje del mismo, deberá promover un proceso holístico-integrado, en el que la formulación y construcción del conocimiento adquiere una connotación interdisciplinaria de saberes que por su naturaleza están en permanente crisis y cambio, es decir, donde el docente está aprendiendo a enseñar y el alumno aprendiendo a aprender (visión interpretativo-crítica y mutable del conocimiento) (Quintanilla, 2004). Este modelo conduce a una formación profesional de carácter reflexivo. De acuerdo a lo señalado anteriormente, el modelo de formación, necesariamente debe implicar que el formador de profesionales desarrolle en el estudiante en formación que piense con teorías y reflexione sus prácticas profesionales cotidianas con modelos y categorías de análisis comprensivos que favorezcan la debida orientación del conocimiento enseñado, comprobando las implicaciones que dichos modelos o teorías generan en el desarrollo profesional contextualizadamente.

Algunos de los hallazgos entorno a la formación inicial de profesores, señalan a la fecha, que se habría producido un cambio mayor y significativo en

aquellas universidades con proyectos, sin embargo, a la hora de confrontarlos con los resultados de aprendizajes de los alumnos obtenidos a través de pruebas estandarizadas¹ a nivel nacional e internacional:

...se tiene la sensación de haber modificado sólo el cascarón y de tener mucho que hacer todavía para mejorar la médula de estos programas... esto implica la instauración de un proceso permanente de evaluación de la efectividad de los programas... que incluya un examen del grado en que los futuros profesionales exhiben un desempeño profesional como el que se indica en los estándares de formación; el grado en que los contenidos curriculares no permanecen estáticos sino que se revisan constantemente, y el grado en que cada formador de formadores se actualiza en forma permanente. (Ávalos, 2002, p. 168)

En este escenario, la formación inicial de profesores se constituye en un permanente desafío para la propia reforma educativa, donde las investigaciones y sistemas de evaluación dan cuenta de una polisemia y coexistencia teórica de carácter básicamente instrumental y reducido a posturas o enfoques restrictivos que orientan el desarrollo profesional de la educación desde una vertiente epistemológica superada históricamente (Ferrada, Villena, Schilling, 2003); y condicionada a escasas propuestas originales e innovadoras que potencien y canalicen la formación inicial de profesores en un mundo global y en permanente cambio, donde el conocimiento se reconoce como múltiple, diverso, amplio, heterogéneo y en continua evolución.

Por tanto los proyectos institucionales, curriculares y educativos carecen de una orientación en el sentido amplio que permita ofrecer una respuesta a las políticas educativas que pretenden impactar en la formación profesional de profesores y que no dan respuesta a este tipo de requerimientos en los cuales está inmersa la sociedad chilena (Villaruel, 2009).

La formación inicial de profesores descansa básicamente en las particularidades que tienen los formadores, tales como, sus sistemas de creencias,

1. Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – Simce –, corresponde al sistema nacional que aplica el Estado chileno anualmente a estudiantes de básica y media en las áreas de Lenguaje y Comunicación, Educación, Matemática y Comprensión del medio; Third International Mathematics in Science – TIMS (Villaruel, 2009).

representaciones, estilos discursivos, formas de relacionarse etc.; y el currículum de formación, básicamente entendido como plan de estudio.

Desde esta perspectiva, una propuesta interesante para comprender todos estos aspectos, es la de Laberrere y Quintanilla (2002) quienes proponen planos de análisis que permiten ser reinterpretados para adentrarse en la comprensión de los modelos de ciencia y praxis que subyacen a las prácticas de formación.

Estos autores diferencian tres planos fundamentales de análisis: 1. instrumental-operativo; 2. personal-significativo; 3. relacional-social. El primero, refiere a las estrategias personales (conocimientos, toma de decisiones, procedimientos) que los sujetos usan cuando se enfrentan a un problema. Este plano representa lo más convencional que está instalado a nivel de la cultura educativa. El segundo, refiere a procesos y estados personales del individuo que resuelve el problema sin considerar aquellos elementos del plano anterior. Aquí se construyen los significados y sentidos de los contenidos problemáticos en un contexto de la cotidianidad de los sujetos que aprenden. Y el tercero, se refiere a las interrelaciones pedagógicas entre los sujetos que enfrentan directamente un problema y donde entran en juego todos los aspectos personales y colectivos en la búsqueda de las soluciones.

A partir de la consideración de estos tres planos de análisis, este estudio ha construido las categorías matrices de modelo de ciencia y praxis a fin de comprender los modelos de formación profesional. De esta forma, la presencia del plano instrumental-operativo se correspondería con el modelo positivista de la ciencia, y la presencia de los tres planos de análisis simultáneamente se correspondería con el modelo interpretativo de la ciencia.

Así, en términos genéricos, se entiende por modelo de ciencia al complejo entramado de creencias y representaciones que portan los sujetos formadores y las formas en las cuales construyen los significados en los sujetos en formación y que pueden ser evidentes a nivel declarativo. Del mismo modo, el modelo de praxis hace referencia a este mismo sistema de creencias y representaciones en la relación pedagógica en la cual se construyen en términos prácticos los significados de quien enseña en relación a quien aprende. Y por modelo profesional de referencia la visión acerca de cómo el sujeto construye y transporta el conocimiento para hacerlo enseñable. En este proceso quien enseña transporta todo un sistema de ideas y creencias previas que evidencia

al momento de enseñar un saber determinado. Desde esta comprensión, los modelos de ciencia y praxis, por intermedio de la identificación de los planos de análisis, permiten develar estos sistemas de creencias con lo cual es posible acceder al modelo profesional de referencia que porta el sujeto que enseña.

Estudios similares han abordado la caracterización de las cogniciones pedagógicas del académico universitario ante su práctica docente, centrándose en la producción de conocimiento y en la planificación del modelo de formación profesional alternativa y fenómenos socioeducativos al interior de la profesión (Meléndez Ferrer, 2007, p. 82), sin embargo, la literatura no ofrece información sobre estudios que analicen el modelo profesional de referencia desde los modelos de ciencia y praxis – desde los planos de análisis – desde el cual el académico construye el conocimiento durante el proceso de formación inicial.

Desde estos argumentos, esta investigación se propuso dar respuesta sobre ¿cuáles son los modelos de ciencia y praxis que sostienen el modelo profesional de referencia desde el cual se imparte la formación inicial de profesores?, y si ¿existe relación entre estos modelos de ciencia y praxis asumidos en el proceso de formación?

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

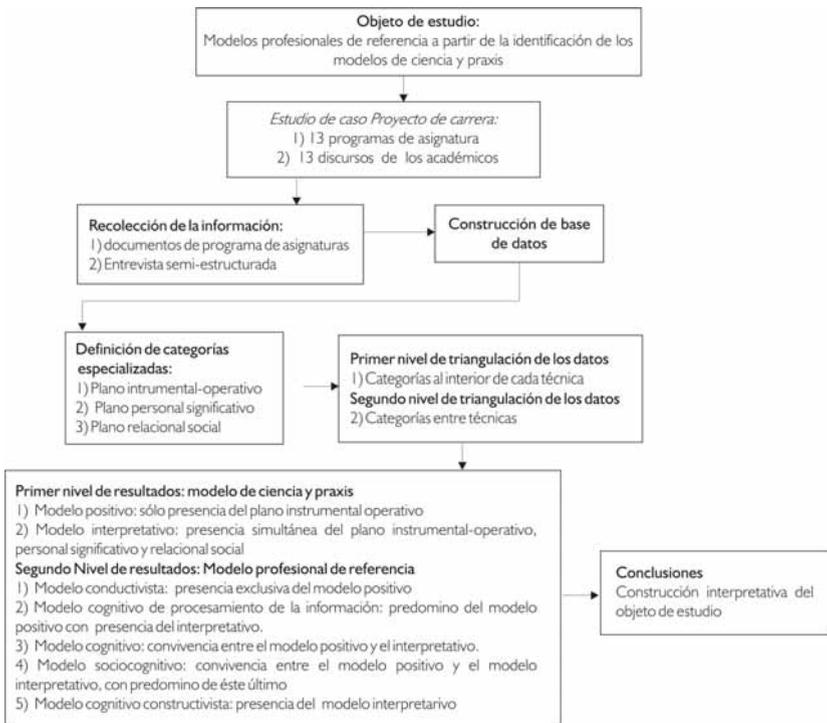
Develar los modelos de ciencia y praxis presentes en el proyecto de carrera de pedagogía de una universidad tradicional a fin de identificar el modelo profesional de referencia.

METODOLOGÍA

La metodología usada en este estudio es de carácter cualitativo-interpretativa. La muestra intenciona consideró un estudio de caso de un proyecto de carrera de pedagogía de nivel superior el que fue analizado desde dos perspectivas. La primera, de carácter prescriptivo conformada por todos los programas que constituyen el currículum de formación de la carrera de Pedagogía Básica del área de formación científico-técnico (13 asignaturas) y, una declarativa constituida por el discurso de todos los académicos que imparten docencia en los cursos seleccionados en la fase prescriptiva (13 entrevistados). La recolección de la información consideró el uso de entrevistas semi-estructuradas y los documen-

tos del proyecto de carrera. Para el análisis de los datos se usaron pautas de análisis de contenido de texto y levantamiento de categorías especializadas. La validación se realizó usando triangulación entre técnicas y al interior de éstas. Las categorías matrices usadas fueron: modelos de ciencias y praxis desde los planos de análisis de resolución de problema. El siguiente plano metodológico abordó estos resultados y estableció las tipologías de ciencia, y el último, analizó la relación entre las tipologías de ciencia y los modelos profesionales de referencia. Una síntesis esquemática del modelo metodológico utilizado se muestra en la figura 1.

FIGURA 1
SÍNTESIS DEL MODELO METODOLÓGICO



RESULTADOS Y ANÁLISIS

El modelo de ciencia a nivel prescriptivo

Los principales resultados del modelo de ciencia a nivel del currículo prescriptivo por áreas de áreas de formación del pedagogo se muestran en la figura 2.

FIGURA 2
EL MODELO DE CIENCIA A NIVEL PRESCRIPTIVO

ÁREA		ANÁLISIS	CIENCIA
Formación general	Introducción a la pedagogía (I Semestre)	Plano instrumental-operativo en la mayoría del programa Los tres planos en parte del programa	Predominio del modelo positivo con presencia del modelo interpretativo
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos (II semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Clara convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Psicología del desarrollo (II Semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Evaluación educacional (III Semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Currículo educacional (III semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo
	Didáctica general (IV Semestre)	Plano instrumental-operativo en parte del programa Los tres planos en parte del programa	Convivencia del modelo positivo con el modelo interpretativo

(continúa)

(continuação)

Formación práctica	Práctica pedagógica I (II semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica II (III Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica III (IV Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica IV (V Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica V (VI Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica VI (VII Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica profesional (VIII Semestre)	Los tres planos en todo el programa	Modelo interpretativo

El primer aspecto llamativo de estos hallazgos, analizados en su conjunto, es la dinámica de los modelos de ciencia presentes que podría caracterizarse como evolutiva, ya que encontramos programas de estudios construidos desde un predominio del modelo positivo, pasando por una convivencia entre los modelos positivo e interpretativo, hasta un predominio absoluto del modelo interpretativo.

El segundo aspecto, es que esta evolución está directamente vinculada con el lugar que ocupan los cursos en los distintos semestres que se imparten, de tal modo, que el currículo de formación del pedagogo contempla disciplinas clásicas en los primeros semestres de formación que pudieran estar más ancladas a modelos más clásicos de la ciencia (positivos). Tal es el caso de la pedagogía que durante largos períodos de tiempo ha luchado por alcanzar estatus científico al interior de las ciencias experimentales. Sin embargo, con el surgimiento de nuevas disciplinas constitutivas de la misma, que la han ido fortaleciendo como cuerpo científico (Currículum, Evaluación y Psicopedagogía, por ejemplo), éstas la resituaron de modo natural en el modelo interpretativo, al

mismo tiempo que la alejaron del modelo positivo. Estos aspectos, se condicen con la ubicación de los cursos que recogen estas disciplinas constituyentes de la pedagogía expresados en el currículum de formación del pedagogo en estudio. Así, la Introducción a la Pedagogía que recoge saberes de la pedagogía más tradicional está presente en el primer semestre del plan de estudio. Luego, a partir del segundo semestre se ubican los cursos que recogen saberes de las disciplinas constituyentes de la pedagogía más contemporánea como Fundamentos Biosicológicos del Aprendizaje, Psicología del Desarrollo, Evaluación Educativa y Currículo Educativo, que como tales, están más vinculados a modelos interpretativos consecuentes con la evolución histórica del desarrollo de la pedagogía actual.

Analizados, ahora estos datos por áreas de formación, encontramos en primer lugar, que en las áreas de formación general y formación profesional se observa una convivencia de los dos modelos de ciencia, el positivo y el interpretativo, lo cual estaría indicando que el proceso de formación de pedagogos estaría siendo orientado hacia un abandono de la hegemonía del modelo positivo y una clara apertura hacia un modelo interpretativo. Estos datos se ven afianzados cuando se analiza el área de formación práctica donde hay presencia absoluta de un solo modelo, el interpretativo. El hallazgo podría estar indicando, que la naturaleza de la disciplina de la pedagogía, a pesar de la impronta histórica del positivismo que la constituyó inicialmente, hoy en día se abre hacia una forma distinta de concebir tanto el quehacer científico como el quehacer educativo de formación profesional.

Por su parte, el área de formación práctica y su impronta al interior del modelo interpretativo pudiera tener explicación dada la constitución de un quehacer interdisciplinario, de praxis y de construcción de conocimiento desde la acción y la teoría en la realidad laboral temprana a la que ingresa el estudiante.

De la misma forma, las áreas de formación general y profesional que evidencian la convivencia, entendida en este caso como un primer paso para el abandono del positivismo, están sirviendo también de antesala para la consolidación del modelo interpretativo presente en el área de formación práctica.

El modelo de praxis a nivel declarativo

Los principales resultados del modelo de praxis – nivel declarativo – por áreas de formación del pedagogo se muestran en la figura 3.

FIGURA 3
EL MODELO DE PRAXIS A NIVEL DECLARATIVO

ÁREA		ANÁLISIS	PRAXIS
Formación general	Introducción a la pedagogía (I Semestre)	Plano instrumental-operativo en discurso	Modelo positivo
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos (II Semestre)	Plano instrumental-operativo en el discurso	Modelo interpretativo
	Psicología del desarrollo (II Semestre)	Sin información	Sin información
	Evaluación educacional (III Semestre)	Plano instrumental-operativo en discurso	Modelo positivo
	Currículo educacional (III Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Didáctica general (IV Semestre)	Plano instrumental-operativo en el discurso	Modelo positivo
Formación práctica	Práctica pedagógica I (II Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica II (III Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica III (IV Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica IV (V Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica V (VI Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica VI (VII Semestre)	Los tres planos en el discurso	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica profesional (VIII Semestre)	Sin información	Sin información

El modelo de praxis, analizado desde el discurso del académico, de modo general, evidencia una clara correspondencia con el modelo interpretativo de la ciencia en términos evolutivos, sobre la base del avance del estudiante en el

plan de estudio. Así, en el primer semestre se parte de un modelo positivo, avanzando durante los semestres II al IV entre un modelo positivo e interpretativo dependiendo de tipo de curso, para finalmente en el área de formación práctica que abarca desde el II al VIII semestre, la presencia única del modelo interpretativo. Otro aspecto llamativo, es que a nivel de modelo de praxis no se observa convivencia entre los modelos encontrados sino una clara definición por uno de ellos. Algunas explicaciones posibles para estos hallazgos podrían ser:

1. que en el caso del curso Introducción a la Pedagogía, pudiera estar ocurriendo que el discurso del académico analizado se mantiene todavía documentado en ese primer momento histórico de la pedagogía (lucha por el estatus científico al interior del modelo positivo), lo cual impide un avance en el quehacer práctico de un sistema de creencias más actualizado (carácter interdisciplinar de la pedagogía que la ubica naturalmente en el modelo interpretativo);
2. en los cursos de Evaluación Educacional y Didáctica General donde el discurso de los académicos se ubican en el modelo positivo en su expresión más pura, es posible comprenderlo considerando que ambas disciplinas han tenido una tradición histórica que las sitúa como un quehacer instrumental centrado en el manejo de variables apriorísticas del trabajo en el aula. Esta visión es parecida al caso del discurso encontrado en el curso de Introducción a la Pedagogía, puesto que también ambas disciplinas han evolucionado a comprensiones netamente interpretativas reconociendo la naturaleza compleja, dinámica y emergente del quehacer de aula. Pareciera ser que se hace evidente una desactualización que impide una movilización del sistema de creencias que opera a nivel de praxis, por parte de estos académicos;
3. los discursos de los académicos que imparten los cursos de Fundamentos Biopsicológicos del Aprendizaje, Currículum Educacional y toda la secuencia de los cursos de Prácticas Pedagógicas Progresivas, que se sitúan al interior del modelo interpretativo de praxis de carácter puro, podrían encontrar explicación en la naturaleza de estas disciplinas y quehaceres, su dimensión interdisciplinar al interior de las mismas y su vinculación permanente con el objeto de estudio de carácter dinámico y complejo que se reconoce en toda dimensión de construcción de conocimiento y aprendizaje. Además, a diferencia

de los casos anteriores, se puede sostener que estos discursos se presentan acorde con el desarrollo de estas disciplinas.

Modelo de ciencia y de praxis en la formación del pedagogo

Los hallazgos de la relación entre modelo de ciencia y modelo de praxis por áreas de formación del pedagogo se muestran en la figura 4.

FIGURA 4
RELACIONES ENTRE CIENCIA Y PRAXIS EN LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

ÁREA	CURSO	CIENCIA	PRAXIS
Formación general	Introducción a la pedagogía	Predominio del modelo positivo con presencia del interpretativo	Modelo positivo
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos del aprendizaje	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo	Modelo interpretativo
	Psicología del desarrollo	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Sin información
	Evaluación educacional	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Modelo positivo
	Currículum educacional	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Modelo interpretativo
	Didáctica general	Clara convivencia del modelo positivo con el interpretativo, sin predominio de ninguno de ellos	Modelo positivo
Formación práctica	Práctica pedagógica I	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica II	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica III	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica IV	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica VI	Modelo interpretativo	Modelo interpretativo
	Práctica pedagógica profesional	Modelo interpretativo	Sin información

En términos generales, se observa una diferencia en los modelos de ciencia y praxis al interior de las áreas de formación general y profesional. Por el contrario, una permanencia y correspondencia de éstos modelos al interior de la formación práctica del pedagogo.

En relación con el área de Formación General si bien el modelo positivo es el referente, llama la atención que a nivel de modelo de ciencia aparezcan parcialmente indicios del modelo interpretativo, lo que podría explicarse desde dos ámbitos. El primero, es que esto pudiera deberse a que quienes diseñan el currículo de formación del pedagogo solicitan a quien realiza el programa que éste sea elaborado al interior del modelo interpretativo, pero quien lo realiza es portador de un modelo positivo, por lo tanto, resulta que el modelo positivo se impone en dicha construcción porque quien construye no puede desprenderse de su sistema de creencias que porta.

Así, la aparición de algunos elementos del modelo interpretativo sería el resultado del esfuerzo por dar respuesta a la petición de los gestores que solicitan el programa. El segundo, es que quien construye el programa no es quien lo ejecuta, por tanto, el diseño obedece a un sistema de creencias distinto de quien lo desarrolla.

En relación con el área de Formación Profesional, observamos una situación definida, que se caracteriza en una constante en todos los programas estudiados en que se encuentra la convivencia de ambos modelos (positivo e interpretativo) cuando analizamos el modelo de ciencia. Por el contrario, cuando abordamos el modelo de praxis desaparece totalmente la convivencia y aparece una clara definición hacia uno u otro de los modelos (positivo o interpretativo). Estos hallazgos pudieran encontrar explicación en que el equipo diseñador del currículo de formación del pedagogo, solicita a los distintos académicos que elaboran los programas que sean realizados al interior del sistema de creencias correspondiente al modelo interpretativo, pero éstos sujetos son portadores de un sistema de creencias al interior del modelo positivo, pero con la clara intención de dar respuesta, aunque forzada, a esa petición, obteniendo como resultado esta convivencia entre ambos modelos. La definición por un modelo u otro evidenciado al interior del modelo de praxis puede ser explicada desde dos planos. El primero y más obvio, sería que quien desarrolla el programa da cuenta de su propio sistema de creencia, hecho que desemboca en un modelo u otro. El segundo, dice relación con la definición desde la convivencia de ambos

modelos, positivo o interpretativo donde el sujeto portador del modelo, en esta fase, puede expresar libremente su sistema de creencia, ya que en este nivel no tiene la presión del equipo diseñador del currículum, por lo mismo, podría llegar a sostenerse que quien elabora el programa podría ser el mismo que lo desarrolla.

Finalmente, en el área de Formación Práctica se observa una coincidencia entre el modelo de ciencia con el de praxis. Esto podría explicarse, en una coincidencia entre quienes solicitan, construyen y desarrollan los programas de esta área de formación, o porque quienes lo desarrollan, aunque no sean los mismos también, son portadores del sistema de creencia del modelo interpretativo.

El modelo profesional de referencia de la formación del pedagogo

Los resultados obtenidos que muestran el tipo de modelo profesional de referencia de la formación del pedagogo están graficados en la figura 5.

FIGURA 5

EL MODELO PROFESIONAL DE REFERENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

ÁREA	CURSO	PROFESIONAL REFERENCIA (Currículo prescriptivo)	PROFESIONAL REFERENCIA (Currículum discursivo)
Formación general	Introducción a la pedagogía	Modelo cognitivo	Modelo cognitivo de procesamiento de la información
Formación profesional	Fundamentos biopsicológicos del aprendizaje	Modelo cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Psicología del desarrollo	Modelo cognitivo	No hay información
	Evaluación educacional	Convivencia cognitivo y socio-cognitivo	Modelo conductista
	Currículum educacional	Convivencia cognitivo y socio-cognitivo	Modelo socio-cognitivo
	Didáctica general	Convivencia cognitivo y socio-cognitivo	Convivencia entre modelo cognitivo y conductista

(continua)

(continuação)

Formação prática	Prática pedagógica I	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica II	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica III	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica IV	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática pedagógica VI	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista
	Prática Pedagógica profissional	Convivência cognitivo y socio-cognitivo	Modelo cognitivo constructivista

En líneas generales, se observa, a nivel del currículum prescriptivo, una clara predominancia del modelo profesional de referencia cognitivo y socio-cognitivo. Por su parte, a nivel del currículum discursivo, el modelo profesional de referencia predominante es el cognitivo constructivista. Por consiguiente, a este nivel de análisis existe correspondencia entre ambos niveles de currículum analizados. Sin embargo, un análisis más detallado, a nivel de currículum prescriptivo, muestra una evolución consecuente con el plan de estudio desde un modelo cognitivo, en los primeros semestres, hacia una convivencia entre el cognitivo y el socio-cognitivo a partir del tercer semestre en adelante. Por el contrario, a nivel del currículum discursivo, no se observa la correspondencia evolutiva antes señalada, sobre todo, en el área de formación profesional donde se aprecian tres situaciones. La primera es la presencia de un modelo conductista como modelo profesional de referencia, la segunda, la presencia del modelo cognitivo; y la tercera, es la convivencia de ambos modelos de profesional de referencia (cognitivo-conductista).

Desde otro plano de análisis, al contrastar estos modelos profesionales de referencia en ambos niveles curriculares (prescriptivo y discursivo), en términos generales, se confirma la predominancia del modelo cognitivo y socio-cognitivo en correspondencia con un modelo cognitivo-constructivista. En términos específicos, llama la atención los hallazgos producidos en el área de formación profesional, donde la mayoría de los modelos profesionales de referencia sufren una suerte de involución desde modelos cognitivos y socio-cognitivos hacia modelos conductistas y a convivencias entre el cognitivo y conductista, exceptuando un solo curso de los analizados.

Finalmente, se observa una correspondencia, entre los modelos profesionales de referencia y los modelos de ciencia y praxis en ambos niveles curriculares analizados y al interior de cada área.

INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

La fundamentación teórica de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica estudiada asume un enfoque curricular socio-cognitivo, hecho que podría explicar la presencia predominante del modelo profesional de referencia socio-cognitivo a nivel de currículum prescriptivo (programas de estudio), notoriamente evidenciada en los programas de Prácticas Pedagógicas Progresivas. Esta fundamentación teórica además encuentra correspondencia con las exigencias de los documentos técnicos emanados por el Ministerio de Educación de Chile – Mineduc – en cuanto a requerimientos exigidos en el proceso de formación inicial de profesores de parte del Estado. Sin embargo, esta fundamentación no encuentra plena correspondencia con el proyecto educativo institucional, el cual da cuenta de un enfoque personalizado. Esta no correspondencia puede encontrar explicación, desde varios puntos de vistas. El primero, dice relación con la sujeción orientadora de la formación inicial de profesores emanada desde el Estado, por parte del equipo responsable del proyecto, aspecto que se ve fuertemente reforzado ya que se asesoran exclusivamente por los propios autores de los documentos que recogen las políticas² que se asumen a-crítica y a-reflexivamente.

La segunda, tiene que ver con la colonización de referentes científicos únicos, específicamente, se asume a los españoles Martiniano Román y Eloisa Diez, quienes construyen un enfoque curricular que denominan socio-cognitivo y que lo traducen en una ruta operativa para llevarlo a la práctica. Este enfoque curricular, tiene la particularidad de ser un enfoque construido desde la teoría, es decir, no cuenta con referentes empíricos que lo avalen en alguna parte del mundo. Los riesgos asociados a la implantación de un currículum de “escritorio” puede anticipar dificultades en su puesta en práctica. Además, otro aspecto que cierra este punto es la adscripción a-crítica y a-flexiva, tanto de los referentes teóricos asumidos como de los mandatos de las políticas nacionales.

2. Proyecto Curricular de Carrera de Pedagogía de Educación General Básica.

Esto último, puede estar explicando las dificultades en asumir completamente el cambio paradigmático de ciencia y praxis, puesto que si bien se asume discursivamente un modelo de ciencia y praxis, éste no está apropiado por parte de quienes lo solicitan.

Ambos ámbitos explicativos pudieran estar dando cuenta de lo que se conoce en la literatura científica “como la división social del trabajo de control simbólico” que plantea que mientras más complejos son los principios que mueven las fuerzas de producción más simple es la división del trabajo y más compleja la división social del trabajo de control simbólico (Bernstein, 1998, p. 137)

Así, en el decir de este autor, el “campo de control simbólico”³ comprende unos “códigos de discurso, modos de relacionar, pensar y sentir, que especializan y distribuyen formas de consciencia, relaciones sociales y disposiciones” (Bernstein, 1998, p. 139).

De esta forma en la división social del trabajo de control simbólico aparecen tipos de agentes de control simbólico⁴ que son de nuestro interés y que pueden ayudar a explicar los resultados encontrados en esta investigación. El primero, son los agentes reguladores cuya función consiste en definir, supervisar y mantener los límites de personas y actividades, en estos agentes podemos ubicar sin riesgo de equivocarnos a los agentes que elaboran los documentos técnicos que contienen las políticas educativas de formación inicial docente emanadas desde el Estado y que el proyecto de carrera de Pedagogía en Educación General Básica, asume como propio. Estos agentes definen supervisan, mantienen límites a los académicos en la libertad que debieran tener para elaborar proyectos con características propias.

El segundo, son los agentes configuradores cuya función consiste en la creación de lo que se considera desarrollo o cambio de las formas simbólicas dentro de las artes, artesanía y ciencias, entre los que se encuentran las univer-

3. Campo de control simbólico: un conjunto de agencias y agentes que se especializan en los códigos discursivos que dominan (Bernstein, 1994, p. 139)

4. Reguladores: agencias y agentes que definen, supervisan y mantienen los límites de personas y actividades; sistema legal y agencias religiosas, policía y servicio de prisiones. Reproductores: profesores y sistema escolar. Configuradores: creadores de la que se considera desarrollo o cambio de las formas simbólicas dentro de las artes, artesanía y ciencias; universidades, centros de investigación, fundaciones privadas (Bernstein, 1994, p. 143).

sidades, centros de investigación, fundaciones privadas, pero que en el contexto nacional por la expansión masiva de la educación superior, las universidades cada día pierden más este trabajo de control simbólico, dado que su función a rotado en la mayoría de ellas hacia una función exclusivamente docente.

Este hecho hace que la institución universitaria pase a ocupar un nuevo trabajo de control simbólico y se constituya ahora en agencia reproductora, es decir, a cumplir el rol de reproducción de las categorías culturales dominantes al igual que en el caso del sistema escolar y cuyos agentes, sus académicos subordinen su función de creadores de formas simbólicas a reproductores de una particular selección de ellas, en función de las exigencias tanto de la política pública como es el caso de los resultados alcanzados en esta investigación, donde los agentes reproductores son los equipos de académicos a cargo de reformular y adaptar el currículum de formación de profesores en función de los documentos técnicos que regulan esta fase de formación. De esta manera, tanto el modelo profesional de referencia asumido en el proceso de formación de profesores de Educación Básica como los modelos de ciencia y praxis develados en esta investigación, encuentran correspondencia con el trabajo simbólico que realizan los agentes reguladores.

CONCLUSIONES

El currículum de formación de profesores de Educación Básica evidencia una evolución del modelo de ciencia, desde el modelo positivo, a una convivencia de modelos positivo e interpretativo para finalmente asentarse en un modelo puramente interpretativo. Evidencia también un predominio del modelo de praxis, al interior del modelo interpretativo. Existe una coherencia relativa entre el modelo de ciencia a nivel de currículum prescriptivo y el modelo de ciencia a nivel de currículum discursivo, avalada en un cambio paradigmático desde el positivismo hacia el interpretativo. En correspondencia con esto el modelo profesional de referencia que predomina en el currículum prescriptivo es el cognitivo-sociocognitivo; por su parte, el modelo cognitivo-constructivista predomina a nivel de currículum discursivo. La característica sustantiva de definición del modelo profesional de referencia a nivel de praxis, asumida por la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, se centra en el protagonismo del estudiante como constructor, activador y autorregulador

de su propio conocimiento. Las evidencias permiten sostener que el marco referencial de formación de profesores encontrado no permite establecer una correspondencia con el desarrollo de un profesional reflexivo, sin dejar de reconocer que evidentemente se aleja de la formación de un profesional técnico. El tipo de profesional que promueve podría caracterizarse en un profesional capacitado en su quehacer pedagógico específico y con capacidades de toma de decisiones y de resolución de problemáticas contingentes.

REFLEXIONES FINALES

La construcción de conocimiento profesional que aborda el debate actual discurre en torno a la orientación de formación de un profesional técnico-instrumental o de un profesional reflexivo. El primero, se define como aquel profesional conocedor de saberes técnicos que si bien le permiten transferir el conocimiento específico y resolver situaciones de la profesión que pueden ser previstas anticipadamente, no cuenta con recursos para resolver situaciones imprevistas que cada vez el escenario laboral le demanda con mayor frecuencia, pero desvinculado de los contextos.

El profesional reflexivo da cuenta de una preparación que incorpora el desarrollo de capacidades tales como, el manejo de la incerteza, del contexto situacional, de la creación de alternativas no previstas para la resolución de problemas emergentes, el uso y generación de conocimientos y recursos sobre la base del escenario en que se produce el problema. En este marco conceptual, la formación de profesionales de carreras de tanto impacto, como la de Pedagogía en Educación General Básica, nos han puesto en evidencia el desplazamiento desde el modelo de formación profesional técnico-instrumental hacia el modelo de profesional reflexivo. Teniendo en cuenta, que ésta disciplina proviene del campo de las ciencias sociales con una naturaleza propia se hace evidente la necesidad de formar profesionales sobre la base de una construcción de conocimiento de carácter científico-técnico desde una dimensión más interpretativa del proceso de aprendizaje requerido en estos procesos de formación.

La construcción de conocimiento en los procesos de formación de profesionales de educación superior, podría materializarse en la adopción de modelos de ciencia y praxis que desemboquen en modelos profesionales de referencia que ofrezcan más posibilidades para dar cuenta de las demandas

sociales y científicas de los distintos espacios laborales en que tengan que desarrollarse los futuros profesionales. En este contexto, nos atreveríamos a proponer a las instituciones de formación de profesionales en toda la gama disciplinar que ello implique, la adopción de la interdisciplina a modo de metateoría que de cuenta de modelos de ciencia y praxis en consecuencia con los proyectos de formación, los cuales podrían materializar los modelos profesionales de referencia que se desean desarrollar.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVALOS, B. *Profesores para Chile: historia de un proyecto*. Santiago de Chile: Mineduc, 2002.

APPLE, M. *Ideología y currículum*. Madrid: Akal, 1986.

_____. *Política cultural y educación*. Madrid: Morata, 1996.

BÁRCENA, F. *La Práctica reflexiva en educación*. Madrid: Complutense, 1994.

BERNSTEIN, B. *La Estructura del discurso pedagógico*, Madrid: Morata, 1994.

_____. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal, 1991.

FERRADA, D.; VILLENA, A.; SCHILLING, C. *Innovación educativa en los proyectos Montegrande: una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros educativos*. Santiago de Chile: Base Sinie-Cepeip, 2003.

GIROUX, H. *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1990.

_____. *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI, 1992.

HARTLEY, D. El Estado evaluador y la autonomía de la educación: ¿motivo de reflexión? In: SMYTH, J. *La Autonomía escolar: una perspectiva crítica*. Madrid: Akal, 2001. p. 119-138.

LABARRERE, A.; QUINTANILLA, M. La Solución de problemas científicos en el aula: reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Revista Pensamiento Educativo*, Santiago de Chile, n.30, p. 121-137, 2002.

MELÉNDEZ, FERRER, L. Cogniciones pedagógicas del profesor universitario de ingeniería como base de la actitud pedagógica. *Revista de Pedagogía*. Caracas, v. 28, n. 81, p. 81-109, 2007.

QUINTANILLA, M. *Equidad y calidad de la educación científica en América Latina: algunas reflexiones para un debate sobre los modelos de formación inicial y continua de los profesores de ciencia*. Santiago de Chile: Orealc, Unesco, 2004.

SCHÖN, D. *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós, 1998.

VILARROEL, K. *Educación superior en Chile: el informe OCDE – Banco Mundial a la luz de la estrategia de innovación*. Santiago de Chile: CNIC, 2009.

Recebido em: abril 2009

Aprovado para publicação em: julho 2009

CURRICULUM Y DOBLE LÓGICA DE INSERCIÓN: LO UNIVERSITARIO Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

ROBERTO FOLLARI

Profesor de grado y posgrado en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cuyo – Mendoza, Argentina
rfollari@fcp.uncu.edu.ar

RESUMEN

La práctica intrauniversitaria y sus reglas autolegitimatorias, no tienen relación directa con las prácticas profesionales de quienes egresan de las universidades. De tal manera los planes de estudio pueden mantener sistemática disociación con las necesidades profesionales, sin que ello implique disfunción alguna dentro de la actividad universitaria. Por cierto que la Universidad no tiene por qué responder mecánicamente a las demandas del mercado; pero sí debe asumir que la noción de crítica social debe resultar immanente a las prácticas profesionales para las cuales se forma a los estudiantes. De lo contrario, se prepara a los mismos para el desempleo y la inadecuación laboral, o para un discurso que será abandonado en cuanto se inicie la actividad profesional.

PLAN DE ESTUDIOS – ENSEÑANZA SUPERIOR – PROFESIONALIZACIÓN – MERCADO DE TRABAJO

ABSTRACT

THE CURRICULUM AND THE DOUBLE LOGIC OF INSERTION: UNIVERSITY STUDENTS AND PROFESSIONAL PRACTICES. Intra-university practice and its self-legitimizing rules have no direct relationship with the professional practices of university graduates. So, study plans may be systematically dissociated from professional needs, but this does not imply any dysfunction within university activity. It is true that the University has no reason to respond mechanically to the demands of the market, but the institution must assume that the notion of social criticism is to result immanent to the professional practice for which it prepares students. Otherwise, it prepares them for unemployment and unsuitable employment, or for a discourse that will be abandoned as soon as they start their professional activities.

CURRICULUM – HIGHER EDUCATION – PROFESSIONALIZATION – LABOUR MARKET

Este artículo ha sido redactado para su presentación al Congreso Internacional de Educación: Currículum, en la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México, noviembre de 2009.

¿MITO DEL CURRÍCULUM?

Fue precisamente en México, país donde la discusión especializada sobre educación superior ha alcanzado envergadura desde hace muchos años constituyendo todo un campo específico de análisis, que hay quien se ha referido al “mito” del curriculum. ¿Qué puede significar esto? (De Alba, 1991).

Por una parte, la inicial cuestión sobre la formalización curricular hacia los años 60 del siglo XX, ponía el acento en la planificación. Se trataba de diseñar un buen plan de estudios, con programas de cursos que le fueran coherentes. Con esto pareció bastar; luego la tarea docente debía ceñirse a ese patrón preestablecido. Se supuso que la realidad se adecuaría a esas exigencias ideales.

Pero la realidad es terca, y pronto se advirtió la insuficiencia de poner el acento sólo en el momento planificador. En Latinoamérica, las limitaciones de recursos y equipamiento, más las tradiciones culturales para las cuales el apego a determinismos no funciona, llevaron a que algunos teóricos se preguntaran – desde EEUU – por qué “estamos fracasando” en Latinoamérica¹. Indagaban por qué cierto tecnocratismo formalizante que nos exigía saber desde el primer día de clase cuántas hojas de cuadernos los alumnos habrían utilizado el último día, no hallaría eco entre nosotros.

Además, en Latinoamérica, somos hijos de influencias centroeuropeas, de modo que al eficientismo crudo suele oponerse cierta incapacidad para lo pragmático, junto a una considerable tendencia de apego a lo teórico, a lo conceptual, que en el mundo sajón tiene menor cabida. Ello ha permitido una notable cantidad de contribuciones al análisis crítico de los procedimientos curriculares propuestos en los años 60. La crítica apuntó sobre todo a mostrar que la cuestión curricular iba más allá de una buena planificación, que había que considerar las cuestiones institucionales, la perspectiva del docente, incluso el contexto social y político²; el tema del curriculum hace a toda la situación en que se inscribe el trabajo académico.

-
1. Según lo planteado por los difusores estadounidenses de la Tecnología Educativa, tal el caso de Chadwick.
 2. Han participado de ese debate, entre otros, Angel Díaz Barriga, Raquel Glazman, Alfredo Furlan, Alicia de Alba; también me fue dado personalmente tener lugar en el mismo.

La crítica era pertinente, y ha sido sumamente fecunda para advertir que no se trata sólo de poner buenas previsiones en el papel, sino de considerar las reales condiciones en que pueden llevarse a cabo. Un plan de estudios adecuado es algo más que una planificación detallada: será también aquel que tenga en cuenta las efectivas posibilidades, que entusiasme a los alumnos, que interese a los futuros empleadores, que comprometa realmente a los docentes tanto en su conformación como en su aplicación concreta.

Este hallazgo fundamental de la crítica latinoamericana se acompañó de un efecto no querido: la “disolución de los límites” de la problemática curricular. Ya *curriculum* dejó de ser sinónimo de plan de estudios, y aún de aplicación de éste, para ocuparse de toda la acción académica desarrollada en las instituciones educativas. Lo curricular salió del encapsulamiento, pero también se volvió coextensivo (equivalente) de la entera actividad institucional. La problemática se extendió sin fijar límites.

Por esto se afirmó que podría haber mito en lo curricular. Aparecería como si fuera el espacio privilegiado desde el cual toda la problemática de lo educativo podría visualizarse.

Y por esta vía crítica se dio la paradoja de reforzar – involuntariamente – lo producido por la propuesta inicial ocupada de la formalización de la planificación curricular. Esta última, la conocemos todos. Cada vez que hay crisis en los resultados del trabajo de la institución, se proponen cambios en el plan de estudios. Mágica posibilidad, el plan de estudio nos salvará. Poco importa que los docentes no se sientan interpretados en él, que tales docentes sean exactamente los mismos que estaban antes pero con nuevas etiquetas en las materias asignadas, que el perfil profesional no se defina o que la coherencia entre cada curso y los demás (y la de cada uno con el conjunto) no se garantice. El plan de estudios aparece a menudo – aún hoy – como la receta universal, la posibilidad omnímoda, la nueva palanca habilitadora. “Dame un plan de estudio y moveré...”

Por esto, es importante que no nos engañemos. Todos conocemos las posibilidades, pero también debemos reconocer los límites del recurso al cambio de plan. Estemos atentos con un ejercicio elemental de lógica: un buen plan de estudios es condición indispensable para lograr resultados de aprendizaje deseables. Sin duda. Pero no es condición suficiente: sólo eso no basta.

EL PERFIL PROFESIONAL: COMPLEJIDADES NO-PENSADAS

Asumida la cuestión de que lo curricular depende en su consecución de condiciones que están más allá del plan de estudios, veamos ahora la cuestión crucial del perfil profesional. De manera todavía germinal, es una cuestión que ya aparecía en los escritos iniciales sobre el tema. Un plan de estudios debe orientarse a las habilidades, capacidades, destrezas y conocimientos teóricos que son propios del campo profesional para el cual se está preparando. Hay que especificar el perfil profesional, y orientar a su consecución el plan de estudios. Tal perfil no puede ser un listado general de actividades posibles, sino un estudio del mercado laboral suficientemente serio para orientarse de acuerdo a las tendencias reales en la demanda social. Luego, habrá que fijar el modo en que cada materia del plan colabora específicamente a esto, sin pretender la cerrazón del acuerdo "punto a punto" propia de los tecnócratas, pero tampoco dejando a la improvisación el establecimiento de la cuestión. En la Argentina, cada profesor suele organizar su curso sin referencia alguna al perfil, lo cual redundando en fortalecer las fuertes disociaciones que existen entre lo que ofrece la Universidad y lo que luego se le exige al profesional en su desempeño. Todavía hoy muchos alumnos – desde Medicina a Sociología – sienten al recibirse, que no los prepararon exactamente para aquello en que deberán trabajar; a veces, simplemente no pueden especificar cuáles serían sus funciones en la sociedad. Se los formó pensando en los contenidos científicos de su disciplina, pero no en el ejercicio profesional de su rol.

Es cierto que no podemos abandonar la reflexión académica en aras de un pragmatismo miope, como el que predomina en estos tiempos: sin duda es imprescindible sostener la coherencia científica, y el valor de la teoría y de la discusión conceptual. Pero no olvidemos direccionarnos también al rol profesional, si no queremos quedar disociados de la demanda social y colaborar así a la futura desocupación de los profesionales, ya favorecida por razones económicas estructurales.

Si no queremos profesores guiando taxis, habrá que trabajar la cuestión de cómo se articula la formación del estudiante con la determinación del perfil.

Por cierto, esa adecuación del perfil a la práctica profesional no es algo tan obvio como parece. Estudios realizados hace ya tres décadas mostraron que la práctica de una profesión no es unívoca: puede haber médicos al servicio

de actividad privada muy costosa para los usuarios, otros ubicados en centros asistenciales estatales de punta (ej.: Medicina Nuclear), otros en estatales donde concurren los sectores sociales más pobres. No hay práctica, sino diferenciadas prácticas profesionales; y por cierto que no resulta neutro formar prioritariamente para uno u otra (Follari, Berruezo, 1981; Guevara Niebla, 1976). Originalmente se las caracterizó como prácticas decadente, dominante y alternativa. Esta última cubriría la finalidad de servir a los sectores más desfavorecidos de la sociedad, como actividad compensatoria de desigualdades estructurales. Sin sobredimensionar este recurso (que no puede resolver, sino sólo paliar ese tipo de problemas), vale la pena intentar estudiar diferencialmente las diversas prácticas que se dan (o que podrían potencialmente darse) de una profesión, de manera que los estudiantes puedan aprender no sólo lo exigido por los empleadores más esperables, sino también por aquellos que tienen la necesidad social del servicio profesional, sin tener a menudo cómo acceder a él.

Es de destacar que esta discusión no se da actualmente en los países latinoamericanos más ligados a políticas neoliberales y sería de utilidad instalarla, más allá de los parámetros eficientistas que surgen desde las perspectivas más difundidas. Estas últimas, ligan los roles profesionales directamente a las necesidades empresariales, y suelen hacer desaparecer todo dejo crítico-social, cuando no toda arista teórica en la formación.

Ciencia y profesión

Pensemos más sobre la cuestión de profesiones y ciencias. Vale la pena especificar sus mutuas diferencias, pocas veces trabajadas. Del aprendizaje de una ciencia, no se sigue directamente la constitución de una profesión. Es el caso de la Física, o de la Sociología. Quien las ha aprendido, es un científico puro. Es decir, alguien que puede trabajar como docente e investigador en esa disciplina, pero que – de no hacerse mediaciones específicas- carece de competencias profesionales concretas de otro tipo.

Ello es inverso a lo que sucede con lo que podríamos denominar “profesiones que se han constituido como ciencias”. Es decir, profesiones que han exigido para la habilitación de quienes las realizan, que éstos se formen científicamente en las universidades. En estos casos (tales como Comunicación social, Ingeniería e incluso Pedagogía), la condición se vuelve inversa. Hallamos profesiones me-

dianamente bien definidas, que encuentran problemas epistemológicos para su constitución científica. Lo cual resulta coherente, pues no han surgido desde un desarrollo inmanente de la ciencia, lo cual las lleva a constituirse en torno de un objeto real más que de un objeto teórico, para retomar el conocido lenguaje del primer Bourdieu (Bourdieu et al., 1975).

En general, no hay suficiente advertencia de esta condición fuertemente diferencial entre un caso y el otro. De tal manera, los problemas que la formación universitaria muestra en cada caso son diferentes, aun cuando concurrentes en producir cierta ineficacia para lograr suficientes efectos en la práctica posterior del profesional.

Cabe primeramente señalar nuestro rechazo – ya manifestado – a la simple adecuación “punto a punto” de la universidad con las exigencias del mercado. Ello no es posible, ni tampoco deseable. La formación debe incluir aspectos conceptuales que vayan más allá de la demanda (sobre todo la demanda inmediata), de modo de trascender la característica exclusivamente actual de las necesidades del mercado laboral. Ello garantiza la capacidad de adecuación a modificaciones posteriores de las prácticas profesionales, a la vez que promueve la capacidad de autorreflexión siempre necesaria frente a las mismas.

De modo que abogamos por sostener el pensamiento crítico, la posibilidad de distancia en relación con las relaciones sociales expresamente existentes, para contribuir a hacer del profesional un intelectual, un analista simbólico que no quede atado a la inmediatez de la demanda.

Sin embargo, aquí no terminan los problemas, sino que apenas comienzan. Sucede que las prácticas que en su momento definimos como alternativas y emergentes no suelen estar ni suficientemente delineadas en la realidad del campo laboral efectivo, ni mucho menos en la definición de los planes de estudio.

Ello lleva a que – a menudo – los profesionales adscritos a profesiones con campo laboral relativamente definido, terminen realizando lo que plantean las prácticas dominantes, incluso si ha habido esfuerzos de formación en sentido contrario. Y la formación de las disciplinas científicas lleve a sus egresados directamente a la desocupación, o a la necesidad de trabajar en áreas ajenas a su formación.

El doble régimen de legitimación

El problema de la disociación entre el campo laboral y lo ofrecido por las universidades puede entenderse en términos de un doble régimen legitimatorio. Para funcionar con éxito en la universidad, no se requiere que los egresados tengan éxito en su inserción laboral. Si bien agencias evaluadoras pretenden medir esta inserción, es notorio que la calidad investigativa de una universidad, por ejemplo, poco tiene que ver con la situación laboral de los egresados. La calidad científica de una institución universitaria no tiene relación directa (aunque sí la tiene mediada) con las posibilidades laborales de los estudiantes, en tanto futuros profesionales.

Digámoslo de una vez: aquello que permite que un docente sea aceptado dentro de su práctica universitaria, nada tiene que ver – las más de las veces – con las destrezas necesarias para la profesión del caso. Los alumnos no tienen, muchas veces, más que una vaga idea de cuáles sean esas destrezas y necesidades. De tal manera, un buen docente es aquel que mejor lo sea “en términos puramente universitarios”.

Los docentes no estamos urgidos por la condición de los egresados de la universidad. Habitualmente ellos no están organizados como tales, y no hacen reclamos a la institución desde su rol profesional: se han desperdigado tras haber recibido su título habilitante, y en todo caso – a través de los colegios profesionales – sus reclamos van dirigidos al campo laboral, sólo rara vez al de la formación previa.

De modo que nos encontramos con la escisión entre “dos mundos”. De una parte la universidad, donde los criterios de aceptabilidad pasan por la calidad académica o la aptitud docente, por la capacidad teórica y el pensamiento crítico; de la otra el espacio profesional, donde a menudo la adaptación al mercado laboral exige nula capacidad crítica, escasa aptitud para la teoría, y donde la capacidad académica o docente no vienen en absoluto a cuento.

De manera que el alumno está en la universidad en un espacio específico, y en el mundo laboral en otro, absolutamente diferentes desde el punto de vista de qué se requiere para tener éxito en cada uno de ellos. Lo cual conlleva una serie de efectos perversos (es decir, efectos no queridos) de la formación universitaria en relación con las prácticas profesionales de los egresados.

Pensemos en la formación en ciencias básicas. Estas, definidamente, no son profesiones, pero ello no siempre es claro para quien comienza esas carreras; de algún modo se ofrecen como si fuesen profesiones, pues se supone que un físico o un sociólogo son personas que egresan con la posibilidad de un trabajo que tenga ciertos efectos sociales. Al menos, no es obvio que se niegue tal posibilidad y se piense solamente en formar académicos; esto se da sólo en algunos casos-límite, como literatura o matemáticas, donde lo extra-académico tiene muy escaso campo de posibilidades³.

¿Qué sucede si se sigue “espontáneamente” esta composición epistémica del conocimiento en ciencias básicas? Que se forma a los estudiantes en el aprendizaje de teorías, desgajadas de cualquier uso social. Ello es funcional al espíritu intrauniversitario: la calidad explicativa aparece como el criterio de aceptabilidad de los discursos y prácticas, sin que medie la necesidad incómoda de ponerla en relación con problemas sociales urgentes, con investigaciones de campo, o con usos que vayan más allá de la lectura y análisis de textos (sin que neguemos el valor de los mismos; el “ir a la realidad” sin pasar por la lectura sistemática, es obviamente un craso error empirista contra el cual estamos totalmente instalados⁴).

De tal manera, la mejor carrera en una universidad suele ser la que es más intraacadémica; es aquella que mejor satisface los “criterios internos” de la institución en términos de validez cognitiva, de calidad de explicación, de definición conceptual de su objeto. En fin, es aquella que remite a una ciencia epistemológicamente mejor constituida. Por ello, en Argentina, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – Conicet – tiene una comisión dedicada a Sociología, pero no la tiene en relación con Comunicación. El contraste entre ambas disciplinas es claro: podría decirse, simplificando, que la primera es una ciencia traspuesta (incómodamente) a profesión, y la segunda es una profesión – o cúmulo de las mismas – traspuesta(s) (incómodamente) a ciencia.

3. Aunque el aporte a lo operativo en esos casos no sea simplemente nulo; por ejemplo, la utilidad de lo literario para publicidad, o de la matemática para las estadísticas.

4. Conferir la obra de Bachelard, donde se destaca el peso constitutivo de lo teórico en referencia a lo empírico.

De tal manera, la Sociología tiene un claro *status* superior dentro de las universidades. Se advierte incluso en su muy menor cantidad de alumnos⁵; éstos son más seleccionados, tienen un mayor interés propiamente intelectual y suelen ser concientes de la mejor definición cognoscitiva de su disciplina.

Los estudiantes de Comunicación triplican o cuadruplican en número a los anteriores, no tienen – en su mayoría – intereses intelectuales desgajados de los directamente laborales, e incluso, en no pocos casos, ligan su motivación profesional a la del éxito mediático y la notoriedad que éste asegura.

Lo curioso es cómo se invierte esta situación en relación con el momento de conseguir trabajo. Las posibilidades de empleo son enormemente mayores para los comunicadores, los cuales a su vez, si asumen actividades independientes de consultoría, tienen mejores horizontes y posibilidad de contratos que los sociólogos que intentan una actividad homóloga.

Esto que afirmamos suena plenamente consistente con lo antedicho: es obvio que si la comunicación nació como demanda desde el mundo de las profesiones hacia la universidad, tiene mejores condiciones laborales que aquellos que surgieron desde una necesidad universitaria, y luego la traspusieron hacia una profesión, necesariamente difusa.

Cierto fracaso universitario se advierte en ambos casos, al menos si nos limitamos al caso de la Universidad Nacional de Cuyo, donde me toca trabajar habitualmente. ¿En qué consiste el mismo? En el caso de los sociólogos, la advertencia de que lo que estudiaron en la universidad carece de aplicabilidad fuera de la misma. La calidad teórica y el pensamiento crítico se han presentado desgajados de usos sociales efectivos, de modo que están escindidos de posibilidades laborales, ya sea porque los egresados no fueron capacitados suficientemente, o porque desde la sociedad hay desconocimiento respecto de qué pudieran esperar de los mismos.

Las citas de los teóricos de las grandes líneas sociológicas, las abjuraciones del capitalismo – con todo lo que tienen de justificadas por las recurrentes

5. Tomo para el caso mi conocimiento de lo que sucede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), donde se dictan esas dos carreras, además de licenciaturas en Ciencias Políticas y Administración, por una parte, y Trabajo Social, por la otra. Es de destacar que la información que cuento de otros países latinoamericanos es coincidente, en cuanto a la proporción de número de estudiantes entre Sociología y Comunicación.

consecuencias desastrosas del mismo para nuestras sociedades⁶ –, los conocimientos detallados sobre las discusiones científico-teóricas, las distinciones sofisticadas sobre causación estructural o determinación en última instancia, no pueden tener uso profesional sin alguna mediación adicional, la que notoriamente no se ha producido. Los egresados encuentran súbitamente que todo lo que los justificaba como alumnos valiosos, no funciona para ser profesionales. Han sido ubicados como profesionales en un campo desconocido, y las características del mismo resultaban insospechadas desde la práctica universitaria.

En el caso de los egresados de Comunicación, a menudo se concilian con el mercado de una manera sorprendente. Alumnos que han aprendido la crítica del poder mediático (aunque en Comunicación a veces, y no casualmente, se imponen líneas teóricas que soslayan tal crítica⁷), que están acostumbrados a saber sobre la concentración de la propiedad de los medios y la miseria intelectual que rige a muchos de los mismos, que han aprendido en el aula y también en los pasillos las posiciones de izquierda, no siempre pero sí frecuentemente se comportan luego en los medios como obedientes exponentes de la lógica mediática. Algunos pierden toda capacidad crítica en escaso tiempo, desnudando que, en realidad, ellos no adherían a un contenido valorativo específico como el de la universidad, sino a un principio más general: “A donde fueres, haz lo que vieres”.

De tal manera, el principio lleva a quedar bien con aquello que en cada sitio se reclama. Si en la universidad queda bien el discurso crítico, tendremos discurso crítico; si en el mundo mediático se impone el discurso facilista y proempresarial, cuando allí estemos, haremos discurso proempresarial.

Se da la tentación de hacer una lectura puramente eticista-subjetiva de estas decisiones cambiantes, y echar la culpa a la falta de conciencia de los egresados o de los jóvenes actuales en general, a su descompromiso posmoderno, o al poder de la ideología dominante. Razones todas estas que no son

6. No es necesario abundar sobre las condiciones de marginación y desigualdad social que jalonan la historia de Latinoamérica, y que mayoritariamente se mantienen hoy, a pesar de parciales mejoras logradas con gobiernos populistas y progresistas hoy existentes en la región (desde Chávez a Evo Morales, o el Frente Amplio uruguayo).

7. Es el caso de los “estudios culturales” promovidos en Latinoamérica por Jesús Martín-Barbero y Néstor García Canclini. Para la crítica de su abandono de los medios como objeto de análisis, ver Reynoso (1980) e Follari (2002).

falsas ni dejan de ser pertinentes, pero que no ponen el acento en lo central: si ello ocurre, algo erróneo está sucediendo con la formación que se ofrece a los alumnos en la educación superior.

El reino de Universilandia

¿Dónde estaría el problema? Ya nos referimos a la ingenuidad de suponer una total adecuación mutua entre oferta universitaria y demanda laboral, según la conocida utopía del pensamiento tecnocrático. Hemos apuntado que ni se puede, ni se debiera. Por diversas razones; una de ellas es la imposibilidad de borrar de un plumazo la diferencialidad de cultura institucional entre la universidad y las instancias laborales, especialmente las empresariales.

Conocemos una de las respuestas socorridas desde el *establishment* frente a esta situación: eliminemos la universidad, y produzcamos el conocimiento, en su conjunto, dentro de la empresa misma. Esta pretensión extremadamente reductiva tiene sus profetas, y es decisivo defender a la ciencia de su conversión en pura aplicación, y al pensamiento de su metamorfosis en pura tecnología y criterios de aplicabilidad, cuando no de exclusiva ganancia⁸.

La universidad mantiene la posibilidad de una autorreflexión social no urgida, y sirve de contrapeso – aunque inevitablemente débil – de las tendencias mercantiles que se imponen en el capitalismo, y de las utilitarias que pueden imponerse en cualquier tipo de organización social. De tal manera, es necesario defenderla activamente de aquellos que imaginan eliminarla, soñando por esa vía con el final del pensamiento crítico; y, a su vez, es necesario salvar a la ciencia de su reducción pura a tecnología, con lo cual cada vez se explicaría menos en aras de la sola aplicación, y se correría el riesgo de una gradual desaparición de la ciencia; tal sería el caso si la universidad desapareciera, y el conocimiento se centrara en las empresas.

Asumido lo anterior, no se sigue de lo mismo que cuanto más lejos esté la universidad de usos sociales del conocimiento, mejor será. De ningún modo es así. Por supuesto que cabrá establecer cuáles son esos “usos sociales”, pero la distancia radical entre mundo académico y prácticas sociales externas a la universidad es la que conlleva los fracasos en la formación de que venimos

8. Ver la posición proempresarial en Gibbons (1997).

hablando más arriba, ejemplificados en este caso en las carreras de Sociología y Comunicación.

Tomemos el primer caso. Lo malo de la formación no es la apelación a la teoría, ni tampoco la asunción del *pensamiento crítico*. Por el contrario, lamentable sería que las universidades fueran eco del peor sentido común que sigue la tónica de lo establecido, y que se muestra incapaz de criticar lo existente.

Lo problemático es, sin embargo, la incapacidad para ligar teoría y crítica con formas de investigación y de práctica social concreta. Algo que exige mucho más que la sola, y por demás necesaria, remisión a los libros y autores. A partir de tales lecturas, lo necesario sería que los estudiantes – pensemos por ahora en Sociología – realizaran esas prácticas dentro del desarrollo de su plan de estudios. Es decir, que se pudiera mostrar que se estudia los temas hoy pertinentes: seguridad ciudadana, narcotráfico, peso identitario y económico de las actividades deportivas rentadas, cultura del *rock* y de la música en general, turismo, adhesiones políticas etc. Todos estos temas debieran ser empírica y concretamente investigados por los docentes, con auxilio y participación de los estudiantes durante su formación.

Ello tendría resultados en varios frentes. Por un lado, se reconocería socialmente la existencia de la profesión, es decir, se la haría conocer en concreto. Por otro, los estudiantes aprenderían las destrezas necesarias, tanto de investigación como de intervención. También se cubriría funciones que la sociedad efectivamente necesita y a menudo están vacantes y, sobre todo, se reubicaría la noción de pensamiento crítico. Éste no sería concebido como una suerte de condición de “exterioridad” en relación al concreto mundo de las relaciones sociales tal cual están dadas, sino como una especial manera de estar dentro de las mismas. Es decir – en el mejor sentido del pensamiento dialéctico – la negatividad es interna a lo que niega, y ser adversario del capitalismo no es ponerse fuera del mismo (en un espacio a menudo sólo imaginario), sino habitar en él promoviendo las posibilidades de su cambio (Parisi, 1979).

Lo mismo, aunque desde un ángulo diferente, puede señalarse sobre los egresados de Comunicación. Lo que ha sucedido en su formación, es que no se ha reflexionado suficientemente sobre lo cambiante del espacio de la universidad con el de los medios, donde la mayoría trabajará luego (ello es extensible a otros ámbitos laborales, como las empresas en el caso de los “comunicadores institu-

cionales”). Los alumnos realizan pasantías en sus planes de estudio, pero ellas no revierten en reflexión sistemática concomitante y posterior; mucho menos, en una puesta en común colectiva que compare y sopesa diferentes experiencias. De tal modo, la universidad no prepara al estudiante para el choque con la realidad del medio, y no se discute lo suficiente sobre las enormes diferencias de criterios que rigen la actividad en un espacio y el otro.

Por supuesto que no somos ilusos ni delirantes como para esperar de los egresados que se comporten en los medios como si estuvieran en la universidad. Ello no sería beneficioso para nadie, e implicaría conflictos irresolubles y permanentes para el egresado. De lo que se trata es de que la marca de la universidad no se pierda, que exista precisamente capacidad crítica para ofrecer un producto donde no todo sea solamente la expresión dominante, en el cual algún rasgo de conocimiento, inteligencia teórica o conciencia crítica pueda deslizarse en los mensajes mediáticos en que el egresado interviene.

De tal modo, lejos estamos de imaginar que mágicamente la universidad pueda por sí sola superar el condicionamiento que a los egresados hace el tipo de legitimidad que promueve el medio, que es totalmente diferente del de la universidad. Pero sí creemos que la institución educativa puede hacer más de lo que hace; y ello tiene que ver con exponer la formación a lo que sucede en el espacio mediático, con investigarlo más y relacionarse efectivamente con el mismo desde la universidad, de manera que, cuando se llegue a la titulación, no exista un salto desde lo conocido a lo desconocido, y desde un tipo de discurso a otro por completo advertido como nuevo y diferente.

Advertimos que, en ambos casos, el problema es el mismo: la universidad está cerrada sobre sí, sus planes de estudio no incluyen suficientemente la relación con las realidades socialmente relevantes. En el caso de Comunicación, sostener prácticas con sectores populares y medios alternativos sería sumamente útil, de modo que los egresados advirtieran que existen posibilidades más gratificantes y socialmente necesarias que la instalación y el empleo en los grandes medios, con su lógica del lucro y del servicio casi unánime a la ideología dominante.

Aquí nos reencontramos con lo ya dicho sobre “el mito del currículo”. Esto no se modifica ni soluciona sólo con cambiar los planes de estudio. La “lejanía” de la universidad en relación con otros espacios sociales proviene de raíces organizativas profundas, y no puede ser superada con simples apelaciones voluntaristas.

Bien se lo ha estudiado: la universidad es una institución “pesada en la base”, una “anarquía organizada” (Krotsch, 1994). Es decir, un espacio que no tiene organización centralizada, donde la jefatura administrativo-gestional no se corresponde con la jerarquía académica – llevando a desconocimientos desde cada una de ambas partes hacia la legitimidad de la otra –, donde cada actor está ligado a “su” propia carrera que a menudo tiene como referente a la comunidad académica disciplinaria y no a la institución, donde toda noción de la institución como conjunto suele ser borrosa, cuando no inexistente.

Esta peculiaridad de las universidades no es simplemente un defecto; así lo requiere el trabajo intelectual, que difícilmente pudiera ser regimentado por criterios racional-burocráticos del tipo de los de una oficina empresarial o de gobierno.

Pero dicho lo anterior, es notorio que la universidad se convierte en un mundo en sí mismo, aislada del resto de lo social. Sólo allí existen, por ejemplo, ciertos grupos de ultraizquierda de incierto o inexistente peso en sectores obreros o campesinos; sólo allí el pensamiento puede tener como objeto de análisis al pensamiento mismo, y configurar una cierta endogamia que se alimenta permanentemente de su propia producción.

De tal manera, es claro que lo que permite a los docentes e investigadores reproducirse como tales, e incluso escalar en el campo académico⁹, poco o nada tiene que ver con las posibilidades laborales de los egresados. El horizonte de inteligibilidad de la actividad de estos últimos puede ser por completo dejado de lado por los docentes. Estos están inmersos en su lucha dentro del campo, y los egresados corresponden a otros campos, no al propio (los titulados pertenecerán a campos profesionales, no académicos). Estos no inciden en las prácticas de los universitarios, no llevan puntaje a sus evaluaciones docentes, no figuran a la hora de la cualificación de su actividad. Ni siquiera, habitualmente, el singular aporte de cada docente para el futuro trabajo de los alumnos incide en el juicio de los alumnos sobre los mismos, en la medida en que los estudiantes aún no se advierten como egresados futuros, sino sólo como “alumnos presentes”.

De tal modo, ser “buen universitario”, nada tiene que ver con ser alguien que se prepare para el mundo del trabajo posterior. La universidad

9. Acorde lá noción de “campo” producida por Bourdieu (2000).

tiene sus propias reglas de legitimación, y ubicarse dentro de las mismas rara vez implica propiciar consecuencias importantes hacia la práctica posterior de los egresados.

No abundemos sobre otros aspectos de la cuestión: el aislamiento de cada docente (mayor en países como Argentina, donde subsiste la arcaica organización académica por cátedras), que hace que cada uno de los mismos pueda desconocer el plan de estudios, pues sólo da razón de su propio curso. La competitividad entre los profesores, a veces despiadada (Follari, 2008), que hace inviable la necesaria cooperación que dé al plan de estudios – no sólo en los papeles sino en su ejercicio – coherencia de conjunto. La falta de peso de las autoridades por esa “pesantez en la base”, que lleva a desatender las recomendaciones, o aun las órdenes, de directores de carreras. Y, por último, algo que ya hemos adelantado: el hecho de que no veremos las caras de los egresados; los docentes sólo atendemos estudiantes, y no necesitamos hacernos cargo del resultado laboral de nuestra enseñanza.

Tendiendo puentes

No es nada fácil revertir la realidad que planteamos. Por ahora, nos interesa dejarla plasmada para empezar a reflexionar sobre la misma, y apuntar sólo algunas líneas posibles para ir avanzando.

Las universidades no van a modificar radicalmente sus modelos organizativos; incluso podrían hacerlo en sentido tecnocrático-empresarial, que ha venido sucediendo desde las políticas neoliberales de los años 80 (Aboites, 2009), y esto iría exactamente en dirección contraria de la que estamos sugiriendo.

No estamos contra la teoría y la crítica propias de las universidades, sino por una modificación de sus modalidades. Por una puesta en práctica de las mismas en investigaciones e intervenciones socialmente pertinentes, que puedan dar realce social a la universidad, y mostrar su pertinencia desde los intereses mayoritarios.

Sabemos que nada de ello es fácil, que en convenios con instituciones empresariales, gubernamentales, mediáticas y aún sociales en general, se cruzan lógicas diversas, y que la tensión entre las mismas hace incómoda la actividad para los universitarios (por cierto, también para los demás respecto de ellos), de modo que la tendencia es a “quedarse en casa” y manejarse con lo previamente conocido.

Advertimos también que las modalidades organizativas de las universidades tienden a la laxitud, y que no puede imaginarse que las mismas se transfieran súbitamente hacia un orden más cerrado o jerárquico, que no es propio del mundo académico. La libertad de pensamiento exige libertad institucional, y ello es parte de la “anarquía organizada” en que nos toca movernos.

Pero ello no debiera conducir a la resignación o al quietismo. Habrá que pensar con fuerza en incluir, en la planificación misma del currículo, prácticas permanentes de investigación e intervención fuera de la universidad, que permitan ir viviendo ese “doble espacio” legitimatorio de universidad y sociedad externa desde el momento de ser estudiantes, para que los alumnos puedan desde entonces ir calibrando las características de la profesión, y de hecho ir aprendiéndolas activamente.

Y, sobre todo, habrá que hacer cierta reducción de los márgenes de anarquía institucional. La universidad no es una oficina, pero no tiene por qué ser un caos. Es imprescindible reforzar, en lo vivido y lo simbólico, la identidad institucional de universidades en general y carreras en particular. Hay que impulsar acciones en ese sentido, que permitan que en el plano de “lo vivido” – lo directamente experimentado – sintamos que en la universidad formamos parte de un colectivo, y que nuestra suerte no tiene sólo una significación individual; para ello, son útiles las evaluaciones por carrera o por departamento, que estimulen la producción como colectivo, y no sólo la personal que a menudo es incentivada (Díaz Barriga, 1997; Follari, 2002).

En ese sentido, la insistencia para promover proyectos en común entre varios docentes – ya sea de investigación, de intervención, o de ambas en conjunto – debe ser sostenida, así como también el conocimiento de la condición comparativa de la propia carrera con otras de la misma especialidad de otras universidades, o con las de otras especialidades dentro de la misma institución, con la finalidad de advertir si hay superación o caída en términos comparativos con ellas en diferentes momentos (por ejemplo, en número de investigaciones, de proyectos de intervención, tasa de retención de estudiantes, modos de reconocimiento público, proyectos socialmente útiles a sectores populares, etc.). No se requiere explayarse sobre la función motivacional de estas comparaciones dentro de parámetros colectivos, es decir, superadores de la lógica de rendimiento de cada docente individual.

Hay una transformación por hacer, y las condiciones no son fáciles. No encontramos que pueda llegarse tan lejos como supone Boaventura de Sousa Santos (2004), con su habitual búsqueda proactiva del cambio; nos parece en gran medida deseable, pero difícilmente posible, al menos dentro del horizonte de visibilidad del presente. Pero sin dudas que parte del espíritu de su propuesta es el que aquí campea: sacar a la universidad de su autolegitimación interna para ponerla de cara a la sociedad y a sus prácticas habituales. Allí es donde la crítica alcanza más pleno sentido, no en la insularidad de las aulas. Y allí es donde, luego, nuestros alumnos transformados en egresados podrán encontrar, entonces, un suelo menos desconocido y menos hostil.

BIBLIOGRAFÍA

ABOITES, H. *A Privatização da educação superior no México: novas e velhas realidades*. Buenos Aires: Clacso, 2009. (bibliografía del curso Universidad y políticas de Estado: Alternativas a la Mercantilización de la Educación Superior: versión electrónica)

BOURDIEU, P. *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 2000.

BOURDIEU, P. et al. *El Oficio de sociólogo*. Buenos Aires Siglo XXI, 1975.

DE ALBA, A. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: Cesu/Unam, México, 1991.

DÍAZ BARRIGA, A. La Comunidad académica de la Unam ante los programas de estímulos al rendimiento. In: DÍAZ BARRIGA, A.; PACHECO, T. (Coord.). *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*. México: Cesu/Unam, 1997. p.37-52.

FOLLARI, R. Modificaciones epistemológicas actuales, oferta educativa y planificación curricular. *Revista Educação*, Porto Alegre, v.18, n. 56, p. 171-183, mayo/ago. 2005.

_____. Problemas de evaluación de la universidad, y de evaluación de la investigación: perspectivas a partir del caso argentino. In: CASANOVA CARDIEL, H. *Nuevas políticas de la educación superior*. Coruña: Netbiblo, 2002. p.265-312.

_____. *La Selva académica: los silenciados laberintos de los intelectuales en la universidad*. Rosario: Homo Sapiens, 2008.

_____. *Teorías débiles: para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales*. Rosario: Homo Sapiens, 2002.

FOLLARI, R.; BERRUEZO, J. Criterios e instrumentos para el diseño de planes de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v.11, n.1, p. 164-166, 1981.

GIBBONS, M. (Comp.). *La Nueva producción del conocimiento: la dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

GUEVARA NIEBLA, G. *El Diseño curricular*. México: Unam/Xochimilco, 1976.

KROTSCH, P. Organización, gobierno y evaluación universitaria. In: KROTSCH, P.; PUIGGRÓS, A. (Comp.). *Universidad y evaluación: estado del debate*. Buenos Aires: Aique/Rei/Ideas, 1994.

PARISI, A. *Filosofía y dialéctica*. México: Edicol, 1979.

REYNOSO, C. *Apogeo y decadencia de los estudios culturales*. Barcelona: Gedisa, 1980.

SANTOS, B. S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em: dezembro 2009

Aprovado para publicação em: fevereiro 2010

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E EFEITOS EM CADEIA

REGINALDO CARMELLO CORRÊA DE MORAES

Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da
Universidade Estadual de Campinas
remoraes@terra.com.br

RESUMO

Este artigo é composto de duas partes. A primeira delas apresenta dois argumentos de natureza mais abstrata que constituem ponto de partida para o desenvolvimento da segunda parte, mais voltada para a discussão de alguns aspectos de políticas de educação a distância, isto é, do papel do poder público no fomento e conformação dessa modalidade de educação. Pretende-se, primeiro, estabelecer algumas premissas para entender a emergência desse fenômeno e alguns de seus condicionantes e conseqüências. Depois, sugerir algumas ferramentas analíticas que nos permitam refletir sobre as políticas públicas voltadas para essa área.

ENSINO A DISTÂNCIA – POLÍTICAS PÚBLICAS – INOVAÇÃO TECNOLÓGICA

ABSTRACT

DISTANCE LEARNING AND KNOCKON EFFECTS. This article is divided into two parts. The first presents two abstract arguments that constitute the starting point for the development of the second part, which is directed towards discussing some aspects of the distance learning policies, i.e., the role of public authorities in encouraging and shaping this type of education. First of all, it is intended to establish some assumptions to understand the emergence of this phenomenon and some of its conditioning factors and consequences; then to suggest some analytical tools to allow us to reflect on public policy in this area.

DISTANCE EDUCATION – PUBLIC POLICIES – TECHNOLOGICAL INOVATION

Os temas constantes deste artigo foram desenvolvidos em livro recém-publicado (Moraes, 2010).

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO¹

O primeiro argumento a destacar é que a educação é importante fator de desenvolvimento – e não apenas de crescimento econômico – na história das sociedades modernas, aquelas que se redefiniram a partir da Revolução Industrial. O segundo argumento reduz o foco de análise e distingue a educação a distância – EaD – como fator de desenvolvimento, inclusive como fator de desenvolvimento da própria educação.

Desenvolvimento tem sido um conceito mutante e um campo em disputa. Nas últimas décadas do século XX, aos indicadores do puro crescimento econômico têm-se acrescentado critérios de aferição que dizem respeito à sustentabilidade ambiental e sociopolítica, isto é, aos fatores de equidade e equilíbrio que tornariam esse processo estável, sem comprometer o futuro.

Os primeiros passos da indústria moderna – ou da agricultura capitalista – não pareciam depender do desenvolvimento da ciência, estrito senso. Até o final do século XIX, pouco ou quase nada da inovação tecnológica se deveu aos sábios e cientistas, às universidades e academias. Pelo contrário, descobertas cruciais foram realizadas por artesãos hábeis. Tocqueville já notara, com certo espanto e preocupação, que os norte-americanos assumiam a liderança da indústria e da mecanização da agricultura sem ter sequer enunciado uma lei científica ou construído um modelo físico. Mas este cenário transformou-se progressivamente, desde as últimas décadas do século XIX. Fenômenos como o florescimento da indústria química, a eletricidade e o motor a explosão já mostravam que o saber sistemático, aquele cultivado no mundo acadêmico, começava a escorrer para o mundo da produção. Saltos sucessivos foram-se produzindo, sobretudo depois da Segunda Guerra. A partir daí, firmou-se um casamento indissolúvel do desenvolvimento com a ciência e tecnologia – e destas últimas com a educação escolarizada. Nesse contexto, a capacidade das nações de educarem sua população parece constituir um divisor de águas que separa o mundo moderno entre aqueles que terão cada vez mais e aqueles que terão cada vez menos.

1. Esta primeira parte do artigo é, em grande medida, a reprodução, algo modificada, de um contributo que fizemos ao 2º Simpósio de Educação a Distância em Países de Língua Oficial Portuguesa, promovido pela Universidade Aberta (Lisboa), em 31 de outubro de 2008.

É fácil verificar que os países mais bem posicionados na chamada Nova Economia, baseada intensivamente em conhecimento, são justamente os que proporcionam maior acesso à educação – e onde esta atividade é desenvolvida de maneira mais qualificada. Desse modo, parece certo que as estratégias de desenvolvimento precisam atentar para duas necessidades complementares:

- Uma política de pesquisa científica avançada, na fronteira do conhecimento. Ela precisa ser exigente e contínua, porque nesse campo não se pode improvisar; a criação de quadros científicos e tecnológicos, bem como a disseminação do espírito dedutivo e experimental, são processos longos, demorados, mas a descontinuidade pode destruir em meses o trabalho de várias décadas.
- Uma política de capilarização da informação e da capacitação tecnocientífica, algo que se produz por meio de programas de educação, de difusão e de extensão (rural e industrial), programas que tornem familiar a convivência com os seres da tecnologia e da ciência.

Já em 1954, um tratado fundador de W.A. Lewis lembrava um detalhe essencial dessas políticas, especificando de que tipo de conhecimento se fala:

O desenvolvimento econômico depende tanto do conhecimento tecnológico sobre coisas e criaturas vivas quanto do conhecimento social sobre o homem e as suas relações com os seus semelhantes. A primeira forma de conhecimento é freqüentemente acentuada neste contexto, mas a segunda tem a mesma importância. O crescimento depende tanto de saber como administrar organizações em grande escala, ou de criar instituições que favoreçam o esforço para economizar, como ainda de saber selecionar novos tipos de sementes, ou construir maiores represas. (Lewis, 1960, p. 207)

Anotemos o aviso: a pesquisa relevante não é exclusiva das chamadas ciências duras, conhecimento que se destina a entender e manejar os fenômenos naturais. Papel fundamental cabe ao conhecimento produzido para entender (e administrar) as relações inter-humanas, os processos sociais, as culturas e comportamentos, os modos de agir que levam à cooperação ou ao conflito. Neste último caso, para utilizar a fórmula sugerida por Ruttan (2006),

o conhecimento pode reduzir o custo da inovação institucional. A pesquisa pode subsidiar a cooperação, produzindo ações e escolhas informadas. Pode evitar a produção de conflito desnecessário, esclarecendo seus determinantes e suas consequências para os sujeitos envolvidos.

A experiência histórica tem demonstrado que os projetos de desenvolvimento capitalista bem-sucedidos precisaram conciliar:

- a. Mudança técnica, com domínio progressivo da natureza, mas também mudança econômica e social (mobilidade) que ao mesmo tempo seja baseada em (e estimule) talento e esforço, em diferenciação (que implica alguma desigualdade);
- b. Reduções de desigualdades e geração deliberada de novos equilíbrios, com a oferta de compensações para os perdedores, para aqueles que não se dão tão bem no interior das mudanças, isto é, nesse movimento de afirmação dos talentos e oportunidades.

Daí a relevância dos dois campos da inovação – aquela derivada das ciências duras e aquela derivada das ciências do comportamento humano. Campos de inovação que têm, ambos, seus momentos “macro”, das grandes descobertas, e seus momentos “micro”, incrementais, cotidianos.

Esse conhecimento não poderia ser embalado em pacotes, pura e simplesmente transferido ou disponível para um *download*? Seria necessário “formar quadros” para produção local de conhecimento? A respeito desse questionamento, uma literatura já não tão pequena, no campo da economia do desenvolvimento, tem respondido não à primeira dessas perguntas, e sim à segunda. As respostas se sustentam em diferenças fundamentais: entre conhecimento formal e informal, tácito e explícito, codificado e não codificado; entre o conhecimento como produto e como processo. A compreensão de tais diferenças – e o reconhecimento da relevância dos dois lados das duplas – tem recomendado a adoção de políticas de educação massiva, de ampla cobertura. Em termos metafóricos: por meio da educação e da difusão científico-cultural, trata-se de fazer da invenção e da inovação hábitos tão populares e disseminados como o futebol, a música, a dança. Há algum tempo, um importante estudo lembrava:

As técnicas relevantes para a maioria dos trabalhos apresentam em comum um grande conjunto de elementos construtivos elementares. Serão muito simplificados o ensino e a aprendizagem das técnicas se esses elementos mais primários já forem do conhecimento do operário – como, por exemplo, se a receita simplesmente especificar que se deve “derramar uma xícara de leite”, sem necessidade de explicar o que é o leite ou descrever como medi-lo e derramá-lo. A educação geral transmite essas habilidades de finalidades gerais, bem como estabelece relações, dados e linguagem. (Nelson, Peck, Kalacheck, 1969, p. 26)

Estas palavras foram escritas há mais de 40 anos. Ora, vivemos numa época em que mudam velozmente a natureza da “maioria dos trabalhos” e o perfil das “técnicas relevantes” para sua execução. Assim, não apenas muda o repertório das “habilidades de finalidades gerais” que o sistema educativo tem de prover. Muda também a forma e os ritmos de sua provisão. Notemos, por exemplo, a grande mudança na longevidade e na idade ativa das pessoas. Esse fator, associado a mudanças econômicas tecnológicas e organizacionais, torna cada vez mais importante a educação ao longo da vida, formação permanente ou educação contínua. A EaD tem muito a dizer sobre a provisão de tais capacidades.

Contudo, existe ainda uma outra dimensão a considerar, quando tratamos da educação a distância, especificamente: pensá-la como fator de desenvolvimento, inclusive como fator de desenvolvimento da própria educação, em sentido amplo. Os experimentos de EaD – em instituições a ela dedicadas com exclusividade ou em instituições *dual-mode* – já permitem um balanço razoavelmente seguro de aquisições e desdobramentos.

Tem-se percebido que a EaD não apenas amplia oportunidades, para indivíduos e grupos sociais ‘confinados’ pelo espaço ou pela agenda social, isto é, pelos seus ritmos de vida e trabalho. Essa é uma das motivações mais enunciadas, nos projetos em uso e na literatura do campo. Parece haver claras evidências empíricas dos resultados. Nesse sentido, ela amplia o poder de fogo da educação, em geral, como fator de desenvolvimento. Ela é uma arma a mais – e uma arma de considerável alcance –, que muda o caráter da “guerra”, como o avião no meio do século passado.

Há um outro aspecto, contudo, em que a EaD também é fator de desenvolvimento: o da educação, presencial ou não. Por definição de origem, a EaD já se põe, desde logo, no terreno do novo e da transgressão. Com isso, adquire, sem traumas, uma espécie de direito natural ao erro. Tem a tácita permissão para ousar na gestão de métodos, materiais e procedimentos. Não por acaso, alguns desses recursos migram em seguida para o ensino presencial, fertilizando-o e sugerindo novas metodologias, novas formas organizacionais, novos papéis. Nesse sentido, talvez se possa falar, com licença do famoso cineasta², no “discreto charme da EaD”. Este é um aspecto ao qual devemos estar atentos – e aos quais devem estar atentas as instituições ‘tradicionais’, para criar novos modos de organizar o ensino e a aprendizagem, em consonância com os desafios da ‘massificação’ e da preservação da qualidade.

O PAPEL DO PODER PÚBLICO

Estabelecidas tais premissas, o que deve e pode fazer o Estado nessa área? Como se sabe, o poder público tem, nas diferentes atividades sociais, um papel fundamentalmente regulador. É preciso ver como isto se concretiza no campo da educação. Com algum grau de arbitrariedade e com muitas margens de sobreposição podemos distinguir dois tipos de regulação:

- a. A que discrimina negativamente: pelo monopólio na produção da norma jurídica, o Estado pode inibir ou impedir eventos. Intervém para que a moeda má não liquide a boa, para que o estelionatário não se torne herói social. Isso significa, basicamente, “baixar” leis, decretos, normas etc., instrumentos, em geral, de restrição.
- b. A que discrimina positivamente: lembrando a famosa fórmula de Adam Smith, o Estado cria ou fomenta instituições que indivíduos ou grupos indivíduos não conseguem ou não se sentem estimulados a criar (são caros, têm retorno lento e incerto etc.). O termo “instituições” se emprega, aqui, em duplo sentido: organizações e regras de comportamento que se repetem. Este segundo sentido também

2. Luis Buñel, *O discreto charme da burguesia*, filme de 1972.

justifiquem “grandes obras de infraestrutura”, investimentos concentrados, eventualmente por parte do poder público? Onde eles são decisivos para a efetivação de custos unitários suportáveis e descendentes, conforme a oferta repetida e a expansão do público atingido? E como se combinarão com pontos independentes – privados, com ou sem fins lucrativos – operando em redes? A representação visual – a cadeia – sugere, assim, uma lista de perguntas relevantes, o que não é pouco para fazer avançar a pesquisa e a reflexão. Mas não é suficiente.

Desde logo, tudo parece indicar que o nível da grande escala – os elos da cadeia em que se ganha com o tamanho da operação – é aquele que se pode denominar “básico” (no sentido de nível inicial) e “básico” (no sentido de pervasivo, reiterativo, de insumo necessariamente compartilhado). A operação de instituições de ensino depende de alguns insumos básicos-pervasivos (não apenas de eletricidade...). E a aprendizagem tem uma hierarquia também nos assim chamados “conteúdos” – assim, a alfabetização é condição *sine qua non* de acesso a outros conhecimentos; o mesmo ocorre com a familiarização com outras linguagens (o desenho ou o mapa, o idioma estrangeiro, as matemáticas etc.). Assim, pode-se prever uma possibilidade e necessidade de escalas maiores nesses níveis e conteúdos de ensino-aprendizagem, com a emergência das chamadas “falhas de mercado” e de externalidades positivas e negativas. Alguns eixos de intervenção do setor público parecem mais evidentes e fartamente documentados pelas melhores experiências internacionais, como:

- Formação de quadros: professores, tutores, especialistas de mídia.
- Produção de material instrucional básico, estratégico, de longa duração: pode ser o caso de projetar um centro de elaboração materiais (manuais, guias de estudo, *softwares*, vídeos, CDs). Ou de criar programas especiais que fomentem a emergência de instituições desse tipo – fundações independentes, por exemplo. Particular atenção, como dissemos, deve ser dada aos conteúdos “básico-pervasivos”. As universidades abertas (a Open University inglesa, a Uned espanhola, a Universidade Aberta portuguesa) são hoje importantes casas editoriais e centros de produção de material didático audiovisual para o nível superior.

- Programas de estímulo e regulação, para “que floresçam mil flores...”³: o setor público pode abrir estradas, providenciar sinalização e sistemas de semáforos, sem necessariamente adquirir e conduzir veículos. Pode ter um programa de formação de professores, produção de materiais e, eventualmente, de oferecimento de alguns cursos de grande escala e generalidade, deixando a cargo de parceiros locais a criação de polos de apoio, de cursos complementares, de contratação de auxiliares à aprendizagem.
- Certificação, informação sobre cursos, avaliação etc.: área indispensável para selecionar as moedas boas e más, para orientar os usuários do sistema e para legitimar a modalidade, retirando-a do limbo da “educação de segunda classe”. Pelo menos em nosso caso, só pode ser exercida pelo poder público, estrito senso.

QUAL É O ESTÍMULO PARA AS INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR?

Tem sentido criar ou estimular nas universidades ou centros de ensino superior público uma unidade específica para operações de EaD? No Brasil, como sabemos, isto não é coisa simples, dada, por exemplo, a condição de autonomia das universidades e o significado que isso adquiriu ao longo do tempo. A seguir, alguns argumentos em favor da criação de unidades desse tipo, tal como têm sido enunciados em diferentes ocasiões, por diferentes autores:

- fomentam a criação de regras e difundem fórmulas para montar e gerenciar cursos e recursos em EAD, criando um canal de comunicação com a administração da universidade (reitoria, conselho etc.);
- estimulam os docentes para ingresso nessas atividades: apoio para estruturação dos cursos, bolsas específicas para alunos que trabalhem na montagem, monitoria etc.

3. Expressão de Mao Tse-tung.

- canalizam recursos e dão apoio técnico para base material dessas iniciativas: atualizar computadores (*hardware* e *software*), recursos para videoconferência, material bibliográfico, espaço nas redes de comunicação (rádio e TV) etc.;
- promovem a interação entre os diferentes projetos, visando ampliar sinergias, otimizar uso de recursos, racionalizá-los;
- enfrentam mais sistematicamente o problema dos direitos de propriedade sobre os materiais produzidos;
- criam instrumentos mais eficientes e coletivos para armazenar, classificar e permitir acesso a materiais produzidos, cursos oferecidos, ambientes;
- viabilizam acesso a plataformas de aprendizagem virtual;
- promovem palestras, publicações (impressas e virtuais) e exposições, contribuindo para “popularizar” a EaD e, também, atualizar conhecimentos nas inovações da área, viabilizando criação de novos métodos, instrumentos etc.

Em um de seus estudos, Tony Bates (2001) faz um balanço da forma mais “natural” e encontradiga de introdução de programas de EaD em instituições tradicionais, predominantemente presenciais. Essa forma, que ele apelida *Lone Ranger*⁴, consiste na atividade isolada de um professor ou pequeno grupo de professores. Entre os aspectos positivos menciona o fato de que esse modo difunde inovações, instila uma nova cultura, releva e desenvolve talentos etc. Mas aponta também para o amadorismo que geralmente acompanha tais iniciativas, com reflexo na qualidade ou acabamento dos materiais, no fato de só serem difundidos os resultados exitosos (daí abrindo caminho para a repetição de erros), para a quantidade de tempo que os professores gastam no aspecto mais artesanal ou técnico do trabalho, em detrimento daquele propriamente intelectual ou pedagógico. Indica, ainda assim, uma série de iniciativas com as quais se pode melhorar a atividade de criação de materiais, sobretudo com o uso de subvenções:

4. Famoso caubói fictício do rádio, cinema e televisão, criado por George Washington Trendle e equipe, e desenvolvido inicialmente pelo escritor Fran Striker.

- antes de aprovar a subvenção, exigir que o solicitante explicita como vai ser utilizado o material, no final do projeto;
- exigir que o departamento ou faculdade aporte contrapartidas;
- exigir que o solicitante siga cursos de formação específicos;
- exigir a criação de sessões de demonstração do material (durante a elaboração e no final);
- oferecer oficinas (presenciais ou não) para formar professores no uso das tecnologias de informação e comunicação – TICs;
- criar unidade central de apoio técnico (desenhistas, por exemplo).

MODELOS ORGANIZACIONAIS DE EAD

O quadro a seguir sintetiza as alternativas organizacionais para a criação e manutenção de um sistema de EaD, algo que nos parece útil para orientar a tomada de decisões.

QUADRO SINÓPTICO DAS ALTERNATIVAS DE ORGANIZAÇÃO PARA EAD

Modelos	Características	Vantagens	Riscos e desvantagens
1. Instituições exclusivamente a distância, incluindo "megauniversidades"	Centralizadas; produção maciça de materiais didáticos; cursos homogêneos, oferta mais ou menos "tradicional"; instituições de grande alcance (nacional e internacional)	Grandes escalas aproveitam melhor a infraestrutura existente e reduzem custos (produção/materiais/tutoria); tendência a formar pessoas com dedicação específica, exclusiva, especializada	Diminui possibilidade de interação; difícil atualização dos materiais de estudo e difícil adequação regional/local
2. Unidades dentro das instituições "tradicional", mas com organização e currículos específicos e independentes	Cada modalidade (EaD e presencial) tem seu próprio currículo, pessoal e administração	Espaços, materiais e pessoal específicos para EaD	Precisa de investimento adicional

(continua)

(continuação)

3. Unidades dentro da instituição tradicional, mas compartilhando recursos, grade curricular etc.	Instituições e cursos tradicionais que incorporam recursos de TIC/EaD para diversificar os modos de aprendizagem e ampliar opções	Aproveita recursos existentes; fortalece, enriquece, flexibiliza os programas educativos presenciais	“Escolariza” a EaD; dificuldade de encontrar pessoal que consiga atender ao mesmo tempo modalidades diferentes
4. Consórcios e redes	Todos os membros do consórcio produzem, recebem e certificam	Aproveitamento ótimo de recursos, escalas apropriadas de produção, adequação regional e institucional	Exigem políticas complexas de colaboração e cooperação (condição de sucesso)

Estes modelos constituem a descrição daquilo que existe no mundo, atualmente, como experiência consolidada. Isso é, trata-se de uma descrição razoável da variedade de espécies de EaD, quadro dentro do qual o formulador de políticas poder-se-ia mover, para escolher os modos mais adequados a suas circunstâncias específicas. Contudo, não é apenas isso o que podemos extrair do quadro, numa reflexão mais cuidadosa. Existe nele, também, uma sugestão de diacronia, uma série temporal, somado a um efeito de *feedback*, de efeito de atração do modelo mais recente sobre o mais antigo. A era das megauniversidades constituiu um momento decisivo da experiência internacional. Em alguns casos, consolidadas e sustentadas por grandes escalas, sobreviverão e, provalmente, superarão alguns dos limites aqui relacionados. Em recente visita técnica, tivemos a oportunidade de constatar e confirmar, mediante entrevistas com dirigentes de instituições (a Universidade Aberta, em Lisboa, e a Universidad Nacional de Educación a Distancia, em Madrid, por exemplo), que as dificuldades de interação estão sendo em grande medida diminuídas pelo uso mais intensivo de novas tecnologias, hoje vulgarizadas e barateadas. E a atualização e particularização (adequações regionais, setoriais) da oferta de cursos, bem como da produção de novos materiais didático, tem sido conseguida, também, pela constituição de redes de parcerias e equipes flexíveis, menos rotinizadas e “fordistas”. Assim, o modelo 1 (das megauniversidades) parece sorver algumas das vantagens do modelo 4 (redes e consórcios).

Os modelos 2 e 3 também parecem evoluir nessa direção. Dificilmente eles poder-se-iam manter exatamente como são ou foram. Em suma, os

modelos recentes (redes e consórcios) não apenas parecem indicar caminhos mais adequados para novas iniciativas, como, além disso, indicam modos de reviver, reformar e oxigenar as instituições *dual-mode* já estabelecidas. Esta consideração é decisiva nos países *latecomers* nessa modalidade de educação, como é, em grande medida, o Brasil. Não se pode, contudo, esquecer ou subestimar aqueles eixos fundamentais em que o poder público precisa ter presença determinante, por razões de escala ou para impor regras de uso universais resistentes ao comportamento oportunista, infelizmente ainda tão visível e frequente no ensino superior brasileiro. Regulação, produção de materiais didático-instrucionais, infraestrutura básica e formação de pessoal são pontos nodais da cadeia. Não podem ser subestimados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATES, T. *Como gestionar el cambio tecnológico: estrategias para responsables de centros universitarios*: Barcelona: Gedisa, 2001.

LEWIS, W. A. *A Teoria do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1960.

MORAES, R. C. C. *Educação a distância e ensino superior: introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Senac, 2010.

NELSON, R.; PECK, M.; KALACHEK, E. *Tecnologia e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

RUTTAN, V. W. *Social science knowledge and economic development: an institutional design perspective*. Ann Arbor: University of Michigan, 2006.

Recebido em: junho 2009

Aprovado para publicação em: março 2010

EXPANSÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

PAULO SÉRGIO MARCHELLI

Professor adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe – Itabaiana
paulomarchelli@hotmail.com

RESUMO

O trabalho consiste em uma apreciação crítica sobre a taxa de escolarização bruta, fluxo escolar, desempenho do estudante, evasão, repetência e outros indicadores utilizados como parâmetros para a avaliação da qualidade na educação básica brasileira. Trata-se de matéria de caráter ensaístico sobre o fato de que o custo de universalizar as matrículas foi uma perceptível queda no rendimento dos alunos. No entanto, o trabalho mostra que a qualidade deve ser considerada em termos representados pelos ganhos sociais da universalização do ensino e não unicamente pelas notas obtidas nas provas. São expostos problemas conceituais referentes ao novo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, utilizado na formulação de políticas públicas para que o Brasil melhore sua posição no ranking internacional da educação.

AValiação da Educação – Políticas Educacionais – Qualidade do Ensino – Dados Estatísticos

ABSTRACT

EXPANSION AND QUALITY OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN BRAZIL. This paper is a critical appreciation of the overall schooling rate, school flow, student performance, truancy, repeat years and other indicators used as parameters for assessing the quality of Brazilian education. This is essay material about the fact that the cost of making school enrollment universal led to a perceptible drop in student performance. Nevertheless, the work shows that quality must be considered in terms that are represented by the social gains achieved as a result of the universalization of education and not only from the marks obtained in tests. Conceptual problems are revealed, such as those relating to the new Basic Education Development Index (primary and secondary education), which is used in Brazil for formulating public policies in order to improve its position in the international education ranking.

COURSE EVALUATION – EDUCATIONAL POLICIES – TEACHING QUALITY – STATISTICAL DATA

A ideia inicial de avaliação da qualidade em educação efetuada por agentes externos à escola parecia inverter os valores humanistas do discurso pedagógico e sobre ela foram lançadas críticas severas, que a acusaram de ser politicamente incorreta, desumanizadora e tributária dos exageros advindos pela paixão ao planejamento que hoje alimenta a agenda neoliberal das sociedades pós-industriais. Gentili (1997, p. 115) lembra que: “O discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização”. Em Macedo (2006, p. 46) encontra-se que: “A globalização associada ao discurso neoliberal tem nos colocado diante da ideologia da eficiência e da qualidade técnica como se não houvesse outras formas de ver o mundo”.

Desde os anos 1990, como decorrência da universalização do ensino fundamental que se realizou no Brasil, a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos. Para tanto, foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. Essa e o credenciamento passaram a ser políticas de primeira ordem, conduzidas pela filosofia do controle da qualidade como forma de gerar competências, rendidas pelo argumento do custo-benefício da escola, pelo *accountability* ou prestação de contas à sociedade, pela necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão etc. A permanência do aluno dentro do sistema escolar passou a ser considerada em si mesma uma vitória e a educação, além de direito básico começou a ser entendida também como uma prestação de serviços pelo Estado à população. Daí tem-se que:

...o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição pela construção de uma coleção de indicadores legitimados socialmente pelos atores. (Freitas, 2004, p. 149)

A avaliação externa dos sistemas de ensino foi assim adotada pelos governos como um instrumento de controle político do desenvolvimento social.

Os resultados dos exames aplicados aos estudantes passaram a ocupar um lugar central na agenda do planejamento educacional, considerados a forma de melhor eficácia para aferir a qualidade. Entendeu-se que os resultados da aprendizagem dizem respeito ao sistema escolar como um todo, que engloba a infraestrutura, meios de financiamento, organização do trabalho dos professores, administração de recursos pedagógicos, envolvimento dos pais e da comunidade, entre outros aspectos que podem ser destacados.

No final dos anos de 1990, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – financiou o Programme for International Student Assessment – Pisa. Sua principal finalidade era realizar uma comparação entre países signatários sobre a efetividade dos seus sistemas de ensino, voltando-se para o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade fundamental. Dessa forma, os exames externos de avaliação dos estudantes constituem atualmente uma prática consolidada, que pressupõe o uso das informações obtidas para a formulação de políticas públicas de planejamento educacional.

DIMENSÕES, INDICADORES E ÍNDICES DE AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EM EDUCAÇÃO

O universo linguístico do campo da avaliação educacional contém um vocabulário que somente foi estabelecido nos últimos anos, de forma a compor uma estrutura que embasa os múltiplos significados das operações necessárias para a elaboração de sistemas concretos. No universo avaliativo, as palavras vão surgindo de forma tempestiva cada vez que é necessário atribuir significados às novas práticas adotadas. Análises pautadas em diversas interpretações paralelas conduzem a uma ampla profusão de significações, pois não há uma linguagem uniforme para tratar das práticas avaliativas. Regras funcionais de linguagem são sistematicamente construídas, tendo em vista o funcionamento de um sistema amplo, mas pouco estruturado e pautado em semânticas que diluem o discurso pedagógico tradicional. Assim, a comunidade dos atores sociais responsáveis pela execução das avaliações se comunica através de uma sintaxe que se recusa a deixar de ser prolixa.

No Brasil, o consenso sobre qual sistema de avaliação deve ser utilizado tem força de Lei, havendo o Estado produzido distintos regulamentos para a

Educação Superior (Brasil, 1996, 2001, 2004, 2004a) e para a educação básica (Brasil, 2005). Uma ampla literatura de apoio técnico vem a seguir, também produzida pelo aparelho estatal para subsidiar a implantação dos instrumentos legais vigentes (Brasil, 1985, 2003, 2004, 2005). No campo acadêmico, muitos trabalhos foram produzidos, não sendo difícil selecionar bons autores que já escreveram e ainda escrevem sobre o assunto. Na área da Educação Superior, um dos mais citados é Dias Sobrinho (2003, 2002, 2000), destacando-se ainda Gonçalves Filho (2004), Gomes (2002), Ristoff e Davok (2000) e Vianna (1999). Ainda no âmbito da Educação Superior, o trabalho de Dias, Marchelli e Horiguela (2006) apresenta uma crítica histórica aos significados que permearam os procedimentos avaliativos brasileiros desde suas primeiras elaborações na década de 1980, partindo da análise das políticas produzidas pelo Estado. No domínio da pós-graduação pode ser citado o trabalho de Moreira, Hortale e Hartz (2004). Na esfera da educação básica, assunto para o qual este trabalho está voltado, destacam-se Ferrão, Beltrão e Santos (2007), Gomes (2005), Oliveira e Araújo (2005), Neves e Boruchovitch (2004), Jacomini (2004), Freitas (2002), Barretto et al. (2001) e Franco (2001).

Mesmo diante dessa grande quantidade de materiais de natureza legislativa e bibliográfica existente no campo da avaliação educacional, a produção de conteúdos simbólicos ainda é sofrível entre nós. Esse campo é determinado por um universo no qual estão inseridos os diversos agentes que produzem os sistemas de avaliação. Ao aplicar esses sistemas e analisar seus resultados, tais agentes estabelecem um universo caracterizado por linguagens e domínios técnicos que em muitos casos carecem de maior explicitação. Conforme Bourdieu (2003), no interior de todos os campos das ciências, artes e humanidades, ocorrem lutas simbólicas que os agentes sociais travam pela apropriação de bens e, conseqüentemente, pelo monopólio de competência e poder cultural. Na arena em que dão as lutas, grupos antagônicos disputam verbas de incentivo à pesquisa, indivíduos concorrem pelos mesmos cargos acadêmicos, corporações diversas são formadas tendo em vista a manutenção de vantagens e posições, bem como a disputa de privilégios materiais e simbólicos.

As relações objetivas entre os diferentes agentes que se posicionam dentro do campo da avaliação estabelecem o que pode e o que não pode ser feito, determinam os objetos a serem considerados, os meios de divulgação do seu trabalho, os locais de publicação etc. Cada agente detém uma espécie

particular de capital simbólico, que se manifesta no reconhecimento concedido pelos pares. Conforme a importância desse capital simbólico, o mesmo agente indica, por intermédio de estruturas de conservação ou de subversão, o conjunto dos significados que se incorporam à linguagem do campo da avaliação. No Brasil, o detentor da maior parte do capital simbólico no campo da avaliação educacional é sem dúvida o Estado, seguido por organismos especializados de natureza pública, privada ou mista, havendo ainda participação de pesquisadores concentrados nas Instituições de Ensino Superior – IES.

Diante de tantas referências produzidas pelos agentes que se altercam no campo da avaliação educacional no Brasil, torna-se difícil selecionar o trabalho mais influente. Mas se isso tiver que ser feito, é razoável procurá-lo na literatura de apoio técnico gerada pelo Estado para subsidiar a implantação dos instrumentos legais vigentes. Feito isso, o trabalho eleito é o que explicita as diretrizes para avaliação externa das IES (Brasil, 2005a), constituindo do ponto de vista do autor desse artigo o documento que melhor contribuiu para o estabelecimento da linguagem no campo avaliativo no Brasil. Como literatura produzida pelo Estado, trata-se de uma obra que tem força normativa no que tange ao propósito de servir como parâmetro básico para orientar as atividades dos responsáveis pelos processos de avaliação legalmente instituídos, apresentando referências para a apreensão da qualidade das instituições de educação superior, sejam elas universidades, centros universitários ou faculdades, de caráter público ou privado. O documento define a matriz orientadora do processo de avaliação do ensino superior brasileiro com base nos significados de dimensão, indicador e índice.

A dimensão da avaliação é caracterizada pelos “grandes traços ou características referentes aos aspectos institucionais sobre os quais se emite juízo de valor e que, em seu conjunto, expressam a totalidade da instituição”, enquanto o indicador diz respeito a “algum aspecto ou característica da realidade que se pretende avaliar” (Brasil, 2005a, p. 37). A dimensão constitui uma generalização ampliada que engloba as partes substanciais do sistema, enquanto o indicador exprime uma particularidade dentro daquela dimensão. Nos sistemas educacionais, normalmente duas espécies de dimensões são avaliadas: a aprendizagem, que diz respeito à agregação de conhecimento pelo aluno, sendo essa a finalidade precípua do sistema; e a escola, que diz respeito aos meios que o Estado utiliza para realizar aquela finalidade. Quanto aos índices,

mesmo que o documento do Ministério da Educação citado não os defina de maneira explícita, ele os usa sistematicamente sob a forma da atribuição de conceitos numéricos na escala de 1 a 5, conforme prevê a legislação. Dessa forma, o índice trata de uma expressão numérica do indicador dentro de uma escala de comparação pré-definida.

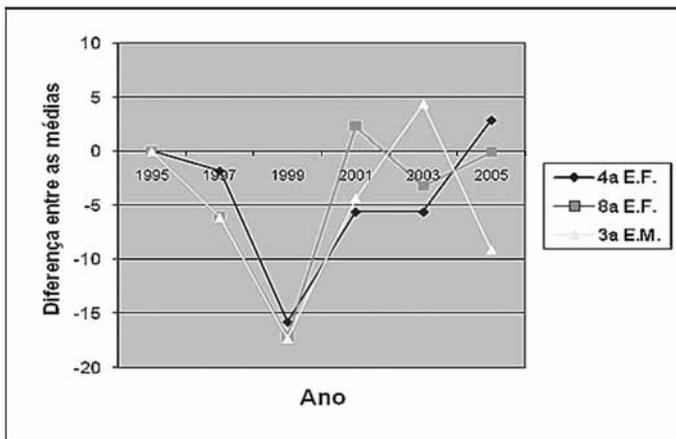
A construção de uma matriz formada a partir da trilogia conceitual dada pelos conceitos de dimensão, indicador e índice tornou factível a ação prática dos agentes responsáveis pela avaliação das instituições brasileiras de ensino em geral. A partir da edição do documento acima citado, esses três significantes passaram a constituir a base da linguagem que todos os agentes responsáveis pelas práticas avaliativas passaram a adotar, de forma que ela está também presente de forma basilar na formulação do sistema de avaliação concebido no Brasil para a educação básica.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dadas as circunstâncias de produção de conceitos explicitadas na seção anterior, desde o início dos anos de 1990 o Brasil tem conseguido avançar lentamente, mas de forma determinada em direção à criação de sistemas específicos para avaliação da educação. A Portaria 931/2005 do Ministério da Educação (Brasil, 2005a) reestruturou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, que existe desde 1990, quando foram aplicadas provas de português e matemática a uma amostra de alunos da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

A divulgação da série histórica de dados coletados pelo Saeb no período de 1995 a 2005 (Brasil, 2007b) ecoou como um grito de desespero, pois mostrou que a escola básica brasileira está percorrendo uma perigosa curva descendente de aprendizagem, acumulando déficits ano após ano e sugerindo a falência das políticas públicas formuladas pelo governo anterior e o atual. Com base nos dados divulgados, é possível ter uma ideia desse déficit por meio das diferenças entre as médias de uma edição para outra da prova. Assim, dentro da escala de medidas adotada que varia de zero a 500 pontos, as diferenças absolutas entre as médias bianuais comportaram-se para Língua Portuguesa segundo os valores mostrados no gráfico 1. Considera-se o valor zero para a ordenada correspondente a 1995, início do período de avaliação.

GRÁFICO I
VARIAÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA
PORTUGUESA NA SÉRIE HISTÓRIA DO SAEB (1995-2005)

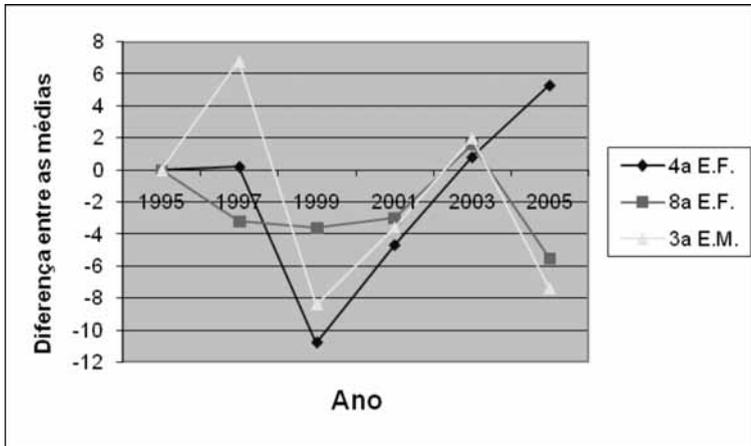


Fonte: Brasil (2007b, p. 6).

No gráfico, as diferenças entre as médias de uma edição para outra do Saeb estão situadas prioritariamente dentro do plano das ordenadas negativas, indicando que a educação básica brasileira não está conseguindo se recuperar de um acúmulo cada vez maior de déficits de aprendizagem. O valor médio dessas diferenças em Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental foi de -5,18; para a 8ª série foi de -4,84; e para a 3ª série do nível médio foi de -6,48. Considerando que esses valores quantificam o déficit relativamente à escala de 500 pontos em que se distribuem as notas, no período considerado eles representam percentuais absolutos de queda do ensino básico, respectivamente iguais a 1,04%, 0,97% e 1,3% para as séries escolares em questão. Deve-se ressaltar que esses percentuais mostram que o déficit é pequeno, tendo em conta o tamanho da escala de avaliação, pouco significando para concluir que o ensino de Língua Portuguesa na educação básica seja um desastre irreversível. Mas é bom lembrar que em aprendizagem nenhum déficit é desejável, principalmente quando ele se apresenta de forma acumulada como no caso revelado pelo Saeb.

Da mesma forma, é possível visualizar pelo gráfico 2 como se comportaram as diferenças das médias em Matemática de uma edição para outra do Saeb.

GRÁFICO 2
 VARIAÇÃO DAS DIFERENÇAS ENTRE AS MÉDIAS DE PROFICIÊNCIA EM
 MATEMÁTICA NA SÉRIE HISTÓRIA DO SAEB (1995-2005)



Fonte: Brasil (2007b, p. 7).

O gráfico mostra que em Matemática as diferenças entre as médias de uma edição para outra da prova também não conseguiram sair, em sua maioria, do plano das ordenadas negativas. O valor médio de todas as diferenças nessa disciplina para a quarta série do ensino fundamental foi de -1,84; para a oitava série foi de -2,74; e para a terceira série do nível médio foi de -2,12. Os percentuais absolutos do déficit de aprendizagem em relação à escala de 500 pontos utilizada nos testes foram respectivamente iguais a 0,37%, 0,55% e 0,42% para cada uma dessas séries, reforçando a tese que os escores negativos constituem percentuais pequenos para significarem a falência da Matemática no sistema de ensino. Mas não deixa de ser preocupante o fato de que, a exemplo de Língua Portuguesa, o déficit de aprendizagem dos alunos em Matemática também está se acumulando ano após ano.

O planejamento e a operacionalização do Saeb são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, que define os objetivos específicos de cada procedimento avaliativo, os instrumentos utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas. Para o presidente do Inep em 2007, Reynaldo

Fernandes, uma das explicações para a piora do rendimento da educação básica encontra-se no aumento do número de alunos no final da década de 1990, durante o governo Fernando Henrique Cardoso. “A queda no rendimento é um efeito da expansão do ensino, que também aconteceu nos anos 60 nos Estados Unidos” (2007, p. 1). Essa explicação foi reiterada pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, para quem, em relação aos resultados insatisfatórios dos alunos no Saeb, “temos de deixar claro que [...] houve a expansão do final dos anos 90” (2007, p. 2). Especialistas, como Artur Costa Neto, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP –, citam como fatores que contribuíram para o fraco desempenho do Estado de São Paulo “uma errônea aplicação do sistema de progressão continuada, a falta de estrutura para absorver estudantes, a ausência de incentivo a professores e políticas públicas imediatistas” (2007, p. 3). Outros, como Franco (2001, p. 128) admitem até mesmo que “é difícil oferecer, a partir dos dados do Saeb, explicações bem fundamentadas sobre os fatores escolares que influenciam o aprendizado dos alunos”. Para esse autor, seria necessária uma dupla medida de proficiência para que os efeitos do contexto escolar na aprendizagem possam ser entendidos, apontando que ainda há muitas questões em aberto relacionadas com a amostra do Saeb e também que há a necessidade de aprimorar as medidas sobre as condicionantes escolares que influem na proficiência dos alunos.

Dessa forma, as dificuldades do Saeb em resolver os problemas inerentes ao modelo de avaliação adotado encontram ressonância na literatura produzida no Brasil sobre o tema. Barretto et al. (2001, p. 57) afirmam que “praticamente quase não foram encontradas análises que se aprofundem no exame dos pressupostos do modelo, o que denota uma insuficiência de interpretação na bibliografia”. Dessa forma, é impreterível que os pressupostos teórico-metodológicos do Saeb sejam analisados a fundo, bem como também é necessário que os responsáveis pelas políticas educacionais aprofundem a prestação de contas [*accountability*] sobre o mau desempenho até agora observado entre os estudantes.

A PROGRESSÃO CONTINUADA E OS RESULTADOS DO SAEB

A evasão e a reprovação escolares são fenômenos relacionados ao fato de as famílias de baixa renda não conseguirem manter os filhos na escola ou

não propiciarem a esses as matrizes culturais extraescolares necessárias para o sucesso na aprendizagem. Surgem assim programas de compensação financeira para melhorar a sustentabilidade dessas famílias e com isso sustentarem os filhos estudando, bem como políticas de não repetência que demandam o regime de progressão continuada. Criado em 1996, esse regime foi adotado no ensino fundamental por boa parte das redes públicas, com a proposta de promover o aluno independentemente das notas dentro de ciclos plurianuais. Disso, emergiram indagações sobre se a experiência contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos ou se, ao contrário, produziu queda no seu aproveitamento.

Ferrão, Beltrão e Santos utilizaram um modelo estatístico de regressão multinível para comparar os regimes de ensino seriado e com promoção automática nos estratos escolares, tomando como dados iniciais os resultados do Saeb-99:

Relativamente às escolas que constituem a [nossa] amostra, os modelos apresentados sugerem que, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, o regime de promoção automática, pelo menos nas escolas públicas, pode contribuir para a correção da defasagem idade-série sem perda da qualidade na educação. Não foi encontrada evidência de que o desempenho acadêmico dos alunos com defasagem idade-série seja inferior ao desempenho dos alunos em idade adequada por causa do regime de organização do ensino em vigor na escola que ele frequenta. Também não foi encontrada evidência de que alunos desfavorecidos socioeconomicamente que estudam em escolas com promoção automática tenham desempenho inferior aos seus colegas. (2007, p. 23)

Os autores aventaram refazer o estudo com os dados do Saeb de 2001, o que ainda não foi publicado, mas é revelador o fato por eles verificado de que o regime de promoção automática adotado pelas escolas públicas das redes focalizadas não contribuiu para a perda de qualidade em termos dos dados de 1999. Os ditos regimes, no entanto, concorreram para minorar os efeitos dos famigerados problemas da evasão e da defasagem idade-série ocasionados pela repetência.

Neves e Boruchovitch investigaram as orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas de alunos no contexto da progressão continuada e indicam que uma porcentagem expressiva de estudantes ignora completamente o sistema de promoção a que estão submetidos. Sua motivação para o estudo é predominantemente intrínseca, de forma que lhes importa saber se irão ou não repetir o ano:

...acredita-se que um achado importante do presente estudo [feito com alunos em regime de progressão continuada] diz respeito ao fato de que eles se apresentaram motivados para estudar desde o início da escolaridade, reconhecendo, de modo geral, o valor da função social da escola e apresentando crenças positivas e favoráveis à aprendizagem. (2004, p. 83)

Não são os fatores extrínsecos que em essência motivam a aprendizagem, dizem as autoras, de forma que a repetência nada mais é do que um estigma para impor práticas autoritárias dentro da escola, ao contrário do que a pedagogia sempre acreditou.

Gomes (2005) faz um amplo levantamento da literatura produzida em outros países relativa à “desseriação escolar”, nome usualmente dado aos regimes educacionais de não repetência. Diz o autor à página 12 do seu artigo que “a literatura internacional oferece um panorama pouco favorável à reprovação [...] como um fator de grande impacto positivo sobre o rendimento discente”. Na maioria dos países onde a promoção automática é adotada, o aluno é cercado de cuidados especiais para melhorar a sua aprendizagem, o que tem gerado em certos casos elevação nos escores de avaliação, fazendo com que a reprovação perca sua condição pedagógica de impacto. A reprovação, conclui o autor, somente pode render resultados positivos quando os alunos retidos recebem atenção especial.

Jacomini analisou a implantação da progressão continuada e a organização do ensino fundamental em dois ciclos (ciclo 1 – os quatro primeiros anos; e ciclo 2 – os quatro últimos anos) na rede estadual paulista em 1998. Relata que houve fortes condicionantes de resistência dos professores, decorrentes, entre outros aspectos, da não diminuição necessária do número de alunos por classe, que em alguns casos até mesmo aumentou. Além disso, a conexão entre os dois ciclos era dificultada porque o sistema foi implantado de forma que os ciclos 1 e 2 não funcionavam na mesma escola. As condições salariais dos educadores naquela época, que se estendem até hoje, impediam que eles tivessem uma única jornada de trabalho e dessa forma pudessem dedicar-se adequadamente à atividade pedagógica, garantindo que fossem introduzidas metodologias de ensino necessárias para dar sustentabilidade aos ciclos de progressão continuada. Dessa forma, as políticas estabelecidas ao longo dos anos para a rede pública estadual paulista fizeram com que a reprovação se tornasse parte intrínseca

do processo de ensino e os professores não se vissem em condições de rever essa concepção. Desse modo, “a não organização pedagógica e institucional da escola para funcionar em ciclos e adotar a não reprovação como princípio pedagógico reforçou os condicionantes ideológicos, criando uma forte resistência dos educadores paulistas à promoção continuada” (Jacomini, 2004, p. 415). Mesmo assim, o aspecto negativo das condições que os professores tiveram para implementar as mudanças pedagógicas decorrentes da adoção dos ciclos de não repetência, constitui uma hipótese sobre a qual não se pode ter certeza para explicar a acentuada queda revelada pelo Saeb a respeito da proficiência dos alunos no Estado de São Paulo.

O trabalho de Freitas (2002) articula-se à ideia de que a progressão continuada tem sido uma forma de o Estado minimizar os custos sociais da má qualidade da educação pública, no sentido de que o aluno permanece na escola mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado. Ao retirar das pessoas as chances de aprender, a repetência e a evasão geram custos sociais que oneram o Estado, de forma que elas sim é que precisam ser eliminadas, não o aluno. Não é a qualidade da escola que está em jogo, mas sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, segundo princípios que visam a abaixar o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia. Ao implantar a progressão continuada sem modificar a infraestrutura da escola, o Estado deixa de cumprir com sua responsabilidade por mais investimentos diretos na educação, estabelecendo políticas públicas paliativas, entre as quais se destacam o próprio Saeb.

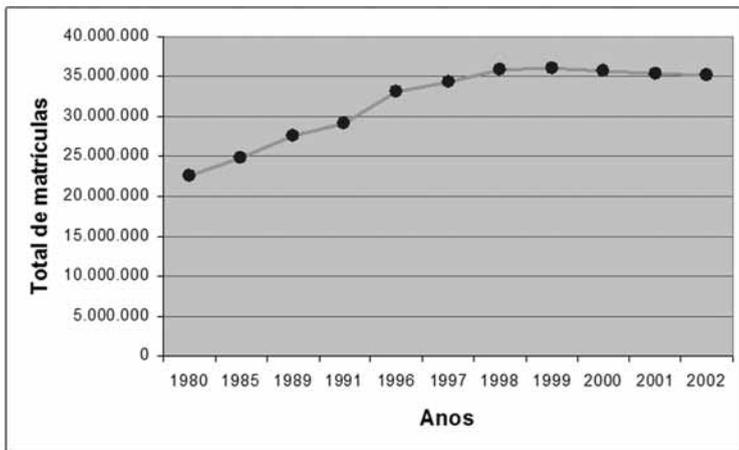
Conclui-se pela análise da literatura que não há indícios seguros dos maus resultados verificados pelo Saeb serem uma consequência direta da adoção da progressão continuada, mesmo diante das condições adversas em que ela foi implantada no Brasil. Como se constata, muitos autores chegam a rechaçar completamente a ideia de que haja alguma relação direta entre as políticas de não repetência e o aproveitamento dos alunos.

EXPANSÃO DAS MATRÍCULAS E QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL

A relação de dependência entre a expansão das matrículas e a queda de qualidade nos sistemas de ensino é aceita quase por unanimidade como uma verdade sedimentada que apresenta poucas refutações. A universalização do

ensino fundamental no Brasil, que produziu um grande aumento no contingente de matriculados, teria por sua vez produzido uma queda na proficiência dos alunos, pois esses passaram a competir em maior número pelos recursos do Estado. Colocam-se nessa categoria de análise os trabalhos de Ferrão, Beltrão e Santos (2007), Neves e Boruchovitch (2004), Gomes (2005) e Jacomini (2004). Para Oliveira e Araújo, “[no] processo de expansão das oportunidades a escola incorporou as tensões, as contradições e as diferenças presentes na sociedade” (2005, p. 8). Mesmo especialistas nacionais anteriores à atual época de incidência dos processos avaliativos, como Beisiegel (1964) e (Mello, 1979), respaldam o discurso de que a educação do passado parecia ser de melhor qualidade. Segundo Gentili (1997), Macedo (2006) e Freitas (2002, 2004), o problema está em que hoje o conceito de qualidade em educação é formado por uma falsa visão, que decorre de interpretações indevidas das teorias econômicas neoliberais de produtividade industrial. Em respaldo à ideia desses últimos autores, considere-se o gráfico 3, que apresenta a evolução absoluta das matrículas no ensino fundamental no Brasil desde a década de 1980 até a atual.

GRÁFICO 3
EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASIL (1980- 2002)

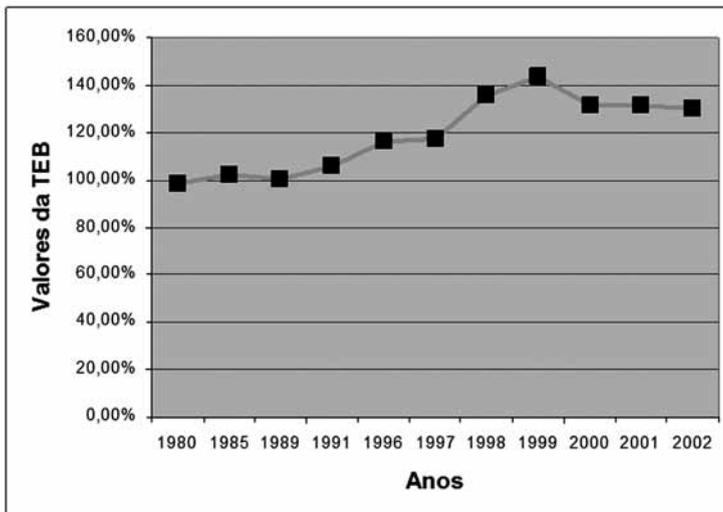


Fonte: Oliveira, Araújo (2005, p. 9).

O crescimento absoluto das matrículas demonstra que o sistema se expandiu em quase 80% no período considerado. Acredita-se que os escores sofríveis mostrados pelo Saeb sejam uma consequência de tal expansão, mas

esse é um exercício puramente ficcional, sendo impossível saber se os alunos do passado teriam melhor proficiência nas provas de um hipotético Saeb. Para evitar incongruências e exprimir quantitativamente o significado social da expansão, é preciso levar em conta a Taxa de Escolarização Bruta – TEB – do ensino fundamental. Esse indicador, calculado por meio da relação entre o número anual de matrículas e a população total censitária que se encontra na faixa etária dos sete aos quatorze anos, não depende da idade dos alunos matriculados, mas apenas do número que representa a sua quantidade. A faixa etária da população teoricamente adequada para o ensino fundamental é dos 7 aos 14 anos, mas tendo em vista que no Brasil somente na década de 1990 as distorções causadas pelos elevados índices de repetência e evasão começaram a ser corrigidos, até hoje uma parcela dos alunos matriculados está acima da idade máxima. O gráfico 4 mostra a evolução da TEB do ensino fundamental desde a década de 1980 até o ano 2002. Os valores calculados excedem aos 100%, máximo que seria atingido se as matrículas se restringissem à população com idade adequada para esse nível de ensino.

GRÁFICO 4
TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA DO ENSINO FUNDAMENTAL
BRASIL (1980- 2002)

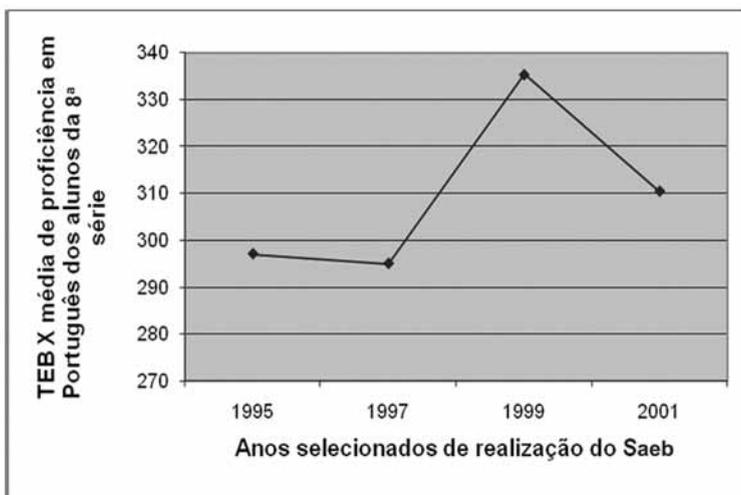


Fonte: Oliveira, Araújo (2005, p. 9).

A linha de evolução da TEB é caracterizada por altos e baixos que não se verificam no plano das matrículas, obedecendo às variantes do crescimento populacional. Enquanto a variação máxima das matrículas no período chegou próxima à casa dos 80%, a da TEB atingiu pouco mais de 40%. Isso minimiza os efeitos negativos do aumento das matrículas na qualidade das notas, uma vez que a expansão dos indicadores sociais foi muito maior. Os resultados do Saeb devem ser associados a indicadores de natureza social mais amplos, como a TEB e não simplesmente ao conceito de qualidade das notas, que pouca contribuição traz para a formulação de políticas públicas. Mesmo assim, a TEB ainda não representa o indicador definitivo para exprimir a melhoria do ensino fundamental no sentido social. Para isso, é preciso realizar o produto da TEB pelas respectivas médias de proficiência nos exames do Saeb. O gráfico 5 mostra a variação desse produto em alguns anos selecionados, tendo em conta as médias de proficiência em Português dos alunos da 8ª série dentro da escala padrão de 500 pontos e a expressão da TEB em termos dos valores decimais correspondentes às porcentagens.

GRÁFICO 5

QUALIDADE SOCIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIDA PELO PRODUTO DA TEB COM A MÉDIA DE PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS OBTIDA NO SAEB PELOS ALUNOS DA 8ª SÉRIE BRASIL (ANOS SELECIONADOS)



Fonte: Brasil (2007b, p. 7); Oliveira, Araújo (2005, p. 9).

Os índices apresentados no gráfico 5 equilibram os possíveis efeitos negativos que a variação da TEB pode ter sobre a qualidade de ensino, constituindo uma forma de raciocinar que dificulta interpretações subjetivas em relação ao comportamento do sistema educacional. Quando a TEB aumenta e a média das notas pretensamente cai, ou quando a TEB diminui e se supõe que essa média aumentará, o índice determinado pelo produto numérico oferece uma norma de regulação que diminui expectativas de análises tendenciosas. Se os aspectos qualitativos que constituem o indicador representam de fato uma forma coerente de abordar a qualidade da educação em seu sentido social, um dado interessante é que os índices não diminuíram no período considerado, mas pelo contrário, seus valores aumentaram.

Há vários argumentos que podem ser invocados a favor da análise de qualidade proposta no gráfico 5, que relaciona a TEB com as notas do Saeb. Em primeiro lugar, a TEB é um dos valores que entram na composição da dimensão educacional do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH –, “medida pela taxa de alfabetização de adultos e pela taxa de escolarização bruta combinada dos ensinos primário, secundário e superior” (Biblioteca Virtual de Direitos Humanos, 2005, p.1). Dessa forma, há razões de sobra para utilizar a TEB no cotejamento da qualidade de ensino, que multiplicada pelas notas do Saeb garante que seja estabelecido um sentido sociológico para essas notas. Além disso, as relações transversais entre as variáveis que fazem a qualidade da aprendizagem variar ano a ano precisam ser consideradas quando se pretende analisar os resultados do Saeb. Mesmo que a comparabilidade longitudinal das notas seja garantida, os fatores transversais necessários para exprimir as circunstâncias sociais em que tais notas foram produzidas têm sido desconsiderados até agora. Entre esses fatores, a TEB sem dúvida deve ser destacada, pois sua importância no cálculo do IDH lhe dá um papel central no que toca ao planejamento das políticas sociais. Assim, o indicador utilizado no gráfico 5, entre outros que valorizam a dimensão sociológica da avaliação, deveria estar presente no documento de divulgação da série histórica do Saeb (Brasil, 2007b), pois a apresentação apenas das notas de proficiência dos alunos nesse relatório como resultado final tem provocado muitas distorções analíticas, típicas do tecnicismo econômico neoliberal aplicado à educação, aqui já apontado.

No Brasil, causa bastante mal-estar admitir que os índices da educação só estejam caindo, enquanto a expansão média anual do Produto Interno

Bruto – PIB –, de 1997 a 2006, foi de 2,2% e o PIB *per capita* cresceu 0,7%. Ao analisar a evolução dos investimentos em educação pública no Brasil na década passada, Ribeiro (2001) informa que o valor médio *per capita* foi de R\$ 79,63 no período 1993-1999, tomando a população total do país como denominador, e não somente o número de beneficiários das políticas de educação. A taxa média de crescimento desse indicador naquele período foi de 2,96%. Assim, os dados sobre os investimentos na educação pública na década de 90 “mostram que essa área da política social brasileira conseguiu manter intacta a espinha dorsal de sua estrutura de financiamento – vinculação de impostos e contribuições sociais” (Castro, 2001, p. 29). Para o financiamento específico do ensino fundamental, foi concebido um instrumento político capaz de induzir transformações onde estão de fato os alunos e professores, na totalidade das redes de ensino. Trata-se do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do ensino fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef –, que produziu uma realocação de recursos de tal forma a promover o aumento de matrículas, tornando o país próximo de conseguir colocar todas as crianças na escola desde o final da última década. Além disso, o Fundef permitiu ampliar significativamente os montantes destinados a financiar a capacitação e habilitação de professores, produzindo melhorias salariais. Destaca-se ainda o aumento no valor de gastos com a construção, ampliação, reforma e manutenção de escolas, bem como com equipamentos, material e transporte escolar. No entanto, mesmo com o Fundef “é inegável que os indicadores de qualidade do ensino público, quando consultados, ainda reiteram uma situação que está muito aquém do razoável” (Semeghini, 2001, p. 56).

Em geral, os indicadores utilizados para avaliar a qualidade do ensino no Brasil carecem de maior poder de síntese, pois deixam de englobar as variáveis sociais das quais dependem o funcionamento das unidades escolares e das redes de educação entendidas como macrossistemas. O indicador aqui sugerido, que associa as notas do Saeb com a TEB, aproxima-se da síntese necessária, uma vez que, com base nas notas, considera a inclusão social representada pelo aumento do número de matrículas. A perspectiva fornecida pelo indicador contribui para aperfeiçoar a esfera de planejamento das políticas públicas educacionais, interpretando o sistema de ensino por meio da associação de outras variações que não apenas o resultado das provas de avaliação da aprendizagem.

O NOVO ÍNDICE OFICIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em 15 de março de 2007, é divulgada uma política de governo denominada Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que, pela primeira vez no Brasil, envolve em um mesmo eixo diretor a educação básica, superior, profissional e continuada. O PDE surge num momento em que a educação brasileira, sob o impacto da divulgação da série histórica do Saeb do período 1995-2005, é considerada uma das piores do mundo, ressaltando a necessidade de que uma ação conjunta das esferas municipais, estaduais e federal seja empreendida para enfrentar os problemas. O foco da visão sistêmica pretendida pelo PDE para a educação básica contempla a melhoria da qualidade por meio do aumento nos investimentos e aperfeiçoamento da gestão de recursos pelos agentes públicos responsáveis. Entre as medidas adotadas, está a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –, decorrente de uma nova geração de indicadores para avaliar a qualidade de ensino no país. A nova concepção de cálculo de qualidade representado pelo Ideb combina o desempenho da aprendizagem com o fluxo escolar, atribuindo notas de zero a dez a cada município. Com base nessa nota, está prevista a distribuição de recursos adicionais para os municípios com os escores de qualidade mais baixos, tendo em conta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. A princípio, tanto nesse último sistema quanto no anterior, o Fundef, a estratégia básica é disponibilizar um valor anual mínimo por matrícula a cada rede educacional existente no país. As análises revelam que:

Embora os fundos tragam quase nenhuma (Fundef) ou pouca (Fundeb) receita nova para o conjunto nacional das redes estaduais e municipais da educação básica, muitos governos terão ganhos expressivos, porém muitos outros terão perdas significativas, porque esta é a lógica desses fundos, baseada na redistribuição de acordo com o número de matrículas. [...]. Cabe ressaltar que, embora a lógica do Fundef e do Fundeb seja aparentemente democrática ao promover um nivelamento de recursos por matrícula dentro de cada estado e, portanto, uma diminuição da desigualdade entre a rede estadual e as redes municipais de cada estado, no caso do Fundef ela provocou perdas significativas em mais de 2.000 municípios pobres e é provável que o mesmo ocorra no Fundeb, pois a lógica é a mesma. (Davies, 2006, p. 770)

O PDE surge como uma proposta para tentar corrigir as distorções existentes, atrelando a complementação das verbas do Fundeb para cada município ao novo indicador que está sendo engendrado. Os municípios que apresentarem os piores índices receberão mais investimentos por aluno, e isso representa um avanço nas políticas públicas de distribuição dos recursos para a educação no Brasil, pois aproxima essas políticas de uma desejável paridade equitativa baseada na consideração das realidades sociais locais que inibem o desenvolvimento das redes educacionais. A distribuição de recursos para as redes de educação segundo a proporção de matrículas é simples de administrar, o que provavelmente levou o país a adotá-lo como único critério até o presente momento. Tendo em conta novas perspectivas que serão abertas pelo cálculo do Ideb, é possível pensar até mesmo que o Fundeb passe a utilizá-lo no futuro como norma geral para a distribuição de recursos, e não somente no que toca às complementações necessárias. Para entender as bases lógicas de como o Ideb pode ser calculado, há as teorias da correção do fluxo escolar de Carvalho (2001), o artigo de Goulart, Sampaio e Nespoli (2006), que contém a tabela completa das taxas de transição por série da Educação Básica brasileira de 1995 a 2003. Há, também, o trabalho amplamente citado de (Klein, 2003).

Com relação às metas educacionais, o MEC anunciou que "o índice do país vai ser fixado em seis, média que os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – teriam nessa escala" (Brasil, 2007). Essa afirmação, feita pelo ministro da educação, Fernando Haddad, após uma audiência pública na Câmara dos Deputados no dia 27 de março de 2007, é ambígua no que diz respeito à formulação do Ideb, pois o cálculo da OCDE leva em consideração os resultados do Pisa, cuja metodologia é diversa da do Saeb. Para o Ideb ser calculado como informou o ministro, haveria necessidade de implantar uma nova prova nacional específica para ser aplicada aos jovens de 15 anos de idade em todos os municípios, com o objetivo de avaliar o conhecimento em matemática e ciências, bem como as habilidades de leitura, pois esse é o modelo do Pisa. Para utilizar os próprios resultados do Pisa sem a necessidade do Brasil desenvolver novas e caras metodologias de avaliação, o máximo que se conseguirá medir serão os resultados específicos das cinco grandes regiões brasileiras, unidade geopolítica mínima em que são computadas as amostras daquele exame. A metodologia do Pisa não permite que se possa ter uma classificação dos resultados em termos dos municípios, mas o Ideb

precisa disso para efeito de o país conseguir formular suas políticas públicas, tradicionalmente concebidas em termos das suas unidades administrativas municipais. Dessa forma, a falta de uma infraestrutura avaliativa para o Brasil adotar um indicador que exprima a qualidade da educação básica comparativamente àquela computada pela OCDE, torna pouco precisa a meta anunciada pelo então ministro da educação. O MEC poderia ter fixado a média 6 como meta do Brasil no Pisa, mas no caso do Ideb esse valor é destituído de sentido, uma vez que é calculado com base em médias obtidas pelos municípios no Saeb, uma outra realidade de exame. A média em Matemática obtida pelos alunos da 8ª série em 2005 foi de 240 pontos, que convertida para a escala de 10 pontos resulta em 4,8. Esse valor não está distante da média 6 proposta pelo MEC. Parece que há um engano fundamental quanto à formulação de políticas públicas pelo MEC, pois a metodologia do Pisa e conseqüentemente a expressão de suas notas são outras que não as do Saeb, de forma que os dois sistemas não podem ser comparados. Se assim não fosse, em matemática os alunos do 3º ano do ensino médio já estariam a poucos décimos da meta, pois obtiveram média igual a 5,42 nessa disciplina em 2005.

A composição do Ideb inclui também a medida do fluxo escolar, que leva em conta a relação entre o número de alunos que foram considerados aprovados e o total dos que fizeram matrícula. Define-se a matrícula total na série k no ano t como o número obtido pela soma de todos os alunos admitidos no sistema para cursar o ano letivo. Para um sistema fechado, isto é, quando se supõe que todos os alunos computados na matrícula inicial do ano t permaneceram na escola, não havendo transferências para dentro e para fora, nem evasão, o fluxo escolar do ano em pauta é calculado pela relação entre a soma de todos os alunos da série k , promovidos para a série $k + 1$, incluindo os que se formaram.

Não sendo recomendável que as compensações financeiras funcionem como políticas de valorização do desempenho, o benefício aos municípios brasileiros que apresentarem o pior Ideb não poderá ser distribuído de acordo com o simples critério da proporcionalidade de matrículas, nem de dotar os mais fracos com uma quantidade maior de recursos, devendo sim os primeiros entre os mais fracos receberem proporcionalmente mais. Isso minimiza os efeitos nocivos da cultura de compensação dos mais fracos, pois impõe que vale a pena ser relativamente forte entre eles. Uma filosofia dessa natureza garantirá pelo menos que o pressuposto da competitividade, tão caro ao pen-

samento neoliberal, de alguma forma esteja na implantação do PDE. Conforme apregoam as doutrinas neoliberais, a utilização de indicadores de desempenho não é eficiente para planejar a melhoria dos sistemas econômicos sem que a competitividade própria da noção de mercado esteja em algum nível presente. O planejamento dos sistemas educacionais tem passado definitivamente pela ótica econômica dentro das políticas públicas contemporâneas, mas os indicadores de avaliação da educação básica precisam ir além disso, para que de fato se produza melhoria na qualidade de ensino.

CONCLUSÕES

A influência das teorias econômicas neoliberais consolidou-se no campo educacional pela avaliação da qualidade por meio de provas aplicadas para medir o desempenho dos estudantes e pela realização de experiências político-organizacionais voltadas para a melhoria do funcionamento das unidades escolares, visando abranger o sistema de ensino em sua totalidade. No entanto, é visível que a cultura da avaliação em educação baseada em pressupostos puramente economicistas é pífia. Foi produzida contemporaneamente uma vasta literatura crítica que se opõe frontalmente ao discurso do desenvolvimentismo educacional na pauta dos interesses financeiros dos formadores oportunistas de opinião e formuladores de políticas públicas ambíguas.

No âmbito da legislação política e da literatura de apoio técnico criadas respectivamente para regular e subsidiar os processos de avaliação, surge a questão dos indicadores de qualidade como um ponto fundamental. Essa questão se torna ainda mais crucial quando o Saeb, sistema brasileiro formulado para avaliar a escola e os alunos, mostra que durante a década de 1995 a 2005 houve um acúmulo crescente de déficits de aprendizagem. Normalmente, tais déficits são utilizados para inferir que a educação básica fracassou, mas é necessário interpretar os resultados de forma que eles agreguem também os ganhos sociais decorrentes da aplicação de políticas públicas inclusivas, como é o caso da não-repetência, que conseguiu corrigir as graves distorções do fluxo escolar. Associando-se as médias dos alunos com as taxas brutas de matrícula, verifica-se que o sistema apresenta ganhos dentro de um contexto em que essa forma de abordar a qualidade da educação tem amplo sentido social. Quando a taxa bruta aumenta, o rendimento escolar tende a cair e

vice-versa, de forma que no Brasil esse equilíbrio mostrou variação positiva, ou seja, a inclusão escolar não é a responsável direta pelo aumento dos déficits de aprendizagem observados.

Se forem mal interpretados, os déficits de aprendizagem acumulados pelos alunos da educação básica brasileira poderão estimular o reaparecimento das políticas de repetência como proposta para melhorar a qualidade do ensino, perdendo-se as conquistas sociais representadas pela universalização das matrículas, tão duramente conseguidas. Pode-se dizer que é melhor um aluno estar matriculado em uma escola de má qualidade do que ficar fora dela. Isso não significa que a busca pela melhoria da qualidade deixe de ser perseguida, porém é preciso encontrar formas de fazê-lo sem excluir os alunos.

O Plano de Desenvolvimento de Educação apresentado pelo MEC em 2007 representa um caminho para promover a desejada melhoria da qualidade na escola sem expurgos sociais, mas isso só foi possível porque seu principal indicador, o Ideb, incorporou definitivamente a ideia de que a inclusão escolar é uma política que não pode ser abandonada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETTO, E. S. S. et al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BEISIEGEL, C. R. Ação política e expansão da rede escolar. *Pesquisa e Educação*, São Paulo, n. 1, p. 5-23, 1964.

BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS. *Sobre o Índice de Desenvolvimento Humano*. 2005. Disponível em: <<http://72.14.209.104/search?q=cache:kEODHU4jb3EJ:www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Desenvolvimento/texto/sobrepnude.htm+taxa+escolariza%C3%A7%C3%A3o+ONU&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2>>. Acesso em: 28 fev.2007.

BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. Decreto n. 2.026, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições do ensino superior. *DOU*, Brasília, seção 1, p. 20546, 11 out. 1996.

_____. *Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001*. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://www.ead.ufsc.br/profor/disciplinas/textos/texto008.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2004.

_____. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional da Avaliação Superior e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/10861.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2004.

_____. Portaria n. 2.051, de 9 de julho de 2004a. Regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, instituído na lei 10.861, de 14 de abril de 2004. *DOU*, Brasília, seção 1, n. 132, p.12, 10 jul. 2004a.

_____. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005: institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica. *DOU*, Brasília, seção 1, 22 mar. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Sinaes. *Orientações gerais para o roteiro da autoavaliação das instituições*. Brasília, 2004b.

_____. *Índice de qualidade da educação*. Brasília: 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=6687&FlagNoticias=1&Itemid=6837>>. Acesso: 27 mar. 2007.

_____. Inep. *Avaliação externa das instituições de ensino superior: diretrizes e instrumento*. Brasília, 2005a.

_____. Inep. *Sinopses estatísticas da educação básica (1991–2006)*. Brasília, 2007a. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso: 18 fev. 2007a.

_____. *Saeb – 2005 primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada*. Brasília: Inep, 2007b.

_____. Secretaria do Ensino Superior. *Uma nova política para a Educação Superior*. Brasília, 1985.

_____. Sinaes. *Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior*. Brasília, 2003.

CARVALHO, M. P. Estatísticas do desempenho escolar: o lado avesso. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 77, p. 231-252, dez. 2001.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 11-32, dez. 2001.

COSTA NETO, A. SP tem a queda mais acentuada no país nas notas do Saeb. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Folha online, 8 fev. 2007. (entrevista a Fábio Takahashi; Antônio Gois; Jorge Soufen Jr.) Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305ul9345.shtml>>. Acesso em: 9 maio 2010.

DAVIES, N. Fundeb: a redenção da educação básica? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p.753-774, out. 2006. (Edição especial)

DIAS, C. L.; MARCHELLI, P. S.; HORIGUELA, M. L. M. Políticas para avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil: um balanço crítico. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 435-464, set./dez. 2006.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado*. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. *A Avaliação da educação superior*. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, R. Aluno do ensino médio tem o pior desempenho em dez anos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Folha online, 8 fev. 2007. (entrevista a Felipe Seligman) Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19343.shtml>>. Acesso em: 9 maio 2010.

FERRÃO, M. E.; BELTRÃO, K. I.; SANTOS, D. P. *Política de não-repetência e a qualidade da educação: evidências obtidas da modelagem dos dados da 4ª série do Saeb-99*. 2007. Disponível em: <<http://www.mat.ubi.pt/~meferrao/qualidade.pdf>>. Acesso em: 10. fev. 2007.

FRANCO, C. O Saeb – Sistema de Avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 17, p.127-133, maio/ago. 2001.

FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, set. 2002.

_____. A Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, abr. 2004.

GENTILI, P. A. A. O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.111-177.

GOMES, A. M. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 275-298, set. 2002.

GOMES, C. A. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p.11-38, jan./mar. 2005.

GONÇALVES FILHO, F. Enfoques avaliativos em revista: concepções de avaliação institucional em questão. *Política da educação superior: GT 11*. Brasília: FE/Unicamp, Capes, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/posteres/franciscogoncalvesfilho11.rtf>>. Acesso em: 4 set. 2004.

GOULART, L. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. *O Desafio de universalização do ensino médio*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006/universalizacao.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2007.

HADDAD, F. Ministro promete novo plano em um mês. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, Folha online, 8 fev. 2007. (entrevista) Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305ul9344.shtml>>. Acesso em: 9 maio 2010.

JACOMINI, M. A. A Escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n 3, p. 401-418, set./dez. 2004.

KLEIN, R. Produção e utilização de indicadores educacionais: metodologia de cálculo dos indicadores do fluxo escolar da educação básica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 84, n. 206/207/208, p. 107-157, jan./dez. 2003.

MACEDO, E. F. Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. 12.ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 39-58.

MELLO, G. N. Fatores intraescolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º. grau. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 70-78. jan. 1979.

MOREIRA, C. O.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 26-40, jul. 2004.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A Motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 28, jan. /abr. 2005.

RIBEIRO, J. A. C. Financiamento e gasto do Ministério da Educação nos anos 90. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 33-42, dez. 2001.

RISTOFF, D. I.; DAVOK, D. F. Mudanças e resistências na construção da cultura da avaliação institucional. *Revista Avaliação*, Campinas, v. 5, n. 3, p. 27-36, 2000.

SEMEGHINI, U. C. Fundef: corrigindo distorções históricas. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n. 74, p. 43-57, dez. 2001.

VIANNA, H. M. Novos estudos em avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 19, p. 77-169, 1999.

Recebido em: abril 2007

Aprovado para publicação em: agosto 2009

DIFERENÇA NO CURRÍCULO

MARLUCY ALVES PARAÍSO

Professora da Faculdade de Educação e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículos e Culturas da Universidade Federal de Minas Gerais, pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
marlucy.paraíso@terra.com.br

RESUMO

O artigo procura pensar um currículo com a diferença, conforme conceituada por Gilles Deleuze, para abalar os extratos dos currículos já formados e experimentar fazer um currículo movimentar-se. Traz, como mote para essa experimentação, linhas de currículos traçadas em uma investigação que cartografou os fazeres curriculares de três professoras que trabalham em três escolas distintas. Utiliza vários conceitos retirados do pensamento da diferença deleuziano para pensar linhas virtuais no território do currículo. Defende a necessidade de pensar o currículo em suas bifurcações, em seus escapes, variações e linhas de fugas. Prioriza a diferença em vez da identidade, e segue as ramificações que surgem desse pensamento. Procura fazer traçados que racham os extratos dos currículos existentes, em seu meio, para ver a diferença fazer o seu trabalho. Experimenta, por fim, fazer a diferença operar para pensar um currículo como território de multiplicidades, somas, desejo, desterritorializações, cultivo de alegrias e afectos.
CURRÍCULO – DIFERENÇA – GILLES DELEUZE

ABSTRACT

DIFFERENCE IN THE CURRICULUM. This paper intends to consider a curriculum with the difference, as conceptualized by Gilles Deleuze, in order to shake the extracts of the already existing curriculums so as to give rise to a new one. It brings, as a means of experimentation, lines traced in an investigation which has mapped out the curriculum of three teachers working in three different schools. Concepts taken from the deleuzian thought on difference are used to establish virtual lines in the territory of the curriculum. The need to consider the curriculum with its bifurcations, escapes, variations and escape lines is defended. Difference is prioritized, as opposed to identity, and the ramifications that emerge from this thought are then followed up on. Its lines and traces aim to break the extracts of the already existing curriculums so as to enable us to observe difference doing its job. Last but not least, it means to operate with difference in such a way that the curriculum may be viewed as a multiple territory of summation, desire, extinction of territorial boundaries as well as cultivation of joys and affections.
CURRICULUM – DIFFERENCE – GILLES DELEUZE

Um currículo é diferença por natureza; é pura diferença; é diferença em si. Afinal, é um território de multiplicidades de todos os tipos, de disseminação de saberes diversos, de encontros “variados”, de composições “caóticas”, de disseminações “perigosas”, de contágios “incontroláveis”, de acontecimentos “insuspeitados”. Um currículo é, por natureza, rizomático, porque é território de proliferação de sentidos e multiplicação de significados. Apesar de todos os poderes que fazem o controle, demarcam as áreas e opinam sobre como evitar a desorganização em um currículo e que demandam sua formatação, tudo vaza e escapa.

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

Mas, se mesmo com os investimentos para controlar a diferença no currículo, tudo aí ainda vaza, por que não pensar o currículo por meio de suas bifurcações? Por que não experimentar no currículo o jogo da diferença? Por que não pensar o currículo por meio dos seus vazamentos, escapes, suas linhas de fugas, distorções e variações? Por que não priorizar a diferença em vez da identidade e seguir as ramificações que surgirem desse pensamento?

Gilles Deleuze – como um filósofo da multiplicidade que pensou a repetição (que é, também, diferença) e o acontecimento – exalta e reivindica a diferença em si: o diferenciar-se em si da própria coisa. No plano da diferença, constrói sua filosofia e inventa conceitos.

Toda a discussão que faz sobre diferença desloca completamente os sentidos a ela comumente atribuídos, já que em vez de buscar o comum sob a diferença, pensa “diferencialmente a diferença”. Em vez da identidade, que tenta reduzir a diversidade a um elemento comum, Deleuze prefere a diferença em si, a variação, a multiplicação, a disseminação e a proliferação. A diferença é pensada não como uma característica relativamente geral a serviço da generalidade do conceito, mas sim como puro acontecimento. Em vez do uno, do todo, da origem, valoriza a multiplicidade, a diferenciação, a repetição e a improvisação. Isso porque a diferença em Deleuze não é da ordem da repre-

sentação; não é um produto e nem resultado. A diferença também não se refere ao diferente; não é relação; não é predicativa e nem propositiva. A diferença nunca é diferença entre dois indivíduos. Contra a diferença entre coisas ou entes determinados, Deleuze afirma a diferença em si: “a diferença interna à própria coisa”, o “diferenciar-se em si da coisa”. É claro que esse pensamento pode deixar-nos perplexos. Afinal, sempre pensamos a diferença, no território do currículo, em sua relação com a identidade. Sempre pensamos a diferença entre entes e coisas. Estamos acostumados a nos preocupar com o diferente. Entretanto, o diferente é irrelevante para a diferença deleuziana. O relevante para a diferença é a singularidade, o fluir de forças, a transgressão. A diferença em Deleuze é interior à Ideia, entendida como “multiplicidade substantiva” ou como “sistema de diferenças”. Um sistema de diferenças é determinado por uma complexa articulação de diferenças e diferenciações. As diferenças acontecem em uma das metades da Ideia, no seu lado “distinto-obsuro”: distinto devido a suas relações diferenciais e suas singularidades, e obscuro porque esses elementos não estão ainda atualizados. Essa metade, em que operam diferenças, é também chamada virtual. O virtual, em Deleuze, possui plena realidade, uma vez que para ele, a realidade do virtual é como a de uma “tarefa a ser cumprida”, ou de “um problema a ser resolvido”. Já as diferenciações acontecem como linhas de um processo de atualização. Atualização que se faz por processo de “diferença, divergência ou diferenciação”, rompendo com a semelhança como processo e com a identidade como princípio.

Entendendo o virtual, portanto, como real “potencial” e não como “conjunto de possibilidades”, as linhas de diferenciação não são linhas de realização de certas possibilidades, mas sim “movimentos de criação” fundados pela diferença e repetição. Deleuze defende que “uma vida não contém nada mais do que virtuais. Ela é feita de virtualidades, acontecimentos, singularidades”. O virtual “não é algo ao qual falte realidade, mas que se envolve em um processo de atualização ao seguir o plano que lhe dá sua realidade própria”. Nesse sentido, “não há nada, absolutamente nada, que [...] esteja definitivamente formado, nem mesmo aquilo que na ontologia deleuziana, poderia dar essa impressão, isto é, as entidades do domínio do atual”.

Estendendo as linhas virtuais no currículo, podemos dizer que um currículo também não está nunca definitivamente formado. Precisamos, então, rachar os extratos, rachar os currículos existentes em seu meio para ver a diferença fazer o seu trabalho. Nessa perspectiva, podemos, sim, experimen-

tar fazer a diferença operar para movimentar um currículo, para pensar um currículo. É isso que faço neste artigo.

Com base no pensamento deleuziano, procuro as possibilidades de um currículo, e pergunto aos currículos investigados: “o que pode”? Procuro pensar um currículo com a diferença para abalar os extratos dos currículos já formados e fazer um currículo movimentar-se. Trago, como mote para essa experimentação, linhas de currículos traçadas em uma investigação que cartografou as experimentações e os fazeres curriculares de três professoras que trabalham com a alfabetização de crianças em três escolas distintas de Belo Horizonte: uma pública estadual, uma pública municipal e outra particular. Cartografar um currículo é construir um mapa aberto dos seus segmentos (poderes e territórios) e dos seus pontos de desterritorialização (por onde um currículo foge e faz fugir). Para se fazer uma cartografia, conforme sugerem Deleuze e Guattari (1997), é necessário analisar “a longitude e a latitude” (p.42). A longitude “está relacionada às partes do corpo”: de que esse corpo se compõe? Já a latitude refere-se ao “grau de potência de um corpo” (p.42): quais são os afectos desse corpo?

A investigação que subsidia este artigo teve como objetivo cartografar as experimentações e os fazeres curriculares de três professoras que trabalham com a alfabetização em três escolas que adotam propostas de organização de ensino e de currículo muito distintas. Essas escolas são, também, de redes diferentes: uma da rede municipal de Belo Horizonte, outra da rede particular e outra da rede estadual de Minas Gerais. As professoras utilizam materiais pedagógicos distintos e possuem objetivos que tornam seus fazeres curriculares muito diferentes entre si. As práticas das professoras foram acompanhadas e registradas durante um ano letivo inteiro. Além disso, as três professoras participaram, durante um ano e meio, de encontros mensais com a equipe pesquisadora¹. Esses encontros tinham como objetivo discutir aquilo que havia

1. Registro aqui meu agradecimento a essas três professoras (não as identifico porque esse foi o nosso acordo) que se envolveram completamente e de forma intensa com a investigação. Mesmo cansadas pelo trabalho exaustivo de docentes, um sábado por mês, durante um ano inteiro, elas vinham até a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – para participar das reuniões com a equipe pesquisadora. Duas dessas professoras trabalhavam em dois turnos, e a outra trabalhava em um turno e fazia o curso de pedagogia no outro. Desse modo fazer parte da pesquisa significava usar seu pouco tempo livre para colaborar com a investigação. Nessas reuniões, realizadas das 8 às 12 horas, elas participavam intensamente das discussões

sido registrado de suas práticas nas observações, para que pudéssemos refazer e remontar os mapas que estavam sendo traçados pela equipe da pesquisa

Ao fazer a cartografia, recompos um mapa dos currículos pesquisados e pude registrar um conjunto de “linhas dispersas”, funcionando todas ao mesmo tempo, “em velocidades variadas” (Deleuze, 1992, p.47). A cartografia ou o mapa, segundo Deleuze e Guattari (1995, p.22), é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas, “susceptível de receber modificações constantemente”. As linhas “são elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos” e, por isso mesmo, são constitutivas dos currículos das diferentes escolas investigadas.

Utilizo conceitos retirados do pensamento da diferença deleuziano para pensar essas experimentações curriculares de professoras no currículo menor; isto é, aquele feito no cotidiano das escolas. Silvio Galo (2002), inspirado em Deleuze e Guattari (1977) que pensa uma “literatura menor”, pergunta: “por que não pensamos numa educação menor?” Para Galo a educação menor é feita na sala de aula, no cotidiano de professores e alunos. Gauthier (2002) também fala da importância do “uso menor da pedagogia”, que “não pode outra coisa que não questionar, às vezes até mesmo à sua revelia” (p.152), “a pedagogia maior”.

Este artigo, nessa mesma linha, junta-se a esses trabalhos para pensar o currículo menor, que é aquele feito no cotidiano das escolas.

PRIMEIRO: UM ADEUS À IDENTIDADE

O pensamento curricular é, na contemporaneidade, um pensamento identitário. Buscamos responder no currículo: “o que é mesmo?” Queremos saber o que é um currículo por competências? Falamos das semelhanças entre o currículo por competências e o currículo por objetivos. Procuramos identificar currículos pós-críticos e distingui-los dos críticos. Apontamos semelhanças e diferenças entre o currículo oficial e o alternativo. Queremos saber o que é um currículo multicultural. Queremos saber o que é mesmo um currículo organizado por projetos de trabalhos. O que é um currículo tradicional ou

do que registrávamos nas observações de suas aulas, além de colaborarem com a escrita das atas para sintetizar e sistematizar as discussões coletivas com a equipe pesquisadora. Isso foi feito sempre com disposição, ânimo e alegria admiráveis.

construtivista? O que é um currículo escolar e um currículo de outros artefatos? Olhamos para a variedade de pensamentos existentes, de coisas, de indivíduos, de práticas sociais procurando classificar, encontrar a unidade, aquilo que as identifica: a identidade. Buscamos o comum sob a diferença.

Além disso, no campo curricular, a identidade goza de absoluto prestígio. Considerando o currículo como “um espaço de produções de identidade”, o tema ganha destaque nas produções sobre currículo no Brasil e nas discussões de currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, em especial a partir do início dos anos 90. É certo que, com contribuições de campos como os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e o Pós-colonialismo, a identidade ganha outras qualidades: “multifacetada”, “fragmentada”, “diversificada”, “híbrida”, “pós-moderna”. Isso para responder aos problemas já identificados pelas próprias teorias culturais e sociais; segundo elas, os sujeitos são multifacetados e existe uma “dispersão da identidade” na contemporaneidade. Contudo, ainda assim, mesmo quando é pensada na sua relação com a diferença, é a identidade que está em foco.

Pensar o currículo com a diferença deleuziana é tirar o foco da identidade: tanto do pensamento identitário (que tem como critério a reunião) como do conceito de identidade (que procura o comum sobre a diversidade ou que identifica pessoas e grupos para, em seguida, agrupá-los como diferentes). Se a reunião é o critério da generalidade e da identidade, o acontecimento é o critério da diferença. Então a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma. Diz respeito àquilo que está ainda em vias de se formar: de currículos que são “realidade em potencial”, que ainda não foram formados.

Os currículos deste mundo, os já existentes, são mesmo, sempre, currículos já formados. Olhamos para esses currículos e vemos estratos já constituídos: disciplinas, saberes, professoras, crianças, identidades, livros didáticos, conteúdos, literatura infantil e juvenil, exercícios, atividades, conhecimentos, mesas, carteiras enfileiradas ou em círculos, conversas, explicações, projetos, atividades, ensino... Até pode haver metamorfoses, transformações, mudanças, mas são sempre processos secundários aos estratos formados que daí resultam. Com os pensamentos curriculares que aprendemos a usar, olhamos para os

currículos existentes buscando essas coisas, pensando naquilo que já foi formado, em organizar o caos ou a desorganização que venha a se manifestar.

Os currículos com os quais lidamos no nosso ofício de curriculistas pedem algum princípio, algum método, alguma categoria que organize essa diversidade existente em “tipos” mais gerais e abrangentes, classificando, agrupando e identificando as coisas e as pessoas. Olhamos para a variedade de coisas existentes, comparamos as coisas entre si e delas extraímos diferenças e semelhanças. E ainda mais: costumamos “esquecer”, anular as diferenças para identificar as coisas, sintetizar, dizer o que é “essencial” de um currículo. Classificamos, fazemos tipologias. Trata-se de pensamentos concentrados na identidade: o que no diverso permanece igual?

Acostumados a olhar por meio da identidade, a operar com a identidade, como fazer a diferença deleuziana proliferar em um currículo? Como pensar com a diferença e não com o diferente que é a nossa referência, quando trabalhamos com o multiculturalismo, com a diversidade cultural, com os Estudos Culturais, com as narrativas étnicas, com as ações afirmativas? Que virtualidades, que singularidades seriam imanentes a um currículo? Deleuze “lança uma flecha”, dá uma pista, quando diz:

Certamente, o E é a diversidade, a multiplicidade, a destruição das identidades. [...] a multiplicidade nunca está nos termos, seja qual for o seu número, nem no seu conjunto ou na totalidade. A multiplicidade está no E, que não tem a mesma natureza dos elementos nem dos conjuntos. (1992, p.60)

Recolho então essa flecha para estender a linha do “e”, e para deixar a diferença fazer o seu trabalho no currículo.

SEGUNDO: RECOLHENDO A FLECHA DO “E”

Nas observações de três currículos investigados, foi possível traçar linhas estendidas naqueles territórios que trazem ecos e ressonâncias de pensamentos curriculares já bem conhecidos:

- No currículo I, a imagem de pensamento que ecoa é a do currículo-plural: conhecimento-é-construído, criança-aprendiz, avaliação-processual-e-contínua, trabalho-coletivo, enturmação-por-idade,

trabalho-com-projetos. Além disso, vemos no território de um fazer curricular, que é animado pelo pensamento currículo-plural, mistos de outros pensamentos curriculares: professora-ensina, tarefas-escolares, sair-do-estágio-do-não-saber-para-o-saber, conteúdo-sem-sistematisação-nos-anos-iniciais.

- No currículo 2, a imagem de pensamento ressonante é a do currículo-conteudista: agrupamento-por-nível-de-aprendizagem; seriação; remanejamento-de-crianças; ênfase-no-conteúdo; conteúdos-sequenciados, currículo-disciplinar, participação-e-ajuda-mútua, ensino-com-livro-didático, professora-que-ensina, planejamento-com-base-nos-Parâmetros-Curriculares-Nacionais (PCN).
- No currículo 3, há ecos da imagem de pensamento do currículo-constitutivo: conhecimento-construído-pela-criança, criança-participante-das-decisões-sobre-o-que-quer-aprender, partir-do-concreto-para-o-abstrato, currículo-aberto, eixos-curriculares-feitos-pela-escola, interesse-do-aluno, escrita-construção, aprendizagem-na-diversidade.

Essas três imagens de currículo, pensadas com a diferença, fazem parte de um mesmo núcleo de pensamento: dos currículos já formados, dos currículos já pensados, das coisas atualizadas. Entretanto, como afirma Deleuze, “não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras”, porque tudo escapa. Um escape, um vazamento, uma saída pode vir de qualquer lugar. Um novo rizoma pode brotar “no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho”. Precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo. “O grande desafio, para o cartógrafo, é manter-se atento a tudo o que acontece” em um currículo ao mesmo tempo. O grande desafio é registrar as linhas de um currículo fazendo o “E” das multiplicidades funcionar.

Para ver e sentir a diferença proliferar, então, é preciso pensar em multiplicidades: afinal, se um código de currículo funciona é porque, uma professora que é uma das codificadoras de um currículo, faz parte de uma multidão, de uma matilha curricular. Para operar por multiplicidade, um currículo é despojado de qualquer significação, já que não se forma a não ser no processo de anulação dos referentes. Isso porque a energia provém do processo de desmontagem de todos os modelos de currículos já incorporados.

Nesse sentido, dos eixos-curriculares-feitos-pela-escola, dos Parâmetros-Curriculares-Nacionais, das tarefas-escolares, dos livros-didáticos, dos remanejamentos-de-crianças e dos exercícios-escolares, que procedem por decalques, podem começar a brotar um novo rizoma (como em uma obra de arte ou em um livro de Deleuze). Isso porque o que precipita a criação de uma matilha em um currículo pode vir de lugares insuspeitados, e pode ser qualquer coisa. Assim, para ver, sentir e registrar o jogo da diferença, em vez do “é” (que remete à identidade), devemos priorizar o “e” (que remete à multiplicidade). O “e” é o entre-espaço de um currículo, é o que está no meio, que cresce no meio dos currículos; aquelas hastes de rizomas que brotam, crescem e se bifurcam.

Ao olhar no meio dos currículos-estratos vemos muito mais do que decalques. Vemos linhas que não formam qualquer contorno, mas que potencializam aqueles que vivenciam um currículo. Linhas que criam perceptos (novas maneiras de ver e ouvir) e afectos (novas maneiras de sentir) que aumentam a potência de agir. Linhas que operam por multiplicidades. Vemos então um currículo-multiplicidade anular os referentes anteriores e utilizar-se de múltiplas linguagens, tais como: música (orquestras, cantigas, músicas clássicas, música popular brasileira), pintura, literatura, ciência, poesia, gestos, corpos, falas, curtos silêncios, silêncios longos, gritos, lágrimas, sorrisos, emoções, imagens, figuras, filmes, desenhos... Vemos ainda um currículo colocar essas linguagens em relação com o que está sendo ensinado, e o que está sendo ensinado transforma-se em virtual, ou seja, em “tarefa a ser cumprida”. Por meio desse virtual, engrenam-se vários movimentos curriculares que, embora heterogêneos, se afectam uns nos outros.

Operar por multiplicidade, então, é operar com a diferença em si; é operar com o devir. E “um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular a dois”. Experimento então trazer exemplos de devires, traçando aquilo que cresce no meio dos currículos formados.

TERCEIRO: PARTIR OS CURRÍCULOS E TRANSFORMÁ-LOS EM OUTRA COISA

Registrar um currículo-diferença é acompanhar linhas e traçados de currículos em suas bifurcações; ver, sentir e falar de sua força, sua potência, sua composição, seus movimentos de criação. E “criar, não é comunicar mas

resistir". Resistir aos estratos, ao já feito, ao já construído, ao "é". Resistir a tudo aquilo que nos entristece, que diminui nossa potência, nossos desejos e nossa força de pensar e traçar linhas de fugas. Observar e acompanhar os traçados do acontecimento, a potência criadora, o precipitar de um devir-minoritário, os "bons encontros" (aqueles que aumentam nossa potência de agir). Lembrar nesses traçados que "se a troca e a reunião são os critérios da generalidade e da identidade", o "roubo e o acontecimento são os critérios da diferença".

Um currículo, visto pelo meio, com inspiração no pensamento da diferença deleuziano, não se fecha nunca; está permanentemente aberto a novos acréscimos. Um currículo assim é difícil de ser descrito e apreendido. Entretanto, para propósitos de ofícios de pesquisadora-curriculista, traço linhas sumárias das possibilidades de um currículo, por meio de seis exemplos de linhas cartografadas de experimentações curriculares que se bifurcam, metamorfoseiam e escapam ao currículo maior. Contudo, atenção: "as linhas e os traços vêm forçosamente de mim, mas eles só são bem-sucedidos" se são os currículos praticados "quem vem ocupar o desenho".

Exemplo 1: O gosto de somar

Em um currículo cartografado vê-se um procedimento ordinário do currículo-que-faz-remanejamento-de-crianças (para agrupá-las e reagrupá-las por nível de aprendizagem) tornar-se um acontecimento. Esse procedimento ordinário do currículo-conteudista inspira perceptos e afectos em um bando de crianças e em uma professora. Esta, em seu devir-criança, é afetada pelas sensações produzidas pela retirada de uma criança daquele território curricular. Os gritos: "Ítalo! Ítalo! Ítalo! Ítalo!" (som das "minorias que não param de resistir") não trazem Ítalo de volta para aquela sala-de-aula, mas fazem com que o grupo aprenda a fazer matilha, a fazer composições, a disseminar, naquele território, "novas maneiras de pensar". Vi, senti e ouvi os extratos do currículo-remanejador estremecerem sem que precisasse de qualquer curriculista crítico, pós-crítico, construtivista ou plural para denunciá-lo. Aquele bando, naquele momento, aprende o gosto e a alegria de somar, multiplicar; nunca subtrair e nem dividir. Aprende a mostrar suas tristezas pela perda de um colega e a reivindicar a alegria de ter alguém de quem se gosta por perto. Aprende a ligar multiplicidades, fazer conexões e composições e desterritorializar as regras e as leis do currículo-enturmação-por-nível-de-aprendizagem.

Exemplo 2: Desterritorializações

O aprender a ler é um acontecimento em um currículo. Mas não é um aprender a ler qualquer. É o aprender a ler de duas crianças (em uma sala com trinta e duas) que não se conectavam com os signos da leitura. Agiam na incerteza e na obscuridade até que aceitam que não vão mais ler naquele ano. Mas a professora convoca a turma (não com a fala ou projetos, mas com gestos e ações) a fazer contágio de alegrias e de devires-minoritários. O contágio e a ocupação daquele território é de tal proporção que em alguns momentos não se tem mais na turma 32 crianças e uma professora. O número quase se reverte, e passamos a ver 30 crianças em seu devir-mestre e uma professora em seu devir-criança na empreitada para que Rubem e Chiara aprendam a ler. “Eis porque é tão difícil dizer como alguém aprende: há uma familiaridade prática, inata ou adquirida, com os signos, que faz de toda a educação, alguma coisa amorosa, mas também mortal”. Então, após partilhar o comprometimento, quando Chiara e Rubem leem em sala de aula, o território curricular vira espaço de festa; espaço para compartilhar o gozo e a alegria vivenciados pelas crianças que aprenderam. É claro que para isso foi necessário que deixassem “passar alguma coisa, uma corrente de energia” por todos que desterritorializaram o currículo-reprovador-repetente.

Exemplo 3: Desejo

Traços intensivos começam a trabalhar por conta própria no espaço-entre as linhas segmentares que constituem um currículo. Em movimentos ora lentos e ora absolutamente velozes, um currículo desterritorializa-se porque consegue emitir signos e afecções que envolvem afectos potencializadores. Imaginem que em um currículo pesquisado, do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação – Simave – que opera por decalque porque classifica, hierarquiza, gosta de partilha, do controle e da organização – começa a brotar um traço intensivo por sua conta. Esse traço incita a positividade do desejo em um currículo. Desejo que, em Deleuze (1994), não é falta, mas “imanência” e “potência”. Tendo sido classificada em segundo lugar no Estado de Minas Gerais e em primeiro, no município de Belo Horizonte por essa avaliação, a escola sente um orgulho que contagia crianças e professoras, e abre uma brecha para arriscarem a fazer outras coisas além do já feito e do planejado. Isso se soma a um prêmio

que a professora observada ganhou por um projeto realizado com as crianças sobre “literatura e produção de textos”. Não interessa se não consegue mais o mesmo resultado no ano seguinte. Interessa que desse procedimento corriqueiro do currículo-avaliador-hierárquico consegue-se seguir linhas que fazem fugir. Professora e crianças tiram do episódio aquilo que potencializa a todos: o desejo de aprender; a vontade de escrever poesias, contos, histórias, textos; a necessidade de pensar, inventar, criar.

Talvez pudéssemos imaginar que seria uma contradição que uma avaliação oficial que diz “a escola é ótima” (a melhor do município e a segunda do estado) provoque a vontade de mudar e não de continuar. Contudo, como diz Deleuze, “um campo social não se contradiz, mas ele foge, e isto é primeiro. Ele foge de antemão por todos os lados; as linhas de fuga são sempre primeiras (mesmo que primeiro não seja cronológico)”. Diz ainda que “longe de estar fora do campo social ou dele sair, as linhas de fuga constituem seu rizoma ou cartografia. [...] Elas são as pontas de desterritorialização nos agenciamentos de desejo”.

Exemplo 4: Aprender

Em um currículo vemos uma reunião de pais com a professora, procedimento também comum no currículo-disciplinar, transformar-se em saída para destruir aquilo que ironiza, mortifica, apaga e aprisiona. “Basta que o ódio seja suficientemente vivo para que dele se possa tirar alguma coisa, uma grande alegria, não de ambivalência, não a alegria de odiar, mas a alegria de querer destruir aquilo que mutila a vida”. As reuniões, feitas no horário em que as crianças estão fazendo educação física, têm tempo predefinido. Um dia, no entanto, a reunião acabou e os pais não saíram da sala. As crianças chegaram da educação física e encontraram os pais. A alegria foi quase geral. As crianças abraçaram os pais e sentaram no seu colo. Então o Samuel vai sentar no colo da mãe, e esta o impede com um olhar. Sem emitir uma única palavra, a mãe lhe mostra, com gestos, o seu lugar: deve sentar-se no chão. Ele senta-se no chão e abraça as pernas. A professora fica mortificada naquele instante. Mas

...a diferenciação dá-se quando uma inesperada ruptura acontece, quando algo incita a um começo, já que ela é heterogênea, da ordem do quase-vazio, da

quase-causa, paixão que é marca da linha de fuga, expressão da virtualidade: devir acontecimento. (Corazza, 2004, p.54)

Talvez esse procedimento fosse bastante conhecido por Samuel, mas tocou a professora a tal ponto que a partir dali, do ódio e da tristeza que sente, encontra energias para destruir aquilo que entristece Samuel, que dificulta seu encontro com outros signos, que atrapalha sua aprendizagem. Como “ninguém sabe antecipadamente os afectos de que é capaz; é uma longa história de experimentação”, a professora passa a fazer composições com o Samuel, a propiciar encontros dele com uma infinidade de signos e linguagens na luta para que algo o toque amorosamente e o ajude a fugir das atas do poder que o entristece e enfraquece. A professora parece saber muito bem que “nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo”.

Exemplo 5: A cultura da alegria

No meio de um currículo investigado, embora tudo esteja planejado, organizado e a “rotina diária” do currículo seja inclusive enumerada e escrita no quadro para que todos possam acompanhar as “tarefas” de cada dia, vemos a simples “leitura de uma história de um maestro” fazer tudo se desorganizar por vários dias no território de um currículo. Vemos um currículo seguir outro rumo e escapar ao já pensado. Para isso, no entanto, os habitantes do território curricular precisam aceitar deixar o mapa, e arriscar uma viagem sem percurso definido, sem ponto de chegada. Vemos, então, em um currículo que, de fato, “um indivíduo adquire um verdadeiro nome próprio ao cabo do mais severo exercício de despersonalização, quando se abre às multiplicidades que o atravessam de ponta a ponta, às intensidades que o percorrem”. Metarmofosados, uma professora e seus alunos, abrem-se às multiplicidades que os atravessam, e vivem, em um currículo, as mais simples e tocantes intensidades, experimentações e experiências: a alegria da expectativa de entrevistar um maestro; a emoção com a história de um maestro morrer com uma inflamação no pé provocada por uma batuta; a ansiedade de conhecer, ver, ouvir e sentir uma orquestra; o humor de conseguir imaginar ritmos e dançar com a imaginação;

o prazer de aprender sobre diferentes instrumentos musicais; a potência provocada por músicas de diferentes tipos. Sem falar do formigamento produzido em todos quando se aventuram a aprender sobre as pinturas (desde aquelas dos azulejos de um banheiro, passando por pinturas de tecidos e roupas, até aquelas pinturas feitas pelos chamados “grandes pintores”). Nesses momentos, os habitantes do território curricular estão “despersonalizados” porque se tornam matilhas e povoam espaços escolares corriqueiros à espreita de sensações desconhecidas. Naquele momento, em que falam por afectos, existem menos diferenças entre a professora e as crianças do que entre a professora e as outras professoras. As ligações e conexões feitas entre professora e crianças fazem a rotina do currículo e o currículo-rotina dançarem.

Exemplo 6: Afectos

Uma variedade de aprendizagens não nomeadas pelos currículos-decalques e fazem sentir no currículo-diferença a necessidade de criação de um estilo, porque precisam invocar termos novos e novas linguagens para nomear e viver essas aprendizagens. O currículo diferença sente e faz sentir; produz sensações; faz as paixões murmurarem; e promove a guerra das alegrias contra as tristezas. Em um currículo, o Roberto aprende aos seis anos de idade a experimentar o devir-mestre em sua conexão com a professora.

Aprende a praticar a docência alegre, com humor, sem compromissos e sem enquadramentos. Admira-se e se encanta com a professora. Em alguns momentos, confunde-se e se faz confundir com a professora. Tal conexão o leva a ficar “desconsolidado” quando sabe que sua professora vai viajar antes do período letivo terminar. Contagia com sua emoção a todos: sua professora, seus colegas, as pesquisadoras, as outras professoras participantes da pesquisa e sua família. A mãe também é contagiada pelo amor que une criança e professora tornando o currículo-por-eixos pequeno diante de tanta emoção, de tanta junção. É esse contágio que a faz escrever uma carta amorosa à professora do seu filho, que transcrevo:

Querida Ju, nunca, em momento algum, tive dúvidas em relação à sua competência, maturidade, responsabilidade e carinho em relação à escola, aos seus colegas e à meninada. No entanto, ontem, vi algo muito especial e marcante na minha vida [...]. Encontrei meu filho com uma carinha triste e angustiada, bem característica daqueles que sofrem por alguma coisa. E eu não estava errada, pois

assim que chegamos em casa, ele começou a chorar convulsivamente e a dizer: “a Ju vai embora e eu só gosto dela e de mais ninguém, porque ela é a professora mais linda e a mais legal e eu não vou mais querer outra professora, só a Ju”. Nesse momento, eu também chorei e entendi o quanto você representa para ele. E acredite, é muito mais do que nós próprios imaginávamos. Ele te ama. Essa é a palavra. É em nome desse sentimento que eu te escrevo para agradecer por tudo e desejar muita sorte na sua viagem e toda a felicidade possível no mundo. Além disso, quero que receba nosso presentinho, este desenho que ele passou um tempo bem grande fazendo, e o meu. Até breve, [...] pois assim como o Robertinho, sou uma chorona incontrolável e detesto despedidas. Vá com Deus, Feliz Natal! Te adoro!

Então, não é mesmo pura sensações o currículo-diferença? Em um currículo assim, já não há prescrições (faça desse modo), identidades (sou assim), verdades (é isso), pedagogias corretas (deve-se ensinar assim), tranquilidades (aprende-se se fizermos isso ou aquilo). Há apenas planos de orientação e programas de vida, “sempre modificados à medida que se fazem, traídos à medida que se aprofundam, como riachos que desfilam ou canais que se distribuem para que corra um fluxo”. Em um currículo assim “você fez de todo-o-mundo um dever”.

POR ÚLTIMO: PARA CONTINUAR O JOGO DA DIFERENÇA NO CURRÍCULO...

Inspirados no pensamento da diferença, não se olha para os currículos e pergunta se são verdadeiros ou falsos; qual é o mais crítico e o menos crítico; qual é oficial e qual é alternativo; qual é o tradicional e qual é o construtivista; qual é o público, o privado e o particular. Importam as sensações: o mundo do sensível. Interessa dizer o que faz “gritar”, se desterritorializam coisas, se produzem bons encontros (aqueles que aumentam a potência dos envolvidos no processo). Importa sentir se são “importantes”, “interessantes” e “notáveis”.

Seguindo esses critérios, então, um currículo apresentado como forma ou valor eterno é o menos interessante. Currículos que enquadram, que buscam incansavelmente a identidade, que “não engendram um personagem conceitual que valha a pena”, são desinteressantes. Se não trazem novidades para quem os vive, são pouco importantes. Mais interessantes e importantes

são aqueles que desterritorializam, contagiam e provocam sensações: são os notáveis. Ser notável não é ser “correto”, “simpático”, “agradável”. Mesmo antipático, repulsivo, um currículo pode ser notável, ter estilo, compor, fazer fugir, deixar a diferença fazer os seus jogos.

Para deixar a diferença continuar o seu trabalho é preciso: possibilitar o acontecimento em um currículo! Deixar vazar! Fazer matilhas! Contagiar! Possibilitar um outro currículo; um currículo que pense com a diferença para ver, sentir e viver a vida em sua proliferação. Experimentar em um currículo: fazer currículo sem medo e sem programa. Arriscar! Com certas precauções, é claro, pois não podemos esquecer que a vida de muitos/as depende do currículo! Aventurar-se: aventurar junto com outras pessoas. Partilhar: coisas, afectos, sensações, desejos, aprendizagens...

Ao juntar-nos a outros/as em um currículo, pensar um novo estilo para um currículo. Fazer passar nesse território alguma energia. Deixar escapar, vazar sensações: uma corrente de energia. Fazer cortes provisórios na multiplicidade existente somente para espalhar, potencializar e seguir outras direções. Mostrar nossos pensamentos e paixões concretas que, em um currículo, arrancam-nos de nossa paralisia e dos poderes que fazem complô para que não pensemos nada. Partilhar! Compartilhar! Viajar sem mapas prévios! Fazer outros traçados! Fugir! Fazer composições e conexões! Inventar a cada vez suas orientações. Aprender! Gerar possibilidades de aprendizagem em contextos insuspeitados. Aumentar a potência de agir. Metamorfosar! Movimentar o próprio pensamento. Escapar das tentativas de captura. Deslizar. Fugir e criar um outro currículo que é e será único, inapreensível, incomunicável.

Isso tudo porque a diferença deleuziana é uma diferença sem outro; é a diferença em si. É o movimento que no meio da repetição se cria. A diferença se desenrola como movimento criador. Ela é devir; é movimento sem lei. Atua na zona do indeterminado e da interrogação. É experimental e multiplicável e replicável e repetível e dinâmica e criadora...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIROS, D. R.; FRANGELLA, R. C. O Currículo multieducação numa leitura pós-colonial: a identidade, o corpo e a sexualidade como entre-lugar no portal multiRio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM)

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu: Anped, 1998. p.114.

CORAZZA, S. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. In: CORAZZA, S. *O Que quer um currículo?* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 97-127.

_____. Noologia do currículo: vagamundo, o problemático, e assentado, o resolvido. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.19-34.

_____. Pesquisar o acontecimento: estudo em XII exemplos. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*, Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 7-78.

COSTA, T. A. A Noção de competência enquanto princípio de organização curricular. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM)

DELEUZE, G. O Atual e o virtual. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. p.173-179.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.

_____. Da superioridade da literatura anglo-americana. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. p.49-92.

_____. Désir et plaisir. *Magazine Littéraire*, Paris, n. 325, p.57-65, oct. 1994.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1998a.

_____. El Intelectual y la política (entrevista com Gilles Deleuze). *Barcelona: Archipiélago*, n. 53, p. 68-69, 2002.

_____. Pensamento nômade. In: MARTON, S. (Org.). *Nietzsche hoje?* São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 56-76.

_____. Políticas. In: DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998. p.145-172.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Kafka*: por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v.4. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

_____. *O Que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997a.

FRAGA, A. Bom mocismo: configuração de um modo de ser adolescente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu: Anped. p.135.

GALO, S. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.169-178, 2002.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p.143-156, 2002.

HALL, S. *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.103-133.

JÓDAR, F.; GOMES, L. A. Devir-criança: experimentar e explorar outra educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.27, n.2, p. 31-46, 2002.

LIMA, A. G. Currículos praticados: as identidades diatópicas na produção da cultura cotidiana das escolas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. (CD-ROM)

PARAÍSO, M. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu, Anped. p. 177.

_____. Currículo-mapa: o currículo pós-crítico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu: Anped. p. 204

_____. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.34, n.122, p.283-304, maio/ago. 2004.

SILVA, T. T. Currículo e identidades sociais: outros olhares. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 18, 1995, Caxambu. *Programa e resumos...* Caxambu: Anped, 1995. p.131.

_____. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

TADEU T. A Arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. In: CORAZZA, S.; TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.59-74.

_____. Um plano de imanência para o currículo. In: TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 127-205.

Recebido em: setembro de 2009

Aprovado para publicação em: março 2010

DISCUSSÃO ACERCA DO ENSINO POR COMPETÊNCIAS: PROBLEMAS E ALTERNATIVAS

ELIO CARLOS RICARDO

Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
elioricardo@usp.br

RESUMO

As competências se tornaram parte do discurso educacional, principalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Ministério da Educação. Todavia, tem-se observado que sua compreensão não é clara. Este artigo apresenta e discute alguns problemas e alternativas acerca da noção e da lógica das competências. Além disso, questiona as práticas e os saberes docentes.

ENSINO MÉDIO – COMPETÊNCIAS – COMPETÊNCIA DO PROFESSOR – PRÁTICA DE ENSINO

ABSTRACT

A DISCUSSION ABOUT LEARNING COMPETENCES: PROBLEMS AND ALTERNATIVES. Competences became part of the educational discourse, mainly after the issue of the National Curriculum Guidelines for Secondary Education and the National Curriculum Parameters by the Brazilian Ministry of Education. However, it has been observed that their comprehension is not clear. This paper presents and discusses some problems and alternatives about the notion and the logic of competences. Moreover, the practices and teacher knowledge are questioned.

SECONDARY EDUCATION – SKILLS – TEACHER BACKGROUND – EDUCATIONAL PRACTICE

O Ministério da Educação publicou em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), as quais seguem, em linhas gerais, a forma dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e PCN+ (Brasil, 1999, 2002). Ou seja, cada um dos componentes curriculares é tratado em separado e permanece a divisão das três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Todavia, se quanto à forma há semelhanças, o mesmo não ocorre com os conteúdos dos documentos. Os primeiros, PCN e PCN+, tinham como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM –, de onde herdaram, entre outras coisas, os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização para a estruturação de um currículo por competências. As Orientações Curriculares de 2006 não seguem necessariamente as mesmas diretrizes e, portanto, os textos de cada um dos componentes curriculares diferem em seus encaminhamentos teórico-metodológicos. Enquanto alguns desses componentes seguem na direção de implementar um ensino por competências, outros sugerem seu abandono.

Muitas discussões poderiam surgir de um estudo analítico-comparativo desses documentos, mas isso excederia o objetivo deste artigo¹. O que permanece, passados mais de dez anos desde a Lei de Diretrizes e Bases – LDB –, de 1996, a qual desencadeou a elaboração desses documentos, é que todos eles ainda se encontram distantes do contexto escolar. Ou seja, sua implementação ainda não ocorreu (Ricardo, 2002). Além disso, alguns pressupostos básicos desses documentos permanecem pouco claros aos professores, até mesmo na formação inicial, conforme verificaram Santos, Campos e Almeida (2005) e Ricardo e Zylbersztajn (2002, 2007, 2008). Pode-se dizer que o principal deles é a noção de competências, ou o ensino por competências, o qual já foi alvo de muitas críticas às DCNEM. Mas, seria possível compreender a noção de competências para além de uma subordinação da escola ao mercado de trabalho ou de uma privatização do indivíduo? Ou ainda, poderia a noção de competências contribuir para a adesão dos alunos ao projeto formativo da escola?

1. Alguns comentários a respeito desse documento podem ser encontrados em Ricardo, Custódio, Rezende Jr. (2008).

Assim, sem criar dicotomias entre opiniões contrárias e favoráveis, o objetivo deste artigo é expor os principais problemas identificados por alguns autores em relação à institucionalização de um ensino por competências para, em seguida, apresentar outros autores que veem essa proposição como uma possível alternativa ao fracasso escolar. Entretanto, em ambos os casos são questionados o papel da escola, os saberes e as práticas do professor e os conteúdos de ensino. Ao mesmo tempo em que os pressupostos e orientações contidas nos documentos oficiais parecem ser interpretados de muitas maneiras nas escolas, segundo alerta Silva (2008), torna-se fundamental discuti-los e compreendê-los, a fim de explorar os limites e possibilidades das propostas se transformarem em efetivas mudanças no cenário escolar e, se implementadas, para qual caminho estariam apontando.

O ENSINO POR COMPETÊNCIAS E SEUS PROBLEMAS

As discussões sobre um ensino por competências, tanto na formação geral como na profissional, com ênfase para esta última, surgem nas décadas de 1960 e 1970, segundo Ropé e Tanguy (1997), dependendo de cada país. Para as autoras, desde o início, a noção de competências esteve associada à ideia de formação e tende a substituir a noção de saberes na educação geral e a noção de qualificação na formação profissional, embora não sejam sinônimos².

Uma primeira interpretação para as competências seria a de uma qualificação acrescida de um saber-fazer, incluindo-se atitudes do empregado no ambiente de trabalho. Para Durand, isso acarreta uma arbitrariedade no estabelecimento dos contratos de trabalho, que seriam estruturados não apenas sobre a qualificação, mas na capacidade de torná-la disponível na empresa e em benefício desta, uma vez que é o empregador que irá avaliar as competências. Desse modo, as relações de trabalho serão estabelecidas “pelo mercado e longe de toda a proteção das convenções coletivas – o que coloca a individualização da relação salarial no coração do novo dispositivo” (2001, p. 213). Além disso, o vínculo de aspectos subjetivos à qualificação poderia levar a políticas

2. Ropé e Tanguy (1997) preferem utilizar o termo “noção” para designar as competências, a fim de reconhecer seu caráter extensivo e polissêmico e que pode indicar mudanças sociais com usos diferenciados em lugares e épocas distintas.

empresariais reprodutoras de situações de exclusão social dos trabalhadores marginalizados na divisão social do trabalho (Arruda, 2000). Acrescente-se a isso o surgimento de comunidades de comércio internacionais que exercem certa padronização nas regras de produção e concorrência e, por conseguinte, nas competências profissionais.

Em certos casos, aspectos da personalidade dos trabalhadores, como responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo, são enfatizados em detrimento de qualificações técnicas, pois sobrevivem à automatização e parecem responder melhor às crises. Ou seja, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Esta última caracterizaria melhor o conceito de qualificação. Isso desloca a responsabilidade da formação para o sujeito. A emergência da noção de competências nessa perspectiva e a não percepção da qualificação como um processo histórico e social enfraquecem as conquistas coletivas e põem em conflito interesses pessoais e coletivos, liberando o Estado de regulamentações, uma vez que se fortalecem as relações entre empregado e empresa.

Segundo Ramos (2001), ainda seria possível, no entanto, estabelecer significados à noção de competências favoráveis aos trabalhadores, uma vez que o deslocamento conceitual da qualificação às competências ainda não estaria consolidado definitivamente em favor das classes dominantes, pois se trata de um fenômeno histórico. O mesmo não ocorre com o conceito de qualificação, o qual é bem consolidado na Sociologia e seus significados se construíram historicamente. Ao mesmo tempo em que se atribui a origem da noção de competências à educação técnico-profissional, sua transposição para a educação geral, assim como suas críticas, exigem cuidados, pois são formações distintas, ainda que estejam imersas em um mesmo contexto histórico e sociocultural. Nesse sentido, ambas as formações buscam responder de diferentes maneiras às mudanças sociais. Conforme Ropé, Tanguy (1997), Ramos (2001) e Arruda (2000), um dos fatores mais influentes na institucionalização das competências na formação geral e profissional foram as transformações nas relações de produção.

Um dos argumentos em favor das competências era a aproximação entre escola e trabalho, conforme se verifica inclusive nas DCNEM. É uma tentativa de mudar a relação entre a teoria e a prática, entre o geral e o específico. Entretanto, a educação geral e a formação técnico-profissional, além

de outras diferenças, atribuem distintos *status* aos saberes e às práticas. Isso implica diferentes *status* na legitimação dos saberes que serão objetos dessas formações, bem como suas referências.

Na formação técnico-profissional a relação entre a empresa e a escola é bem mais estreita e se pode dizer que as ambiguidades a respeito do termo competências são menores. Para Ropé e Tanguy (1997)³, aceita-se uma definição possível para as competências como sendo um “saber-fazer operacional validado”. Tal definição, todavia, esconde o que os críticos à noção de competências chamam “lógica das competências”, a qual limitaria a autonomia dos trabalhadores e propõe uma nova ordem nas relações de trabalho.

Ao assumir as competências como um “saber-fazer operacional validado”, entende-se que as qualificações adquiridas na profissão são temporárias, ao contrário de um diploma, que certifica um título. Este, porém, não é mais suficiente para a empregabilidade. O “saber-fazer”, nesse caso, envolve não só os conhecimentos adquiridos, mas também as experiências acumuladas ao longo da atividade profissional, e o adjetivo “operacional” implica que tais saberes serão aplicáveis em uma organização/empresa. Esses saberes terão que ser “validados”. Ou seja, serão confirmados pela formação e pelo controle das funções exercidas na empresa, pois apenas a titulação, praticamente entendida como a qualificação, não é mais garantia de competência.

Ao mesmo tempo em que isso desloca a formação também para dentro da empresa, esta reconhecerá as qualificações adquiridas pelo empregado e irá classificá-lo e remunerá-lo. O lado perverso dessa nova forma de relação se consolida em uma individualização do sujeito. Segundo Machado (2002), essa dimensão reguladora das relações entre empregado e empregador, consequência das mudanças nos sistemas produtivos e na mundialização do capital, acaba criando nos indivíduos conformismos sociais, “capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência no mercado de trabalho” (Machado, 2002,

3. Vale destacar que os trabalhos de Françoise Ropé e Lucie Tanguy são a base de vários livros e artigos publicados no Brasil a respeito de competências, principalmente na esfera da Sociologia do trabalho. Essas autoras dão ênfase maior à institucionalização das competências na França. Philippe Perrenoud também é referência comum, predominantemente na Sociologia do currículo.

p. 95). Transpor essa mesma lógica para o sistema educacional e de formação profissional seria subordinar-se às exigências do mercado, o qual poderia estabelecer inclusive os padrões de qualidade. Isso poderia reduzir o ensino a um treinamento, com o qual Ramos (2001) se opõe ao alertar que nessa ótica “a função educativa começa a ser marcada também por uma perspectiva individualizante e adaptativa da sociedade às incertezas da contemporaneidade” (Ramos, 2001, p. 131). Para a autora, certo determinismo tecnológico, que sustenta os argumentos dos documentos oficiais do MEC em favor de uma formação para o trabalho e a cidadania, encobriria um fatalismo:

Diluem-se todas as expectativas de se olhar o mundo por um outro viés, de se contestar o que parece instituído e único, de se efetivar a organização coletiva que transcenda aos ideais personalistas, subjetivistas e/ou produtivistas, mas que apontem no sentido da construção de projetos socio coletivos emancipadores. (Ramos, 2001, p. 135)

Embora não se possa atribuir com exatidão a adesão das Diretrizes Curriculares Nacionais à “lógica das competências”, causa um certo incômodo quando esses documentos assumem que:

...nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. (Brasil, 1999, p.73)

Um possível desdobramento dessa concepção é que o homem se torna um mero recurso, “recurso humano”, deixando de ser sujeito e passando a ser um objeto do capital moderno. É a empresa e na empresa que se dará a validação das competências, com vistas à classificação e à remuneração. Assim, a lógica das competências pode ser sintetizada em uma frase: é o indivíduo que faz o seu cargo e o seu salário (Tanguy, 1997). Em certo sentido isso pode indicar uma autonomia ao trabalhador e é plausível esperar que haja um aumento da sua escolaridade e uma valorização dos seus saberes práticos. Entretanto, pode haver uma falsa autonomia que acabaria por levar a um enfraquecimento das classes:

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuiriam para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como consequência do aumento da competição entre os indivíduos. (Machado, 1998, p. 84)

A adoção de tal modelo também na educação geral, chamado por Machado (1998) “modelo de competências”, opõe-se a um projeto educacional emancipador⁴, pois mesmo considerando os distintos pontos de partida dos alunos, conforme ressaltam as DCNEM, não há garantias de que os pontos de chegada serão iguais. Além de um isolamento das categorias profissionais e de um conformismo diante das diferenças de salário, a lógica das competências faz ver como inevitáveis a instabilidade do emprego e a precariedade do trabalho, decorrentes das imposições do mercado e das transformações econômicas atuais. Cresce, portanto, a visão pragmática, utilitária e imediatista das formações e as expectativas pessoais são intimidadadas pelas incertezas. A perda de direitos e benefícios sociais, segundo Deluiz (2001), passa a ser a “regra do jogo” na conjuntura atual.

Ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a noção de competências, ou a chamada “pedagogia das competências” (Ropé, Tanguy, 1997; Ramos, 2001; Machado, 1998), faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. Em suma, esse cenário possibilita o surgimento de uma nova ética:

4. Assume-se aqui a perspectiva de Paulo Freire para esse termo.

Parece haver uma atrofia dos sujeitos coletivos e da própria sociedade civil, cujo sentido volta a ser de espaço em que se estabelecem as relações privadas, sob a ética da liberdade individual. Sob essa concepção, o indivíduo encerra-se como realidade completa em si mesma e estabelece o interesse particular como finalidade última de todas as suas ações. (Ramos, 2001, p.302)

Frequentemente se encontra nas definições para as competências um viés cognitivo de adaptação à realidade, ou de contínua apreensão da realidade e de novas competências visando a novas adaptações, raramente para a superação ou, ainda, a transformação dessa realidade. Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem. Talvez, por essa razão, é comum associar a noção de competências com o princípio do “aprender a aprender” sem uma compreensão precisa. Isso poderia favorecer a implementação da lógica das competências e, ao mesmo tempo, levar a um esvaziamento dos conteúdos escolares.

Esse esvaziamento ocorreria na medida em que há um deslocamento da valorização atribuída à aprendizagem realizada pelo indivíduo sozinho em detrimento da aprendizagem pela apreensão dos saberes elaborados. O conhecimento torna-se exclusividade do indivíduo e circunstancial. Nesse sentido, a compreensão da realidade será sempre parcial e descontínua, de maneira que as ações desses indivíduos passam a ter como referência fundamental seus interesses e necessidades particulares.

Quando a eficácia assume *status* de verdade e as representações subjetivas passam a substituir o conhecimento objetivo, há, no limite, uma recusa à razão, e nenhum pensamento corresponde mais à realidade que outro, uma vez que a escola se reduz ao confronto, à negociação e ao compartilhamento de discursos e trocas de experiências. Isso pode conduzir a um subjetivismo e a um relativismo epistemológico⁵.

O ENSINO POR COMPETÊNCIAS COMO ALTERNATIVA

Um dos principais autores que apresentam o ensino por competências como uma possível alternativa ao fracasso escolar é Philippe Perrenoud. Isso se

5. Adotam-se aqui as definições de Juan Hessen (1994) para o subjetivismo e o relativismo.

torna mais relevante na medida em que há vários livros e artigos de sua autoria traduzidos para a língua portuguesa. Paradoxalmente, isso não significa que suas ideias sejam bem compreendidas e tampouco implementadas na escola, conforme ressaltam Silva (2008), Ricardo (2002); Ricardo, Zylbersztajn (2002, 2007, 2008). Uma das razões é que Perrenoud se apropria de vários conceitos da didática das ciências da escola francesa⁶ e que são verdadeiras caixas-pretas⁷ para a maioria dos seus leitores, a saber, a noção de “transposição didática”, de “contrato didático”, as “práticas sociais de referência”, os “objetivos-obstáculos”, os “campos conceituais” e os “esquemas-em-ação”, para citar alguns exemplos. Perrenoud não trata especificamente do ensino das ciências, mas da formação em geral, o que poderia resultar em uma transposição para outras áreas de conceitos e teorias com fortes matizes no ensino de ciências e, por conseguinte, provocar uma compreensão aparente de suas ideias.

Diferentemente das críticas anteriores, o conceito de competências de Perrenoud se aproxima de um enfoque didático, mais especificamente para a formação geral. Esse autor atribui vários conceitos às competências, mas a ênfase repousa sobre a mobilização de recursos cognitivos. Uma dessas definições revela a diversidade de requisitos para se construir uma competência:

Define-se uma competência como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud et al., 2002, p. 19)

Em outra definição, Perrenoud afirma que as competências são “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7). Uma competência que se manifesta na execução de uma tarefa não é, portanto, a mera aplicação de conhecimentos memorizados, envolve também um julgamento da pertinência dos recursos disponíveis e sua integração com discernimento em tempo real. Assim, a construção de competências é inseparável da

6. A rigor, trata-se dos países de língua francesa.

7. Metáfora que indica um objeto de conteúdo desconhecido ou de conhecimento superficial.

formação de esquemas de mobilização, que se constituem e se consolidam em treinamentos⁸ associados a uma postura reflexiva. Tais treinamentos envolvem experiências renovadas e disponibilidade para a análise, uma vez que o mero acúmulo de conhecimentos não garante sua integração e mobilização.

Isso não significa, todavia, que só se aprende fazendo. Mesmo as competências mais práticas têm em sua estrutura saberes incorporados ao longo de um trabalho intelectual. Competências dessa natureza são, muitas vezes, atribuídas ao talento pessoal ou à experiência. Essa concepção sugere a falta de consciência da necessidade de métodos e de ferramentas intelectuais para a construção de novos saberes ou de que algumas competências aprendidas anteriormente são mobilizadas de modo natural. Ao mesmo tempo em que o acúmulo de conhecimentos não garante a sua mobilização em situações complexas, é condição necessária, pois sem recursos a mobilizar não se constroem competências. O contrário também é verdadeiro, uma vez que se existem os recursos, mas não são mobilizados com discernimento, na prática é como se não existissem. É nesse sentido que Perrenoud sugere treinamentos de mobilização dos conhecimentos articulados a práticas analíticas, os quais buscariam transpor tais recursos, combiná-los, elaborar o problema e lançar mão de estratégias originais para resolvê-lo. No entanto, essa transferência não é automática, como se verá mais adiante.

Para Perrenoud (1999) a natureza do processo de mobilização dos recursos cognitivos ainda é de difícil compreensão, por isso, prefere usar o termo mobilização a transferência. A metáfora da mobilização⁹ contempla a reconstrução constante do conhecimento, não o considerando apenas como um objeto que se desloca. Sugere também uma dinamicidade quando se toma uma decisão diante de uma situação complexa, orquestrando recursos, experiências e saberes. A metáfora da mobilização considera o papel ativo do sujeito e suas intenções, mais que a transferência, embora esta não se limite apenas a aspectos mecânicos (Perrenoud, 1999a). Mesmo o termo “recursos a serem mobilizados”, ou “recursos cognitivos”, é mais conveniente que “saberes” e “saber-fazer”, pois se pode recorrer a informações, saberes, esquemas,

8. No sentido de uma atividade prática ou não (estratégias e situações) com potencial de mobilizar recursos cognitivos.

9. Philippe Perrenoud trata a mobilização e a transferência como metáforas.

capacidades, posturas, valores e atitudes, os quais são internos ao sujeito, além de recursos materiais externos. Segundo Perrenoud (1997), em uma abordagem antropológica e psicológica, a competência, enquanto capacidade de criar respostas, de aprender e de mobilizar aquisições, é uma característica dos seres humanos, capazes de gerenciar invariâncias e inovações. Um exemplo característico é o da linguagem. Embora o homem tenha a capacidade genética de falar, deve aprendê-la.

Conforme Perrenoud (1997), as competências permitem enfrentar com algum sucesso as situações desconhecidas porque contêm certa intuição analógica que possibilita a mobilização de vários recursos e experiências anteriores, a fim de obter uma resposta parcialmente original que seja adequada à situação. É nesse sentido que as competências se situam entre inovações e repetições. Entretanto, a escola impõe uma rotina ao trabalho do professor e ao papel do aluno, levando-os, na maior parte do tempo, a estratégias que objetivam apenas a aprovação em exames, o que entra em choque com alternativas metodológicas na perspectiva das competências (Perrenoud, 1997, 1999). Dessa forma, a escola age como se a mobilização dos saberes se desse espontaneamente, bastando para isso a imersão do aluno na complexidade do mundo, para que os saberes escolares se transformem em recursos mobilizáveis.

A questão do caráter transversal das competências ainda é um tema pouco explorado. Bernard Rey (2002) ressalta que a identidade de estruturas lógicas entre um problema que o aluno sabe resolver e um problema novo não provoca por si mesma a extensão da competência. Seria imaginar que essa identidade (um elemento do mundo) serviria de estímulo suficiente para a mobilização de recursos cognitivos do sujeito. Para Rey, “não existe capacidade transversal como realidade psicológica. Há, todavia, uma possibilidade de transferência ou de transversalidade: ela surge quando o sujeito toma consciência das suas próprias abordagens e das semelhanças entre as situações” (2002, p. 170).

O exame das próprias abordagens de um problema ou situação pode ser entendido como uma prática metacognitiva. Isso exige mais cuidado ao se olhar para o problema das competências, pois se insere também no campo da metacognição ao entendê-la como uma compreensão a respeito das formas de se chegar ao conhecimento, bem como a identificação das dificuldades de sua apreensão. Detectar a rede de obstáculos e representações que dificultam

ou impedem o sujeito de compreender determinados saberes é que distingue a estratégia metacognitiva da estratégia cognitiva. Esta, por sua vez, consiste em relacionar saberes em fase de assimilação com aqueles já apreendidos. No entanto, tal distinção não é tão simples¹⁰.

O problema da transferência das competências e da mobilização de recursos cognitivos é discutido também por Gérard Fourez (1999, 2006). Para o autor, “transferir” pode ser entendido em didática como “utilizar uma competência, uma noção, um conceito fora de seu contexto de produção” (2006, p. 59). Ou seja, trata-se de recorrer a recursos para um novo fim, fora do contexto inicial. Mais adiante, Fourez destaca que “diante de uma mesma situação, existe uma infinidade de modelizações possíveis. Seu valor é relativo ao que se quer fazer com elas” (p.109). Isso evidencia a impossibilidade de reduzir as competências aos saberes, desconsiderando-se, por exemplo, valores. Conforme Fourez pode-se falar de um potencial de transversalidade, uma vez que não existem garantias claras de que esta aconteça. No caso em que determinadas capacidades sejam transferidas para outros contextos, mesmo que com pequenas modificações, pode-se atribuir, nesse caso a característica transversal, entendida do seguinte modo:

A transversalidade não é vista como existente nela mesma, antes que seja construída. É em situações particulares que se desenvolvem as competências, métodos, modelos, noções ou conhecimentos, para, em seguida, transferi-los a outras classes de situações. Quando a transferência é realizada, ou mesmo padronizada, pode-se falar de modelo transversal, ou competência transversal. (Fourez, 1999, p. 5)

Fica clara aqui a relevância dos saberes como recursos mobilizáveis na construção das competências. Isso aponta para a inviabilidade da dicotomia entre competências e conteúdos. Menosprezar os conteúdos e centrar-se excessivamente sobre o sujeito é um dos pontos de fortes críticas às competências. Entretanto, a mudança de ênfase se refere às escolhas metodológicas e de conteúdos a serem ensinados, não se trata de diminuir a importância destes. Ao contrário, Perrenoud afirma que “os conhecimentos são indispen-

10. Rey (2002) prossegue essa discussão.

sáveis para a inteligibilidade das observações e para a construção de hipóteses” (1999, p. 22), o que é fundamental, segundo o autor, para a construção de competências, entendidas, nesse caso, como gestoras dos conhecimentos, ou ainda, responsáveis por orquestrar um conjunto de esquemas.

Surge aqui uma outra questão: as competências não seriam, elas mesmas, os próprios esquemas? Para Perrenoud, não. O autor recorre a Gérard Vergnaud (1990) para identificar os esquemas como “estruturas invariantes de uma operação ou de uma ação” e destaca que as competências não se confundem com os recursos que mobilizam, pois acrescentam um certo valor de uso a estes, o que as diferencia de um conjunto de esquemas; estes sim entendidos como recursos mobilizáveis. As competências envolvem uma complexidade maior, pois comportam inferências, antecipações, generalizações, transposições analógicas, além de outras capacidades humanas. Nesse caso, uma competência também se torna um recurso mobilizável para a construção de outras competências mais complexas, ou mesmo para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Assim, a identificação e a formalização de uma competência não se originam apenas nos saberes de referência de cada disciplina, ou no “saber sábio”, para usar a terminologia de Chevallard (1991), mas também se encontram nas práticas sociais, que passam a ser referência de *status* equivalente aos saberes¹¹. Isso exige, entre outras coisas, um profundo conhecimento da sociedade para a qual se está formando um determinado sujeito. Todavia, não significa assumir que as competências se reduzem às práticas cotidianas ou ao senso comum.

Entretanto, a construção de um programa escolar consistente não é tarefa fácil. De modo simplificado, pode-se chamar a atenção para a diferença e a distância que há entre o currículo prescrito e o currículo real, aquele que é implementado na sala de aula. Paralelamente a isso, constata-se que a maioria dos conhecimentos escolares acumulados é pouco útil para o cotidiano dos alunos, ao mesmo tempo em que a escola não é o único lugar para se adquirir competências. Haverá, portanto, a necessidade de privilegiar determinadas competências e saberes em detrimento de outras. Quais escolhas fazer?

11. O termo equivalente aqui é relativo. Perrenoud (1998) destaca que saberes e práticas são de domínios e de realidades distintas e que as práticas mobilizam saberes, mas não se reduzem a estes.

O problema maior não está no acúmulo de conhecimentos em si, mas na falta de estratégias e situações que levem os alunos a se servirem desses conhecimentos em suas vidas. Ou seja, o que está em discussão não é propriamente a pertinência dos saberes escolares, mas a ignorância em gerenciá-los, mobilizá-los em situações cotidianas. As competências não se opõem aos saberes, mas ao mero acúmulo de informações e de pré-requisitos como fim. Além disso, capacidades descontextualizadas e com alto grau de abstração, supostamente ensinadas, como raciocinar, negociar, procurar informações, formular hipóteses, argumentar, entre outras, não dão consistência suficiente aos programas. Em muitos casos, mascaram práticas antigas, fazendo apenas referências a uma ação ou a uma aplicabilidade.

Expandir os currículos para competências gerais associadas a saberes específicos busca, na maioria das vezes, minimizar conflitos entre os defensores dos saberes disciplinares e os adeptos da cultura generalista. Para evitar falsas abordagens por competências, um programa estruturado nessa perspectiva terá que precisar o grau de abrangência das competências que pretende construir, ao mesmo tempo em que não deveria explicitar todas as competências e conteúdos de forma padronizada, tirando qualquer autonomia do professor. Para Perrenoud (1999), há necessidade de considerar os aspectos aproximativos dos recursos mobilizados em determinada situação-problema como uma característica da própria lógica da ação. Isso, de certa forma, põe a formação por competências em oposição à educação bancária, denunciada por Paulo Freire, na qual o professor faz o saque daquilo que depositou na cabeça dos alunos a cada avaliação. Há uma dimensão desafiadora nas competências, para a qual o professor deverá se acostumar a trabalhar com problemas.

Philippe Perrenoud propõe que o ensino por competências deveria promover uma “aventura intelectual” nos alunos e nos professores, no sentido de se opor à excessiva fragmentação e inflexibilidade comuns à pedagogia por objetivos, na qual se sabe exatamente como começará e como terminará o ano letivo. É esse mecanismo burocrático que a noção de competências procura romper. Isso exigirá um planejamento flexível e com escolhas didáticas que tenham um potencial para explorar e confrontar os alunos com obstáculos impostos pelos novos aprendizados. O trabalho com situações-problema¹², por

12. Philippe Meirieu dá uma boa definição para situação-problema: “situação didática na qual

exemplo, torna-se um bom momento para aprender não apenas os conteúdos, mas sua gestão. Além disso, o professor terá que avaliar frequentemente suas escolhas didáticas e eleger conteúdos relevantes, em oposição a extensas listas, recorrendo constantemente às referências dos saberes escolares e suas fontes de transposição “ousando extrair o essencial, para não se perder no labirinto dos conhecimentos”. Para enfatizar seus argumentos, o autor destaca que:

A abordagem por competências leva a fazer menos coisas, a dedicar-se a um *pequeno número de situações fortes e fecundas*, que produzem aprendizados e giram em torno de importantes conhecimentos. Isso obriga a abrir mão de boa parte dos conteúdos tidos, ainda hoje, como indispensáveis. (Perrenoud, 1999, p. 64)

Fica claro, portanto, que as competências não esvaziam a escola de conteúdos, ao contrário, estes passam a ser trabalhados com mais profundidade e com significado para os alunos, pois terão alguma relação com situações para as quais são instrumentos fundamentais na busca de soluções. Também não implica abandonar as disciplinas rumo a uma unificação utópica, mas em aproveitá-las melhor, fazendo com que as especialidades evitem abordagens superficiais em qualquer situação de aprendizagem. Em síntese, um ensino por competências pretende questionar o projeto escolar.

OS SABERES E AS PRÁTICAS EM QUESTÃO

Qualquer reforma educacional da dimensão sugerida pelas DCNEM encontrará vários obstáculos para sua implementação e certamente não poderá ignorar a inércia dos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, as discussões precedentes indicam que ao pensar uma formação por competências a escola é colocada à prova. A isso se soma o alerta de Philippe Perrenoud ao afirmar que os jovens “acreditam cada vez menos que o sucesso escolar irá protegê-los das dificuldades da existência. Assim, pede-se à escola que instrua uma

se propõe ao sujeito uma tarefa que ele não pode realizar sem efetuar uma aprendizagem precisa. Esta aprendizagem, que constitui o verdadeiro objetivo da situação-problema, se dá ao vencer o obstáculo na realização da tarefa” (Meirieu, 1998, p. 192).

juventude cuja adesão ao projeto de escolarização não está mais garantida” (1999, p. 15). Tal cenário impõe à escola a revisão de seu papel na construção de uma sociedade, que busca, de certo modo, compreender o momento histórico e econômico-social no qual se encontra. Mais especificamente, as práticas educacionais e os saberes ensinados revelam fragilidades para lidar com as novas demandas sociais.

Esse desafio se torna maior na medida em que ocorre no Brasil um aumento crescente do acesso e da procura à educação formal, identificado inclusive nas DCNEM. Mas, conforme destaca Meirieu (1998), não teria ocorrido uma democratização da escola, senão uma massificação. Ou seja, com o pretexto de oferecer a todos as mesmas oportunidades, foram adotados os mesmos modelos pedagógicos que antes formavam uma parcela dos jovens das classes mais favorecidas que iriam prosseguir nos estudos. Portanto, a garantia de acesso ao ensino formal não implica a conquista de uma formação que atenda aos projetos pessoais e coletivos. Por outro lado, há muito a ser feito no interior da sala de aula, especialmente em relação aos saberes escolares e às práticas que buscam levar os alunos à apreensão desses saberes. Torna-se, desse modo, fundamental o papel do professor como protagonista do processo.

Entre as várias consequências desse novo cenário educacional vale destacar a ampliação da heterogeneidade na sala de aula. Administrar isso didaticamente passa a ser um desafio para o professor, notadamente em um ensino por competências. Ao mesmo tempo em que a noção de competências vem para assegurar a adesão dos alunos ao projeto escolar, pode fazer aumentar a heterogeneidade entre eles, pois exige mais abstração e mais iniciativa, se comparada às práticas escolares clássicas, apoiando-se em saberes de alto nível (Perrenoud, 1999). É desnecessário dizer que o acesso à informação é decisivo e que um programa por ele mesmo não resolve o problema das desigualdades presentes no contexto escolar.

Uma das exigências para o professor nesse novo cenário é a prática reflexiva, como condição necessária para se construir novos saberes e garantir a reflexão sobre suas experiências. Embora esse tema já tenha sido discutido por várias correntes educacionais, como a pesquisa-ação, o professor pesquisador, o professor reflexivo, pretende-se chamar a atenção neste caso para a necessidade de uma epistemologia da prática docente, conforme a defende Maurice Tardif (2000, 2002). Trata-se de superar a noção de experiência como

o mero acúmulo de realizações sucessivas e rever as representações que assumem *status* de verdade na mente dos professores, tornando-se verdadeiros obstáculos para inovações.

Essas representações se constroem predominantemente no exercício profissional e têm tanto um caráter subjetivo como coletivo, pois as experiências são compartilhadas com os pares e encontram sua legitimidade na prática. Assim, a revisão e a reorientação das práticas é penosa para o professor, uma vez que se estaria pedindo para abandonar uma gama de ações que garantiu até o presente momento sua sobrevivência no ambiente escolar, ainda que os resultados sejam questionáveis. Tardif (2000) defende a necessidade de transformar a prática profissional em objeto de pesquisa. Para isso chama de epistemologia da prática profissional “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (Tardif, 2000, p. 10). Nesse sentido, uma epistemologia da prática comportaria também a reflexão sobre a ação e para a ação, o que Perrenoud (2002) chama de prática reflexiva, uma vez que os problemas encontrados nesse contexto não podem ser resolvidos apenas com os saberes teóricos. Todavia, o autor não desconsidera a relevância da busca de saberes didáticos teóricos para “equipar o olhar e a reflexão sobre a realidade” (Perrenoud, 2002, p. 17).

A prática reflexiva como atitude profissional não tem fim e adquire seu maior sentido quando, após realizada a ação, possibilita a compreensão e a transformação das experiências em novos saberes capazes de serem mobilizados em diferentes contextos. Essa é a expressão da competência crítico-analítica do professor a respeito de sua própria prática. No entanto, tal reflexão não se dará no vazio, conforme ressalta Perrenoud:

Não é possível avançar muito se refletirmos ou debatermos sem recorrermos a certos saberes. A experiência singular só produz aprendizagens se ela estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se em alguma forma de regularidade. (2002, p. 52)

Esse argumento reforça a importância de instrumentos teóricos capazes de iluminar as práticas docentes e seus problemas. Não se trata, portanto, de aplicar a teoria na prática, mas de mudar a própria prática e de não cair na

armadilha de que basta o novo ser assimilado para ser implementado na sala de aula. A compreensão e a análise da prática é que possibilitará reorientá-la com vistas a objetivos mais amplos. Espera-se, desse modo, levar o professor a colocar suas ações como parte do problema.

A elevação de *status* da epistemologia da prática defendida por Tardif (2000, 2002), por Perrenoud (1999, 2002), Perrenoud et al. (2002) e por Meirieu (1998), se bem que com nuances diferentes, assegura a tomada de consciência desses saberes, muitas vezes implícitos, que se apóiam em argumentos subjetivos, mas que também possuem uma dimensão social, pois se constroem em situações coletivas de trabalho e carregam ainda as experiências anteriores dos professores, vividas como alunos, antes mesmo da formação inicial. Assim, tais saberes práticos se caracterizam por uma dimensão individual e social.

A visibilidade desses saberes, no entanto, não é tarefa fácil. Como os professores têm certa dificuldade em abstrair suas experiências, esses saberes são mais bem definidos como saberes práticos e não saberes da e a respeito da prática. Conforme Tardif, são saberes que refletem “muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho” (2002, p. 110). Mas, são também saberes existenciais, pois estão impregnados com a história de vida dos professores e têm um caráter não analítico. Paradoxalmente, tais saberes são parâmetros para juízos de valor e de escolhas didáticas, cuja validação se deu na atividade profissional diária. Além disso, esses saberes caracterizam um modelo simplificado da prática que, associados a uma organização escolar que impõe um conjunto de ações rotineiras tanto dos professores como dos alunos, conduz a um ensino burocrático, “cuja pertinência social não é mais óbvia” (Tardif, 2002, p.47). Isso explica a dificuldade de superar velhas práticas.

A desvalorização dos saberes transmitidos na escola pode acirrar dicotomias que geram tensões no projeto escolar, tais como: formação *versus* informação, cultura geral *versus* utilitarismo, formação geral *versus* formação específica. Uma das principais críticas às DCNEM se encontra nesse contexto: a de se subordinar ao mercado, levando a uma “lógica de consumo dos saberes escolares”, conforme a descreve Tardif (2002).

Na contracorrente dessa lógica, os PCN e PCN+ afirmam que a compreensão e a intervenção no mundo deveriam estar entre as principais metas do ensino médio. Assim, os saberes escolares e as práticas que (supostamente)

levam aos seus aprendizados estariam à prova, uma vez que sua pertinência em promover a aproximação entre o mundo e o aluno desaparece no instante em que a situação escolar que os gerou tenha cessado. Aprender e compreender o mundo nesse caso consiste em trazer uma parcela deste para o universo do aluno e construir um conjunto de representações que ofereçam a possibilidade de ação sobre esse mundo (Meirieu, 1998). Sem cair em um utilitarismo estrito, ressalta o autor, isso estaria relacionado a um projeto de utilização do que se aprende e que proporcionaria ao aluno uma finalidade àquelas representações como potencialmente aptas a serem mobilizadas em novas situações.

Desse modo, segundo Meirieu (1998), o conhecimento não poderia ser entendido como um produto de compra, pois toda a história de apropriação dos conhecimentos seria negada, o que levaria a reduzir o ensino ao acúmulo de informações. Negligenciar essa dimensão temporal da construção das representações sobre o mundo implica assumir a mera transmissão de saberes como elemento suficiente da aprendizagem. Nesse sentido, as competências se colocam em posição contrária à pedagogia da informação.

Em uma pedagogia centrada na transmissão e na informação, buscam-se assegurar as condições de emergência dos resultados sem, contudo, preocupar-se com as operações mentais empreendidas. Uma prática educacional que adote a verificação da aprendizagem apenas em situações escolares que supostamente a tenham gerado, bastando a repetição e a imitação, revela comportamentos e não necessariamente as operações mentais que integrariam novos elementos às estruturas já existentes. Para isso, se exige somente uma atitude receptiva dos alunos e se assume que basta tal condição para que ocorra a aprendizagem. Não é isso que se entende aqui por adesão ao projeto escolar. Além disso, a sobreposição dos saberes escolares aos conhecimentos anteriores dos alunos não garante a aprendizagem, pois os saberes oriundos das experiências pessoais estão mais próximos do mundo do sujeito, que acaba abandonando os saberes a ele transmitido tão logo esteja fora da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As críticas que vêm da Sociologia do trabalho em relação à institucionalização da noção de competências na escola revelam que não se trata de um mero efeito de moda, mas apontam mudanças sociais significativas, em

especial na relação de produção e na relação entre trabalho e escola. Todavia, é preciso considerar que se trata de contextos distintos e expressam uma face do problema. Sua transposição, portanto, deverá ser feita com cautela.

Na perspectiva da “lógica das competências”, conforme foi discutido anteriormente, o trabalhador pertence à empresa e tem liberdade para fazer tudo o que lhe é permitido. Ou seja, é uma forma de autonomia vigiada, inclusive para negociar individualmente o valor de sua competência expressa em remuneração, desconsiderando ou enfraquecendo a categoria. Entretanto, sua liberdade passa a ser menor ainda, na medida em que suas competências profissionais, que são seu bem de troca, só têm validade assegurada na empresa. Diante de tantas incertezas, a construção do conhecimento se confunde com a adaptação do indivíduo ao ambiente e seus conhecimentos serão tão verdadeiros quanto mais eficazes se mostrarem. Dito de outro modo: a eficácia dos saberes assume *status* de verdade. Esse cenário expressa o que se poderia chamar de uma privatização do indivíduo.

No entanto, a definição e a implementação de uma pedagogia das competências, que obedeçam a essa lógica, ainda não estão consolidadas, conforme Ramos (2001). Há possibilidades de se buscar a construção de uma compreensão das competências que supere as fragilidades dos sistemas de formação, geral e/ou profissional, e que seja favorável aos trabalhadores, os mais atingidos. Para isso, a escola terá que ficar atenta às mudanças sociais, pois as competências exigidas podem dar ao sujeito os meios de sobrevivência no mercado, mas podem também fazê-lo identificar e compreender os limites que o impedem de superar as condições atuais. Assim, se torna fundamental a ampliação das discussões a respeito das competências, a fim de que estas não sejam confundidas ou limitadas a generalidades e deixem de avançar além do espontaneísmo e do senso comum. Ao contrário, a superação destes é que seria o objetivo principal.

O ensino por competências, no entanto, também pode ser discutido com base em uma abordagem didática, subentendendo seus domínios epistemológicos, psicológicos e praxeológicos. Nesse caso são questionados os saberes escolares bem como as finalidades da escola, especialmente ao serem identificados com a necessidade de se colocar a escola em perspectiva. Ou seja, de pensar o projeto escolar para uma etapa posterior, para quando o aluno não estiver mais sob a tutela do professor. Assim, as competências também

adquirem a forma de um importante instrumento e parâmetro de análise dos saberes escolares e das escolhas didáticas feitas pelo professor, ao mesmo tempo em que denunciam uma falsa familiaridade com os conteúdos de ensino. Essa contribuição consiste em transpor a noção de competências para o ensino das disciplinas escolares, pois é nesse contexto em que se dará sua implementação. Todavia, tal transposição também deverá ser feita com cuidado, pois pode não se aplicar em novos contextos se suas origens forem esquecidas e suas características negligenciadas. Tardif (2002) e Perrenoud (2002) mostraram as influências das representações dos professores nas práticas docentes.

Ao mesmo tempo em que as DCNEM sugerem uma estrutura curricular na perspectiva das competências, não houve uma discussão teórica que apresentasse a noção de competência como alternativa didática viável para enfrentar os problemas de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2008), “as distintas formas de expressar o que se há de entender por competências evidenciam as ambiguidades presentes em documentos e proposições oficiais” (p. 140). Ricardo (2002) e Ricardo e Zylbersztajn (2002, 2007, 2008) ressaltam que isso causou mais problemas aos professores do ensino médio que solução, pois a proposta não foi compreendida, ocorrendo na maioria das vezes um mascaramento de práticas antigas. As pesquisas de Santos, Campos e Almeida (2005) e Silva (2008) apontam na mesma direção.

Diante disso, a educação deveria buscar a ampliação dos objetivos dos alunos, para além da satisfação das suas exigências espontâneas, promovendo necessidades intelectuais cada vez mais enriquecedoras, gerando novas aprendizagens e novas inquietações pelos saberes culturais (Duarte, 2000). Desse modo, não caberia colocar a noção de competências em meio a falsas dicotomias, como competências *versus* conteúdos, cultura geral *versus* utilitarismo ou teoria *versus* prática. Ao contrário, todas essas dimensões dos saberes integram as competências que são pertinentes tanto quanto responderem a situações desconhecidas.

A dissociação entre conteúdos (saberes) e escolhas metodológicas não parece, no entanto, viável em um ensino por competências, pois as ações didático-pedagógicas podem-se reduzir, por exemplo, a informações ou ao acúmulo de dados, como se por si só garantissem a construção de competências. Assim, não só os saberes escolares, mas também as práticas docentes estão à prova, e as representações e saberes dos professores carecem de um grau

análítico que superem o caráter meramente discursivo. Pretende-se, portanto, transformar a prática em objeto de análise e crítica, além dos pressupostos e das possíveis mudanças desencadeadas pela reflexão dos documentos oficiais. Essa exigência é necessária para que, conforme Silva (2008), “não se incorra numa adesão cega ou numa resistência fruto da ignorância” (p.102). É nessa perspectiva que este trabalho espera contribuir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, M. C. C. Qualificação versus competência. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p.19-27, maio/ago. 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*, 2. Brasília: SEB, 2006.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Semtec, 1999.

_____. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: Semtec, 2002.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DELUIZ, D. O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, p.13-25, set./dez. 2001.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DURAND, J.-P. O Modelo da competência: uma nova roupagem para velhas ideias. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, México, v. 7, n. 14, p. 203-228, 2001.

FOUREZ, G. Compétences, contenus, capacités et autres casse-têtes. *Forum*, p.26-31, maio 1999. Disponível em: <www.sciences.fundp.ac.be/scphilosoc/cethes/stliteracySSS.html>. Acesso em: 8 fev. 2004.

_____. (Org.). *Des compétences négligées par l'école: les raconter pour les enseigner*. Bruxelles: Couleur Livres, 2006.

HESSEN, J. *Teoría del conocimiento*. México: Purrúa, 1994.

MACHADO, L. A Institucionalização da lógica das competências no Brasil. *Pró-Posições*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 92-110, jan./abr. 2002.

_____. O "Modelo de competências" e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998.

MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PERRENOUD, P. L'Approche par compétences durant la scolarité obligatoire: effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire? In: PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*. Paris, ESF, 1997. p.93-110. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html>. Acesso em: 11 abr. 2003.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. Transférer ou mobiliser ses connaissances? D'une métaphore l'autre: implications sociologiques et pédagogiques. In: COLLOQUE DE RAISONS ÉDUCATIVES SUR LES COMPÉTENCES, mais 1999, Genève. *Communication...* Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1999a. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html>. Acesso em: 11 abr. 2003.

_____. La Transposition didactique à partir des pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des Sciences de l'Éducation*, Montreal, v.24, n.3, p.487-514, 1998. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SEE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html>. Acesso em: 11 abr. 2003.

PERRENOUD, P. et al. *As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

REY, B. *As Competências transversais em questão*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RICARDO, E. C. As Ciências no ensino médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: da proposta à prática. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.10, n.35, p.141-160, 2002.

RICARDO, E. C.; CUSTÓDIO, J. F.; REZENDE JUNIOR, M. F. Comentários sobre as Orientações Curriculares de 2006 para o ensino de física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 30, n. 2, jun. de 2008. Disponível em: <<http://www.sbfisica.org.br/rber/pdf/302401.pdf>>. Acesso em: ago. 2008.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJN, A. O Ensino das ciências no nível médio: um estudo sobre as dificuldades na implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v.19, n.3, p.351-370, dez. 2002.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na formação inicial dos professores das Ciências da Natureza e Matemática do ensino médio. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.12, n.3, p.339-355, dez. 2007.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para as Ciências do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v.13, n.3, p. 257-274, 2008.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SANTOS, V. T, CAMPOS, Â. F.; ALMEIDA, M. Â. V. Concepções dos(as) professores(as) de química sobre o desenvolvimento de competências na escola. *Ensaio: Pesquisa em Educação e Ciências*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 33-46, jul. 2005.

SILVA, M. R. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

TANGUY, L. Competências e integração social na empresa. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Org.). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997. p. 15-24.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

VERGNAUD, G. La Théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v.10, n. 2/3, p.133-170, 1990.

Recebido em: outubro 2008

Aprovado para publicação em: fevereiro 2010

EDUCAÇÃO ALÉM DA ESCOLA: ACOLHIDA A OUTROS SABERES

ELIANA PEREZ GONÇALVES DE MOURA

elianagm@feevale.br

DINORA TEREZA ZUCCHETTI

dinora@feevale.br

Pesquisadoras e docentes do Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade da Universidade Feevale – Novo Hamburgo (RS)

RESUMO

Nossa inserção na temática da educação no campo social advém de pesquisas que se baseiam nos princípios teórico-metodológicos da etnografia. Neste texto ensaiamos, na forma de um estudo teórico, nosso posicionamento sobre as práticas de educação além da escola, ancorado em quatro eixos balizadores. São eles: a urgente superação do debate sobre suas diversas formas de nomeação; o olhar mais minucioso para a questão da intencionalidade presente (ou não) nas práticas de educação no campo social; uma concepção ampliada de educação, designando-a como uma prática social que é também um ato político; a possibilidade de instauração de outras bases teóricas para uma prática de educação que se constitua, pela atitude de abertura e acolhimento, um corpo de saberes transdisciplinar.

PRÁTICA DE ENSINO – EDUCAÇÃO – TRANSDISCIPLINARIDADE – PAPÉIS SOCIAIS

ABSTRACT

EDUCATION BEYOND THE SCHOOL: EMBRACED BY OTHER KNOWLEDGES. Our involvement with the theme of education in the social field comes from research that is based on the theoretical and methodological principles of ethnography. In this text, which is by way of a theoretical study, we tested our position on the practices of education beyond the school, anchored to four supporting pillars. They are: urgently overcoming the debate about their various forms of appointment; a more detailed look at the issue of intentionality that is present (or not) in educational practices within the social field; an expanded concept of education, designating it as a social practice that is also a political act; the possibility of introducing other theoretical bases for educational practice that, because of its attitude of openness and welcoming acceptance, constitutes a transdisciplinary body of knowledge.

EDUCATIONAL PRACTICE – EDUCATION – TRANSDISCIPLINARITY – SOCIAL ROLE

Este texto foi ensejado por pesquisas mais ampliadas como a Formação de Educadores em Espaços Socioeducativos, em 2005, e a Educação, Trabalho, em 2007, ambas apoiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e a pesquisa Experiências Sociais no Campo Educativo Ambiental: Discursos e Práticas, em 2007, esta sem financiamento externo.

O DEBATE SOBRE FORMAS DE NOMEAÇÃO

Os termos utilizados para definir as práticas de educação no campo social são diversos: educação não formal, educação informal, atividade extraclasse e/ou apoio socioeducativo, estes últimos quando voltados especificamente a crianças e jovens. Trata-se de práticas bastante heterogêneas, constituindo experiências e atividades de educação realizadas no interior dos movimentos sociais, organizações governamentais e não governamentais que acolhem crianças, jovens, mulheres, moradores dos bairros de periferias das grandes cidades, entre outros, e que desenvolvem desde ações assistenciais de alívio à pobreza até práticas de militância, sociabilidade, formação para o trabalho. Nesse campo é possível localizar até mesmo experiências que muitas vezes legitimam o trabalho infantil em nome da formação do futuro trabalhador ou formam para atividades de baixíssima qualificação.

Nesta seção, trataremos de evidenciar o caráter educativo das práticas de educação no campo social para apresentar alguns argumentos que nos levam a nomeá-las simplesmente como educação não escolar, além de demonstrar aquilo que efetivamente possuem em comum: o dissenso sobre suas formas de nomeação.

Apoiadas em autores como Paulo Freire (1989), Humberto Maturana (1999), Violeta Núñez Pérez (2003), Maria da Gloria Gohn (2005), entre outros, afirmamos nossa compreensão de que a educação está para além dos muros da escola e, nessa perspectiva, ressaltamos nossa convicção de que a educação escolar traz consigo a sua complementaridade: a educação não escolar.

Tensionadas pelo atual contexto social e político, analisamos o sentido do "não formal", com base no significado do termo formal. Segundo o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, a classificação *formal (frm.)* corresponde aos *cultismos*, nitidamente marcados como forma erudita. Além disso, em nove, das 19 acepções listadas no dicionário, define-se o termo formal como algo: 1. que não deixa dúvidas; claro, explícito, preciso; 2. que é real, evidente; manifesto, irrefutável, categórico; 3. que diz respeito mais à aparência do que ao conteúdo; 4. solene, oficial, sério, protocolar; 5. adequado para ocasiões solenes; 6. que não é espontâneo; convencional, institucional; 7. que valoriza muito as regras, o ritual; cerimonioso, protocolar; 8. Derivação por extensão

de sentido: solene, grave, sério; 9. feito em estabelecimento de ensino, cumprindo a sequência e os programas escolares ou acadêmicos.

Diante do exame dos sentidos do termo formal, fomos conduzidas a rejeitar, de imediato, uma compreensão mais apressada de que a adoção do termo “não formal” poderia justificar-se pela sua oposição à formalização da escola e suas legislações, que impõem a participação compulsória de segmentos da sociedade de acordo com faixas cronologicamente estabelecidas.

Em primeiro lugar porque considerando a emergência de legislações afirmativas que sugerem ações que resgatam e reafirmam os direitos sociais da cidadania, passamos a suspeitar que essas práticas socioeducativas embora, geralmente, ocorrendo fora dos muros escolares, também se configuram como formais na medida em que se tornaram convencionais, institucionais. O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, por exemplo, no artigo 90 – Das Entidades de Atendimento –, não deixa dúvidas sobre a formalidade dessas práticas e dos programas de proteção sendo que, em alguns casos, faz-se presente a obrigatoriedade da intervenção do Estado, no caso de haver determinação judicial, configurando algo que não é da ordem do espontâneo, ao contrário, é solene, grave, sério.

Além disso, esse artigo do ECA reitera que as entidades de caráter social, educativas ou de qualquer outra natureza, que se dedicam à proteção da infância e da juventude devem formalizar e justificar as suas ações numa rede social mais ampla, a fim de legitimar o seu projeto e sua prática pedagógica e, de certa forma, ter o “aceite” prévio de um ente reconhecido organizador da política, no âmbito dos municípios. Os Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente são um exemplo.

É evidente e inegável que as práticas socioeducativas possuem marcadores “institucionalmente” legitimados, tais como: legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros, embora se diferenciem das práticas escolares no que diz respeito à inexistência de um currículo.

Da mesma forma é questionável a expressão “não formal” para nomear experiências cujo sentido de oposição pode definir, *a priori*, os sujeitos que lhes são atinentes o que, em última instância, pode promover uma possível distinção entre os que acessam a educação e a cultura erudita e os que têm demandas por serviços sociais entendidos, no pior sentido da expressão, por seu viés assistencialista. Expressões como “menores”, “sujeitos em situação

de risco social e pessoal” demarcam essa dimensão e expressam a presença dos aludidos cultismos, nitidamente marcados como um modo “erudito” de referir-se a essas populações.

Além disso, é preciso considerar que as práticas de educação que ocorrem além da escola (em especial nos projetos socioeducativos e nos projetos que resultam de políticas públicas), ainda que contando com a presença de um mediador estagiário ou voluntário – o “educador” – em substituição à figura tradicional do professor, necessariamente visam implementar processos de ensino e aprendizagem. Isso implica reconhecer que, inevitavelmente, tanto quanto as práticas de educação escolar, as chamadas práticas de educação “não formal” também estão submetidas às modulações da dinâmica das relações poder-saber. Tal afirmação assume uma inflexão preocupante, na medida em que na inversa proporção do desaparecimento do intelectual engajado e/ou da liderança da comunidade, ocorre um engajamento artificial, expresso na figura do voluntário, determinando um nítido esvaziamento de sua dimensão crítico-política.

Por fim, o atributo formal das práticas de educação fora do contexto escolar, de modo crescente, evidencia-se em processos e procedimentos que contam com a presença de um corpo docente, metodologias definidas, mecanismos de avaliação interna e externa, entre outros, em ações que valorizam (muito) as regras, o ritual; totalmente adequadas para ocasiões solenes, protocolares que, por vezes, até lhes visam conferir um caráter sério e oficial.

Desse modo, respaldadas por nossas reflexões e argumentos, defendemos a urgente necessidade da superação desse debate, por entendermos que se trata de um esforço estéril, além de constituir um importante limitador para a análise das inúmeras experiências de educação fora da escola e sua relação com o complexo contexto atual.

Por esses motivos, mesmo correndo o risco de permanecermos fixadas em uma lógica binária propomos denominar todas as práticas de educação que ocorrem no campo social – além ou aquém da escola – por meio da simples utilização do termo “educação não escolar” para distingui-las daquelas que ocorrem no interior da escola. Entendemos que a nomeação “escolar” e “não escolar” é mais adequada porque nos permite referenciar e demarcar a educação por aquilo que lhe é intrínseco: as práticas pedagógicas, eixo que baliza a utilização da expressão proposta.

AS DIFERENTES INTENCIONALIDADES DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO

Historicamente, a realidade brasileira – caracterizada pela desigual distribuição de renda – produziu um contexto de marginalização e exclusão sociais cuja solução, necessariamente, passa pela instauração de uma nova ordem social que demanda tempo e investimentos. A fim de amenizar essa situação, tradicionalmente, inúmeras entidades e órgãos governamentais ou não, laicos ou confessionais, têm buscado implementar intervenções alternativas baseadas em práticas educativas. Em geral, trata-se de propostas engajadas, ao menos discursivamente, em projetos de transformação social que, geralmente, se desenvolvem no âmbito do que poderíamos chamar uma educação no e do campo social.

Assim, ao longo desse processo histórico – alicerçadas nas inúmeras experiências de educação popular latino-americanas, principalmente, ocorridas nos anos 1960, 1970 e 1980 – vimos surgir uma matriz teórico-prática que se tornou conhecida como “educação social”. Contudo, Marlene Ribeiro questiona:

Se o processo de formação humana é de natureza social, como se poderia falar de uma educação social? Não seria esta qualificação do substantivo educação uma redundância ou mesmo uma redução da responsabilidade do social, tornado adjetivo pela educação substantivada? (2004, p. 1)

Reiterando a riqueza da experiência da pedagogia do Movimento Sem Terra – MST – e, ao mesmo tempo, referenciando outras experiências de projetos populares, especialmente voltadas às populações mais vulneráveis, a referida autora adverte que a educação social é uma questão mais complexa do que aparenta.

Com efeito, na medida em que tais experiências estão voltadas para mudanças objetivas no campo social, suas propostas acabam sofrendo alterações ao longo do tempo, recebendo influências, por exemplo, dos movimentos ocorridos no Brasil, principalmente, após a década de 1970, que as conduziram a uma crescente aproximação com o Estado, quer como parceiro de uma atuação conjunta, quer como provedor de recursos para a execução de diversos projetos.

Assim, ao longo das últimas décadas, pelo menos, uma mudança concreta pode ser observada: a gestão de projetos de educação não escolar, realizada por entidades do chamado terceiro setor e/ou por organizações não governamentais – ONGs –, tem configurado um novo cenário para as experiências de educação fora do âmbito escolar e demonstrado a crescente omissão do Estado de suas responsabilidades sociais. Outra mudança relevante pode ser observada na forma pela qual a maioria dessas práticas de educação fora da escola vêm perdendo muito de suas características de projeto popular de transformação social e de formação da consciência, com exceção apenas daquelas experiências que nasceram e ainda permanecem vinculadas aos movimentos sociais populares e a segmentos específicos da Igreja, que demarcam sua luta nas dimensões ético-políticas e educativas.

Evidentemente, esse processo de transformação tem suscitado diversas polêmicas e gerado inúmeras críticas, na medida em que, geralmente, constituem práticas protagonizadas pelo Estado e/ou executadas pelo terceiro setor e por ONGs, que, priorizando ações voltadas para grupos vulneráveis, tais como jovens, crianças, portadores de necessidades especiais, trabalhadores desempregados, entre outros, fundamentam-se em conceitos como “risco social”, “vulnerabilidade social”, “exclusão social” que, em geral, pouco ou nada contribuem para uma efetiva transformação das condições de existência desses sujeitos, apenas identificando quem são os novos sujeitos a serem temidos (Bauman, 1999).

No atual cenário de críticas e polêmicas em torno das práticas de educação não escolar, também assistimos a emergência de um vigoroso debate quanto às suas diferentes formas de nomeação. Temos observado que o critério adotado nesse debate para distinguir o “formal”, o “não formal” e o “informal”, ampara-se na tese da intencionalidade da ação educativa presente (ou não) nas três diferentes modalidades (Libâneo, 2005). Seguindo essa linha argumentativa, Gohn (2006, p. 29), afirma que “a questão da intencionalidade é um elemento importante de diferenciação” e demarca com precisão as diferenças entre estas modalidades, especialmente, entre a não formal e a informal. Assim, iniciando pela demarcação dos seus campos de desenvolvimento, segundo a autora:

...a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante

seu processo de socialização – na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. (2006, p. 28)

Na medida em que nos dedicamos ao estudo sistemático dessas práticas e empreendemos um esforço para diferenciar estas modalidades educativas, tomando como eixo de análise, o exame do significado do termo formal, pareceu-nos pertinente a definição de três modalidades de educação (formal, não formal e informal), por intermédio da intencionalidade, bem como a tentativa de distingui-las por intermédio da demarcação dos seus campos de desenvolvimento.

Contudo, ao nos aproximarmos dessa discussão, percebemos que a perspectiva de análise que distingue seus campos de desenvolvimento realça a educação formal como sinônimo de educação escolar. Assim, entendendo que é preciso encarar os dilemas oriundos da combinação dos esforços para diferenciar essas modalidades educativas com o intento de definir os campos de desenvolvimento, buscamos tomar como eixo argumentativo de nossa análise a intencionalidade, visto ser esta apontada como importante “elemento de diferenciação” (Gohn, 2006).

Foi desse modo que encontramos motivos suficientes para argumentar que qualquer tentativa de identificar a presença ou a ausência de intencionalidade da ação educativa constitui um esforço improdutivo. Para nós, esta tese não se sustenta, simplesmente, porque a “intencionalidade” está presente em todas as práticas de educação, independentemente de esta ocorrer no interior do espaço escolar ou fora dele. Entendemos que as práticas de educação, sejam escolares ou não escolares, possuem uma intencionalidade e que mais produtivo seria debater como distinguir as diferenças entre as intenções que estão sempre presentes nos diferentes espaços educativos?

A educação desenvolvida nas escolas não é, também, um processo de socialização carregado de valores? Pensamos que sim. A diferença entre o que se ensina e aprende no interior da escola daquilo que se ensina e aprende nos processos de socialização próprios da família, de uma comunidade (ou bairro), do clube ou dos amigos é que os valores transmitidos e legitimados pela

escola são os valores próprios da cultura hegemônica, que se autoproclama erudita, certa, neutra, padrão, em detrimento das culturas populares que são consideradas desviantes e, por este motivo, inferiores.

Acrescentamos que, na educação desenvolvida na escola, não existem os processos de compartilhamento de experiências, principalmente, em espaços e ações coletivas cotidianas. Na escola, a despeito da sua explícita intenção de ensinar apenas os valores próprios da cultura hegemônica (erudita), também circulam os valores de outras culturas de pertencimento, herdados pela tradição oral e, principalmente, sentimentos, emoções e paixões. Somente nessa perspectiva, tendemos a concordar que educação desenvolvida nas escolas ocorre fora do “mundo da vida”.

Por isso, não é sem razão que vivemos em um tempo e em uma realidade em que a sociedade civil foi convocada a ser parceira do Estado na intervenção sobre o campo social. Na medida em que a educação escolar consolidou-se como uma prática “descolada da vida”, assistimos ao crescimento vertiginoso de projetos sociais de caráter educativo, com características compensatórias. No entanto, na sua maioria, esses projetos referenciam uma educação voltada à cidadania, não mais no sentido da garantia da participação e organização da população civil – tal como ocorria nos anos 70 e 80 – mas no sentido de uma cidadania ressignificada para o exercício da civilidade, da responsabilidade e para a responsabilização social de todos (Gohn, 2002).

Numa proposição, nem sempre experimentada, de vivermos “melhor” na sociedade é que ações de cunho socioeducativo e projetos sociais, geralmente caracterizados por ações pontuais, de baixo custo e com recursos materiais, financeiros e humanos escassos, têm sido apresentados como direitos que deles necessitam, conforme anuncia a Lei Orgânica da Assistência Social, de 1993.

Nesse panorama – talvez por inspiração na lógica cristã que propugna necessário fazer-se algo para ajudar os mais necessitados ou, simplesmente, para reafirmar ideias preconcebidas de que estes grupos sociais necessitam da intervenção de outrem – observamos o surgimento de personagens (o voluntário e/ou o estagiário) que são solicitados para lidar com o jovem em conflito com a lei, a mulher vítima da violência doméstica, o pequeno e precoce trabalhador, entre outros, por meio de ações que recaem mais sobre formas de controle e de assistencialismo do que de cuidado e fomento à cidadania plena.

Em suma, entendemos que o complexo processo histórico brasileiro, produziu a emergência de inúmeras e diversificadas formas de intervenções educativas no campo social que, especialmente nas últimas duas décadas, na maioria, tem-se mostrado descontextualizadas e dissociadas dos pressupostos ético-políticos, configurando-se ações pontuais que apenas respaldam e legitimam a visão hegemônica de homem e de sociedade.

Pelo exposto, entendemos que mais do que distinguir modalidades de educação e apontar suas diferenças, seria importante confrontar estas práticas na sua materialização cotidiana, em que a despeito das formas de nomeação, poder-se-ia distinguir os projetos que estão sendo construídos e desenvolvidos com e pelas populações daqueles que estão sendo construídos e desenvolvidos para as populações.

Trata-se, portanto, de identificarmos as diferenças entre as intencionalidades, subsumidas nos diferentes projetos de educação no campo social, buscando identificar em cada um, a presença, ou não, de um compromisso ético-político manifesto tanto nas suas concepções quanto nos seus processos de construção, implementação e de gestão de práticas educativas.

POR UMA CONCEPÇÃO AMPLIADA DE EDUCAÇÃO

Trabalhamos com uma concepção ampliada de educação que considera a multidimensionalidade da condição humana e o dinamismo da vida no campo social, lócus em que ocorrem os processos de interação e onde estão presentes todas as práticas educativas, inclusive, as escolares.

Com esse modo de conceber a educação nos aproximamos de Humberto Maturana (1999), para quem a educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo, confirmando o convívio em sociedade e ressaltando seus efeitos de longa duração, suas características conservadoras, além de sua característica de via de mão dupla, quem educa é, ao mesmo tempo, educado, bem ao gosto da pedagogia freireana, porque demarca sua amplitude para além da instituição escola e contextualiza o âmbito das práticas educativas sobre as quais nos referimos.

Para sustentar uma concepção ampliada de educação, também buscamos respaldo em Dorneles (apud Ferla, 2004) quando afirma que há uma ordem racionalizadora que se assenta na tríade composta por uma dimensão

antropológica, uma dimensão metodológica e uma dimensão teleológica que transversaliza os diversos campos de práticas sociais, inclusive a produção de conhecimentos, para constituir um “modo verdadeiro” de ser e estar no mundo, universalizando um conjunto de valores capaz de produzir, na ordem ocidental moderna, as possibilidades consideradas legítimas de viver a vida. Essa ordem, derivada da cultura europeia que lhe deu origem (seu norte), estabeleceu uma objetivação racionalizada para o ser/existir, instituindo a razão científica como forma de “iluminar” a compreensão do universo e constituir/ordenar os modos de ser/existir e a ideia de progresso, traduzida no avanço ordenado em direção a maiores gradientes de estabilidade.

Foi a ordem racionalizadora moderna que conferiu centralidade à escola como lugar de formação destituindo outros espaços – antes privilegiados – de ensinar e aprender, dentre eles o convívio familiar e o comunitário. Além disso, muito recentemente, esta mesma ordem definiu a educação básica para todos, determinando a emergência e consolidação da escola pública também para os filhos dos trabalhadores empregados e desempregados.

Essas ponderações iniciais buscam situar a discussão a seguir: a educação não é uma prática exclusiva da escola, a educação também ocorre fora do espaço escolar e, nesse âmbito, possui objetivos e finalidades diversos e, portanto, exige reflexões que são complementares, porém de natureza distinta.

Vale lembrar que, historicamente, a educação sempre consistiu um espaço de contradições. Ao mesmo tempo em que se prestou a ratificar uma ordem estabelecida, também alimentou sonhos de mudança e, sob certas circunstâncias, até é capaz de transformar sujeitos e, conseqüentemente, a própria sociedade. A questão é que as contradições permeiam os sujeitos que estão envolvidos com esse pensar, ou seja, não existe um lugar “seguro”, de onde podemos nos instalar e olhar o mundo com clareza, definindo *a priori* o ideal tanto de sujeitos que queremos construir como o de sociedade que almejamos.

Neste sentido, consideramos importante reconhecer que o acesso ao conhecimento e habilidades constitui parte do processo de formação humana, mas não deve ser confundido com sua totalidade. Questionamos a consensual concepção que atribui aos processos escolares os fins e os meios de toda a educação. Esta concepção articula a visão pragmática e utilitária predominante na ordem política e social ao papel atribuído à educação escolar de preparar os

educandos para o exercício da cidadania. No entanto, esta concepção apenas confere o atributo de cidadão aos indivíduos que se apossam dos conhecimentos e habilidades considerados necessários para que se integrem como força de trabalho eficiente nos setores produtivos da economia capitalista.

Propositivamente, evidenciamos nossa compreensão de que a educação não se reduz apenas à aquisição de conhecimentos e habilidades necessários para a formação da força de trabalho, mas é resultado da ação humana e dos artefatos culturais que fazem parte da nossa herança civilizatória ocidental, hegemônica. Entendemos que a educação ensina as condições de reprodução da vida e de suas formas sociais, que devem estar orientadas pelo respeito às diferenças e pelos princípios da solidariedade e, por que não, da felicidade compartilhada. Entendemos que essas características constituem o fundamento da formação de um sujeito ético capaz de construir alternativas diante do imperativo de uma individualidade competitiva em que se baseia a sociedade capitalista.

Desta perspectiva, concebemos a educação para além dos espaços hegemônicos de disseminação dos conhecimentos instituídos pela racionalidade científica “iluminadora”, questionando as instituições socialmente legitimadas, proprietárias do direito (e dever da) à transmissão desses conhecimentos.

Entendemos que na marginalidade dos conhecimentos instituídos, existe um universo plural de culturas, de linguagens, de expressões, de modos de existir e de ser que, ao atribuírem outros significados à própria existência, produzem outros saberes.

Consideramos que recuperar estes significados, ou construí-los, perceber os diferentes espaços nos quais estes significados são compartilhados constitui o mais importante sentido da educação. Desse modo, partilhamos com Streck (2006, p. 273) “a assertiva de que, apesar de todas as mudanças, permanece como fato ineludível que a educação é – também e sempre – um ato político”.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: NUANÇAS E TENDÊNCIAS

Antes de postularmos a construção de um corpo teórico transdisciplinar às práticas de educação não escolar, apresentaremos as diversas formas pelas quais elas se têm constituído, nas últimas décadas demonstrando suas nuances e tendências. Nos anos recentes, principalmente em alguns países

européus, surgiu um campo de práticas diversas em diferentes espaços e, em geral, se procurou delimitar sua área de abrangência, definir agentes e usuários, o que parece apontar a emergência de mais uma especialização nas ciências humanas.

Ao nos aproximarmos de seus interlocutores – educadores sociais e/ou pedagogos sociais – encontramos muito dissenso e algumas afinidades, especialmente em experiências desenvolvidas em Portugal, na Alemanha e na Espanha. Em comum, percebemos que sua origem remonta às práticas caritativas próprias do desenvolvimento inicial do capitalismo e a seus efeitos sobre os “não empregáveis”. Apesar da ênfase na atuação socioeducativa, em geral, as práticas da chamada Educação Social na Europa recaem predominantemente sobre populações vulnerabilizadas – trabalhadores infantis, jovens em conflito com a lei, mulheres, idosos, presidiários, usuários de drogas, entre outros – abordando as questões sociais de diferentes perspectivas, umas de caráter mais caritativo, outras com mais ênfase política, sindical, ou ainda outras de caráter mais educativo (Hamburguer, López, 1998).

Embora sob distintas perspectivas, essas experiências produziram um acúmulo que resultou em um quadro teórico-metodológico detalhado e definiu uma especificidade – uma Pedagogia Social e/ou uma Educação Social – instituindo-a como profissão, com implícitos interesses de reserva de mercado, e demandando a formação de um “superprofissional” – o educador social e/ou pedagogo social – voltado para a educação para o consumo, a educação de adultos, a educação especial, a educação na terceira idade, a educação de sujeitos com “dificuldades de adaptação social” (estrangeiros imigrantes ilegais) etc.

Como se trata de uma profissão muito jovem, consolidada nas últimas décadas do século XX e comprometida em dar respostas objetivas, ela se diferencia das práticas de trabalhadores sociais e assistentes sociais, segundo Marchena (2004), sendo que Carreras (1998, p. 257) ressalta seus “atrativos e promissores campos profissionais”. Por sua vez, Caride (2005) destaca as condições de emergência da Pedagogia Social como ciência, disciplina e profissão.

Segundo os referidos autores, na Europa, a Educação Social precisa dar respostas educativas aos desafios sociais, econômicos e culturais enquanto o Trabalho Social – prática que resultou das políticas do Estado de Bem-Estar Social – orienta-se para ações assistenciais e de correção. Por sua vez, a prática

do Serviço Social, no seu sentido estrito, dedica-se às necessidades individuais ou problemáticas coletivas, como as situações de pobreza, por exemplo, que demandam por assistência social com o propósito de melhorar o “bem-estar” e garantir o acesso ao direito da população atendida.

Diante de um quadro de profissões e regulamentações que delimitam especificidades muito próximas, Hamburguer e López (1998) constatam que a linha que divide as diversas práticas sociais é muito tênue, advertindo que isso pode resultar em profissões cujos marcos teóricos e campos de intervenção são difíceis de definir. Em todo o caso, na Europa, o educador social parece ser o profissional devidamente titulado, ou em vias de titulação, que responde sobre ações de caráter socioeducativo, no âmbito de intervenções primárias, secundárias e terapêuticas. Os referidos autores também reforçam a tese de criação de postos de trabalho mediante uma Pedagogia Social, em um cenário em que as Faculdades de Pedagogia, para a carreira do magistério ou da formação de especialistas, se encontram, de certa forma, em recesso.

Carvalho e Santos (s/d., p. 14), ao destacarem a multidimensionalidade do educador social e da Educação Social, concluem por um educador que constitui um prático, especialista e militante, em que a pedagogia social se assume como “ciência e tecnologia do fenômeno e da intervenção socioeducativa ou pedagógico-social”.

Da análise que realizamos sobre o panorama europeu, depreende-se que as experiências da chamada Pedagogia Social e/ou Educação Social (expressões que designam conceitos confusos que às vezes aparecem como sinônimos) e suas diferentes modalidades de formação (no âmbito do ensino superior e/ou médio), configuram práticas de intervenção disciplinares, sustentando uma educação especializada, voltada para segmentos muito específicos, mesmo quando seu caráter generalista é ressaltado.

No que se refere ao contexto brasileiro das práticas de educação não escolar, percebemos a existência de movimentos distintos que delineiam um vasto campo de dispersão. Especialmente no âmbito das universidades brasileiras, por exemplo, identificamos a existência de linhas de pesquisas que abordam práticas de educação fora da escola, geralmente tratadas como educação não formal, em alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação. Também localizamos grupos de estudos que discutem o universo da infância e da juventude em situação de vulnerabilidade social, cultura das classes populares,

movimentos sociais, entre outros, apontando para um possível diálogo entre a academia e outros espaços de práticas educativas. Além disso, localizamos disciplinas isoladas que fazem parte de grades curriculares de alguns cursos de formação de professores em nível de graduação e pós-graduação, assim como localizamos a existência de projetos de pesquisa que tomam as práticas de educação no campo social como objeto de estudo.

Desse modo, pudemos constatar que o afã europeu para instituir mais uma especialização nas ciências humanas, parece ainda não se ter instalado nas universidades brasileiras. Ao contrário, se buscarmos maior aproximação de estudos e debates sobre práticas de educação não escolar no âmbito das universidades, percebemos que o diálogo entre a academia e outros espaços de educação, ainda que contribua para uma reflexão sobre as especificidades dessas práticas e sobre seus pressupostos teóricos e metodologias, do ponto de vista quantitativo, ainda é pouco significativo.

No Brasil, a abordagem acadêmica sobre a temática da educação não escolar tem perseguido uma análise dos seus resultados, não raras vezes em detrimento de processos de avaliação que medem o impacto e efetividade social das ações, discutindo a presença e/ou ausência do Estado na oferta dessas práticas e problematizando a emergência do terceiro setor e as políticas afirmativas e o movimento social em torno delas. Além disso, ainda que de forma tênue, também se investiga o reflexo do caráter compensatório de tais ações para a autonomia dos sujeitos que são afetos às políticas sociais, especialmente, as de caráter assistencial.

Com relação a eventos que visam a debater especificamente a educação não escolar em nosso país, com exceção do que ocorre nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação¹ – Anped – constatamos que estes ainda são episódicos. Em geral, as breves discussões sobre práticas socioeducativas são realizadas sob a forma de oficinas e de sessões de comunicações, em eventos que discutem a educação em geral.

Por força, talvez, da crescente oferta de propostas de intervenções socioeducativas, especialmente, no âmbito do terceiro setor e nos movimen-

1. Tradicionalmente, dois Grupos de Trabalho – GTs – acolhem experiências de educação social: o GT Educação Popular e o GT Movimentos Sociais, os quais têm acumulado trabalhos de referência na área.

tos sociais, em junho de 2001, longe dos espaços de discussão acadêmica, foi realizado no Anhembi, em São Paulo, um evento chamado 1º Encontro Nacional de Educação Social². Somente em 2006, pela primeira vez no Brasil, ocorreu um evento de porte, promovido por uma universidade, voltado à discussão em torno das práticas educativas no campo social, designando-as como Pedagogia Social. Referimos-nos ao 1º Encontro Internacional de Pedagogia Social, realizado pela Universidade de São Paulo – USP – com a publicação dos textos dos trabalhos apresentados, das conferências e das oficinas realizadas. A repercussão desse primeiro evento reforçou a realização do 2º Congresso Internacional de Pedagogia Social, ocorrido no ano de 2008.

Roberto da Silva (2006), professor da USP e um dos realizadores do 1º e 2º congressos, justifica a emergência do debate em torno da educação não escolar considerando a abertura dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, de 1996, ao substituir o currículo mínimo pelas diretrizes curriculares nacionais. Com efeito, a nova regulamentação das diretrizes do curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (Parecer n. 5/2005), explicita esta possibilidade quando no art. 4º, parágrafo único, reconhece os contextos educativos não escolares como lócus de atividade docente.

Contudo, aparentemente, nem a abertura dada pela LDB/96 e nem a emergência do terceiro setor, a proliferação de ONGs e suas ações em prol de uma discussão mais vigorosa sobre a legislação em torno dos direitos sociais que alavancaram as práticas educativas no campo social, produziram alterações significativas nas grades curriculares dos cursos de formação acadêmica, no sentido de contemplar as especificidades do âmbito não escolar. Tampouco produziram efeitos que levassem a incorporação dessa temática nos debates sobre educação, apesar da tradição brasileira dos estudos de Paulo Freire e da educação popular.

Não obstante, no mesmo ano do 1º Encontro Nacional de Educação Social, na 24ª Reunião Anual da Anped, Maria da Glória Gohn, já assinalava que a década de 90 fora um tempo de reformulações da educação popular. Referindo-se ao Congresso Internacional de Americanistas realizado em julho

2. Sobre este evento não conseguimos acessar à nenhum tipo de material que oferecesse informações sobre os conteúdos dos debates.

de 1988, na Holanda, sobre educação popular na América Latina; ao evento de 1990, na Bolívia e, em 1995 em Santiago do Chile, faz um balanço das crises por que passaram as práticas educativas no campo social, nomeadas como “educação não formal”:

Analisando-se os três encontros concluímos que nos anos 90 houve um redirecionamento dos objetivos da EP que alterou o sentido de suas ações. Antes os objetivos estavam centrados mais no contexto geral, na política, na estrutura da sociedade. Depois, os objetivos voltaram-se mais para os indivíduos em si, para sua cultura e representações. No novo paradigma, não há algo a ser criado, a partir da animação de um agente externo – o educador ou o facilitador – em termos de uma politização que desperte o educando para suas condições concretas de vida, em termos da pobreza e suas causas, de interesses de classe explorada e oprimida, de direitos sociais básicos que lhes estão sendo negados pelas elites e outros. *No novo paradigma, há algo a ser repassado de forma competente, com conteúdo, e que deve gerar uma reação nos indivíduos de forma que ele confronte o recebido com o que possui de sua experiência anterior e visão de mundo, e o reelabore.* Isto significa que os indivíduos e os grupos têm de repensar e de reformular seus próprios conhecimentos e experiências. (2001, grifos nossos)

Para Gohn, nas últimas décadas, as transformações ocorridas no campo social inauguraram um novo paradigma, que parece apontar para um necessário movimento de profissionalização dos educadores sociais.

ARTICULANDO SABERES PARA A INSTAURAÇÃO DE UM CORPO TEÓRICO TRANSDISCIPLINAR

Ainda que reconheçamos os limites à formação em serviço para as práticas educativas no campo social, por que, geralmente, esse tipo de formação se tem apresentado como a única opção e por que esses espaços costumam ser pouco reflexivos, tornando-se por vezes rotineiros além de assoberbados por tarefas, tendemos a problematizar a proposta de uma profissionalização dos educadores sociais.

Com base nesse entendimento, cabe às universidades reafirmarem o conceito de uma educação além da escola, mas consideramos desnecessário instituir um modelo de formação específico tal como tem ocorrido, especialmente, na Europa, sobretudo em algumas universidades portuguesas, alemãs e espanholas.

Nestas, as práticas de educação não escolar (geralmente nomeadas como Pedagogia Social e/ou Educação Social) apresentam-se como práticas especializadas que requerem formação específica capaz de habilitar um pedagogo social e/ou um educador social (no âmbito do ensino superior e/ou médio) para atuar em espaços escolares e/ou não escolares, porém voltados a determinados públicos. Essas experiências de educação e suas diferentes modalidades de formação constituem portanto, intervenções disciplinares, sustentadas em uma concepção de educação especializada.

Concordando com Marlene Ribeiro (2006), quando afirma que os termos pedagogia social e educação social remetem a sentidos diversos, consideramos desnecessária qualquer preocupação em delimitar e fixar contornos disciplinares que conduzam a uma formação/titulação acadêmica e, por isso, pensamos que insistir em estabelecer uma distinção entre ambas as nomeações é improdutivo e pouco relevante.

Em alguns momentos, ao reconhecer a importância de uma educação do e no campo social – aqui entendida como um corpo de conhecimento e um campo de intervenção peculiar – não compartilhamos da ideia de uma formação específica e especializada para o pedagogo. Isso por si só promoveria, novamente, a cisão do conceito de educação. Ao contrário, desejamos pautar nossa reflexão no sentido da valorização do caráter transdisciplinar que visualizamos nesse campo de conhecimento e de intervenção.

Mais do que delimitar contornos disciplinares, seria interessante explorar as potencialidades de uma educação do e no campo social para oferecer uma outra perspectiva de formação acadêmica. Reafirmamos a necessidade de uma revisão do próprio modelo de formação acadêmica de educadores; uma revisão que se abra para absorver elementos teórico-conceituais capazes de elucidar a complexidade dos processos e dinâmicas do campo social.

Entendemos que exercer práticas de educação no campo social implica buscar sustentação em teorias e conceitos oriundos de diversas áreas do

conhecimento; buscar apoio na Filosofia, Sociologia, Economia, Psicologia, Antropologia, entre outras. Mais do que isso, exercer práticas de educação no campo social implica recuperar a educação popular como tendência pedagógica e metodológica, com o objetivo de promover as relações humanas a um grau de melhoria (Streck, 2006) e como um fio que costura as áreas de conhecimento entre si.

Se mantivermos uma visão limitada, por que parcial e fragmentada, dos processos e dinâmicas que habitam o campo social, manteremos também um tipo de análise incapaz de explorar o movimento e a fluidez dos processos educativos que ocorrem na marginalidade dos saberes instituídos, repetindo o mesmo equívoco da educação escolar que desconsidera e não toma como ponto de partida de sua ação a realidade própria de cada grupo, de cada sujeito.

Evidentemente, esta compreensão também implica uma concepção da realidade, em que o real não se encontra pré-definido mas resulta de uma elaboração social e coletiva que se faz e desfaz a todo instante, por que são os próprios sujeitos que definem a situação na qual se encontram e que, portanto, estão a construí-la e reconstruí-la. Isso implica também romper com a certeza de que partilhamos um mundo comum com pontos de vista idênticos sobre uma realidade incontestável.

Concebemos uma educação do campo social como uma ação educativa não escolar que pode e deve se abastecer dos conhecimentos provenientes de todas as disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais, articulando um corpo de saberes transversal capaz de instrumentalizar a prática de todos os profissionais que intervêm no campo social, inclusive os educadores (Moura, Zucchetti, 2007). Trata-se de uma educação que não constitui uma disciplina, mas uma "indisciplina" do pensamento de quem aceita os riscos de articular distintas formulações teóricas para fundamentar as práticas educativas que ocorrem no entremeio das relações sociais.

Por fim, a lógica binária utilizada para pensar e definir práticas de educação precisa ser superada e assim, quem sabe, dar-se-iam as condições para a emergência de um debate sobre os sujeitos da educação e as formas como são afetos às práticas educativas. Nessa perspectiva, a dimensão ético-política da educação deverá sobrepor-se aos debates atuais, entre eles, as formas de nomeação de práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. *Lei n. 8.742 de 7 de dezembro de 1993*. Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. Brasília: Imprensa Nacional, 1995.
- _____. *Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990*. Estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa Nacional, 1991.
- CARIDE, J. A. *Las Fronteras de la pedagogia social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- CARRERAS, J. S. Entrevista al profesor José María Quintana Cabanas. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, Madrid, v.12, n.4, p.257-261, 1998.
- CARVALHO, A. D.; SANTOS, E. *Novas racionalidades e novos imperativos da educação social*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, s.d. Disponível em: <www.pedagogiasocial.cl/docs/copescop/pdf>. Acesso em: 31 ago.2005.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Acesso em: 27 set. 2008.
- FERLA, A. A. Participação da população: do controle sobre os recursos a uma produção estética da clínica e da gestão em saúde. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v.14, n.1, p. 85-108, 2004.
- FREIRE, P. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 1989.
- GOHN, M.G. *Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor*. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- _____. Educação não-formal: participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- _____. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. CD-ROM.
- _____. Sociedade civil no Brasil: conceito e sujeitos atuantes. In: MAIA, M. (org.). *Cadernos Ideação*, Porto Alegre: Cempthom, 2002. p.73-82. (Políticas sociais para um novo mundo necessário e possível: palestras do Seminário Balanço e Perspectivas das Políticas Sociais no Cenário Mundial Atual, 1; Forum Social Mundial, 2, 2002).

HAMBURGUER, F.; LÓPES, A. Reflexiones en torno a la situación de la pedagogía social en la universidad alemana. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, Madrid, v.12, n.4, p.233-241, 1998.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo, Cortez, 2005.

MARCHENA, J.A.M. (Org.). *Educación social, trabajo social e servicios sociales*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Dpto. Teoría e Historia de la Educación/Pedagogía Social, 2004. (Resúmenes de los temas do curso acadêmico.) Disponível em: <www.us.es/pedsocial>. Acesso em: 30 ago. 2005.

MATURANA, H. *Emoções e linguagens na educação e na política*. Belo Horizonte: UGMG, 1999.

MOURA, E. P. G.; ZUCCHETTI, D. T. Educação não escolar: refletindo sobre práticas para uma (outra) epistemologia da pedagogia social. *Contrapontos*, Itajaí, v.7, n.1, p. 185-199, jan./abr. 2007.

NÚÑEZ PÉREZ, V. Los Nuevos sentidos de la tarea de enseñar: más allá de la dicotomía "Enseñar vs asistir". *Revista Ibero-Americana de Educación*, n.33, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie33a01.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2006.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. *Revista Educação e Sociedade*, v.27, n.94, p.155-178, 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 8 ago.2006.

_____. *Uma educação social faz sentido? Alguns apontamentos*. 2004. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/tramse/argos/edu/2004/06/uma-educabrazil-16-de-abril-de-2004.html>>. Acesso em: 4 abr. 2006.

SILVA, R. *Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil*. 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=MS0000092006000100015&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 26 mar. 2007.

STRECK, R. D. A Educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 11, n. 32, p.272-284, 2006.

Recebido em: dezembro 2008

Aprovado para publicação em: novembro 2009

POLÍTICAS SOCIAIS DE ATENDIMENTO ÀS CRIANÇAS E AOS ADOLESCENTES NO BRASIL

JOSÉ ROBERTO RUS PEREZ

Professor da Faculdade de Educação e coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas
rusperez@nepp.unicamp.br

ERIC FERDINANDO PASSONE

Doutorando da Faculdade de Educação e pesquisador associado do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas
eric@nepp.unicamp.br

RESUMO

Este artigo analisa a emergência e o desenvolvimento das políticas sociais de atendimento infanto-juvenil concomitante ao processo de desenvolvimento do sistema de proteção social nacional, focalizando algumas das principais representações atribuídas à infância, de acordo com o período histórico e político de cada época. Busca-se apresentar a noção de infância instituída sob a constituição do aparato do Estado de Bem-Estar brasileiro, de forma a situá-la em um contexto mais amplo de transformações históricas e políticas que envolveram a emergência e consolidação das políticas sociais destinadas ao atendimento à criança e ao adolescente no Brasil ao longo do século XX e início do século XXI.

POLÍTICAS SOCIAIS – CRIANÇAS – ADOLESCENTES – CIDADANIA

ABSTRACT

SOCIAL POLICIES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS IN BRAZIL. This article analyses the emergence and development of social policies for children and adolescents attendance that are in line with the development process of the Brazilian social protection system, focusing on some of the main representations attributed to childhood, according to the historical and political periods. It seeks to present the notion of childhood instituted under the constitution of the Brazilian welfare state, in such a way as to place it within the broader context of the historical and political transformations that involved the emergence and consolidation of the social policies directed towards children and adolescents in Brazil in the 20th century and the beginning of the 21st.

SOCIAL POLITICS – CHILDREN – ADOLESCENTS – CITIZENSHIPS

Entre os estudos realizados no campo das políticas sociais no Brasil, há um conjunto de trabalhos que propala a inexistência de um efetivo sistema de proteção social até 1990, devido à insuficiência do atendimento diante do abismo sociocultural e econômico existente na sociedade ou mesmo do frágil reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais na nossa cultura política e no incipiente estado democrático que possuímos. Tais estudos consideram o “arcabouço social” existente apenas como um instrumento de controle e legitimação da ordem política e social, principalmente em períodos autoritários e populistas.

Encontram-se também estudiosos que demonstram que no período de 1930 a 1980 ocorreu a introdução, expansão e consolidação jurídico-institucional dos mecanismos de garantia e proteção sociais, como a previdência social e a assistência; a construção de uma rede de ensino básico e científico; a política de atenção à saúde e a política habitacional etc., enfim, a institucionalização de um conjunto básico e essencial de políticas, diretrizes, programas, normas e regras que representaram um avanço, mesmo que às avessas e insuficientemente, dos direitos sociais no país (Draibe, 1995; Faleiros, 1995; Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – Nepp, 1991).

O notório é que, no século XX, os três momentos mais significativos de transformação institucional e de produção legal estiveram associados às três profundas alterações estruturais que envolveram o Estado brasileiro, a saber: o Estado Novo, caracterizado pelo autoritarismo populista de Getúlio Vargas (1930 a 1945); a ditadura militar e o retrocesso dos precários direitos políticos e civis, (1964 a 1985), e o período de redemocratização, a partir de 1985 (Carvalho, 2004; Nepp, 1991), culminando na Constituição de 1988 e no reconhecimento dos direitos constitutivos de cidadania para todos os brasileiros.

Paralelamente, constitui-se no país uma noção particular de infância e adolescência que protela políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente como direitos de cidadania até a década de 1980. A proclamação da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) e da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990a), um conjunto de direitos civis, sociais, econômicos e culturais de promoção e proteção – alteraram esse paradigma. Atualmente, o ECA demanda do Estado brasileiro e da sociedade política e civil esforços e continuidade nas ações visando, por um lado, à formulação, implementação, monitoramento e controle social de políticas constitucionais e estatutárias e por outro, ações mobilizadoras e societais capazes de ressignificar

a concepção arcaica de infância e juventude presente no imaginário social da população. Essa concepção, conforme o previsto no Estatuto, entende que a criança e o adolescente devam estar assegurados por políticas públicas de proteção, promoção e direitos, bem como as suas respectivas famílias (Rizzini, Naiff, Baptista, 2006).

A instituição da noção de direitos da infância e da adolescência, inicialmente inexistente e relegada ao trato do mundo do privilégio privado e religioso, posteriormente, incorporada por um Estado autoritário e monopolizador, que exclua qualquer forma de interlocução com a incipiente sociedade de então tem, paradoxalmente, representado há mais de dezoito anos uma pauta política e social que vem balizando o aprofundamento democrático das relações Estado-sociedade em torno da questão.

Considerando relevante a relação passado-presente para a compreensão do atual momento dessas políticas, este artigo procura resgatar a noção de infância instituída sob a constituição do aparato do Estado de bem-estar social brasileiro, de forma a situá-la em um contexto mais amplo de transformações históricas. A emergência e consolidação das políticas sociais destinadas ao atendimento à criança e ao adolescente foram sistematizadas em dois grandes períodos, a saber, antes e depois do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente. O principal critério de delimitação entre esses dois períodos está alicerçado na concepção de infância e adolescência e nas diretrizes implícitas em decorrência dela nos arcabouços jurídicos dos respectivos períodos. Por um lado, refizemos um percurso histórico que retrata a institucionalização da infância como objeto de controle por parte do Estado brasileiro, período que registra as políticas e concepções que datam do início da república até o fim da ditadura militar; e, por outro assinalamos o período de abertura democrática do país, culminando em 1990, com a promulgação do ECA. Nele a infância e adolescência adquiriram *status* de sujeitos de direitos – revelando a profunda alteração representada em termos legislativos, normativos, culturais e conceituais para as diretrizes, políticas públicas e serviços destinados ao atendimento da criança e adolescência no Brasil. Será estabelecida uma cronologia consoante com as principais alterações institucionais ocorridas de 1889 a 2006.

Essa contextualização histórica do atendimento infanto-juvenil visa demarcar os períodos políticos em que foram desenvolvidos os serviços de atendimento e estabelecidas as principais normatizações e legislações, referidas de acordo com a periodicidade estipulada, bem como as características e diretrizes

da política social de atendimento à criança e ao adolescente, oferecendo um panorama do início, do desenvolvimento e da consolidação do sistema de proteção social brasileiro ao longo do século XX e início do Século XXI.

INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA COMO OBJETO DE CONTROLE DO ESTADO (1889-1985)

Nesta primeira parte do artigo, são indicados os períodos relacionados ao tratamento oferecido aos jovens no Brasil, abrangendo: a República Velha (1889 a 1930); o autoritarismo populista (1930 a 1945) com a instituição do Serviço de Assistência ao Menor – SAM –, entidade de contenção-repressão infanto-juvenil; a expansão centralizada das políticas sociais sob a democracia populista (1945 a 1964), período também caracterizado pelo fracasso do SAM e, subsequentemente, pela emergência da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem –, no governo ditatorial (1964 a 1985), ver quadro I.

QUADRO I
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO BRASIL (1889-1985)

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais características
Primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930)	<ul style="list-style-type: none"> • Código Criminal do Império (1830) • Lei do Ventre Livre (1871) • Código Penal da República (1890) • Código de Menores (1927) 	<ul style="list-style-type: none"> • Infância como objeto de atenção e controle do Estado • Estratégia médica-jurídica-assistencial
Autoritarismo Populista e o Serviço de Assistência ao Menor (1930-1945)	<ul style="list-style-type: none"> • Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei n. 2.024 de 1940) • Serviço de Assistência ao Menor (Decreto n. 3.799 de 1941) • Estabelece a Legião Brasileira de Assistência 	<ul style="list-style-type: none"> • Avanço estatal no serviço social de atendimento infantil • Organização da proteção à maternidade e à infância
Democracia populista (1945-1964)	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço de Colocação Familiar (Lei n. 560 de 1949) • Serviço Nacional de Merenda Escolar (Decreto n.37.106 de 1955) • Instituto de Adoção (Decreto-Lei n. 4.269 de 1957) • Leis das Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei n. 4.024 de 1961) 	<ul style="list-style-type: none"> • Manutenção do aparato legal • Regulamentação dos serviços de adoção

(continua)

(continuação)

Ditadura militar e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964-1985)	<ul style="list-style-type: none">• Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Decreto n. 4.513 de 1964)• Diminuição da idade penal para 16 anos (Lei n. 5.258 de 1967)• Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para Infância e o Governo dos Estados Unidos do Brasil (Decreto n. 62.125 de 1968)• Código de Menores (Lei n. 6.697 de 1979) – “Doutrina da Situação Irregular do menor”	<ul style="list-style-type: none">• Reordenamento institucional repressivo• Instituição do Código de Menores de 1979• Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância
--	---	---

Primeiros passos: marcos legais e normatizações (1889-1930)

Historicamente, as concepções teóricas e ações sociais voltadas à infância sempre foram conflituosas. De um lado os que privilegiam ações de violência, punição e repressão. Essa parte da história no Brasil foi impiedosa e pode ser demarcada por fases características: na colonização, com a aculturação imposta às crianças indígenas pelos jesuítas; a segregação e a discriminação racial na adoção dos “enfeitados”, no período imperial; o infanticídio disfarçado pela Roda dos Expostos e pela exploração do trabalho de crianças no mundo fabril, no fim do século XIX e início do XX (Pilotti, Rizzini, 1995; Rizzini, 1997, 2000). De outro, os que privilegiam a educação e a assistência, defendendo estratégias que conferem direitos de cidadania e direitos específicos à infância e adolescência (Passone, 2007).

Ao longo dos séculos XVIII e XIX, observa-se na literatura o deslocamento de poder e domínio da Igreja articulado com setores privados e públicos, para o domínio do Estado, que passaria a regulamentar e subsidiar ações da “causa da infância”.

Em meados do século XIX, o período conhecido pelas Rodas dos Expostos passaria a ser alvo de críticas da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, criando condições para o advento da pediatria no país, bem como as ações de entes privados, com caráter filantrópico, marcadamente influenciados pelo movimento positivista e higienista que se delineava no cenário internacional. Essas mudanças ocorriam influenciadas pela passagem do império à república e da sociedade escravocrata à organização da sociedade livre e de trabalhadores, período vinculado ao despertar do sentimento de nacionalidade e ao início da industrialização do país.

Esse cenário proporcionou o impulso à mudança cultural em relação à infância e o início do sistema de proteção social no país. Houve no primeiro caso a incorporação da visão humanista/iluminista europeia em que processualmente se constitui um novo paradigma da infância no mundo (Nascimento, 2001; Pilotti, 1995; Rizzini, 1997, 2000). E, no segundo caso, um desdobramento de tendências mais gerais postas em marcha pela industrialização. Com as profundas transformações econômicas, políticas e culturais que marcaram o ocidente no século XIX, a noção de infância adquire novo sentido social, ou seja, a “criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da Igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado” (Rizzini, 1997, p. 24-25).

A legislação no período imperial gravitou em torno do recolhimento de crianças órfãs e abandonadas por meio de medidas assistenciais privadas e de cunho religioso e, no início da república, estabeleceram-se, gradativamente, as bases para a organização da assistência à infância. Surge, então, o primeiro Código Penal da República, em 1890, marcando o início de um debate entre os defensores da educação em detrimento do predomínio da punição.

O processo de instituição da infância no Brasil do início do século XX ocorreu portanto na intersecção entre medicina, justiça e assistência pública, tendo como foco a infância como objeto de atenção e controle por parte Estado.

Será da medicina (do corpo e da alma) o papel de diagnosticar na infância possibilidades de recuperação e formas de tratamento. Caberá à Justiça regulamentar a proteção (da criança e da sociedade), fazendo prevalecer a educação sobre a punição. À *filantropia* – substituta da antiga *caridade* – estava reservada a missão de prestar assistência aos pobres e *desvalidos*, em associação às ações públicas [...] a conexão jurídico-assistencial atuará visando um propósito comum: “*salvar a criança*” para transformar o Brasil. (Rizzini, 1997, p. 30)

Ressaltam, no plano das ideias, o movimento higienista associado aos médicos e filantropos, o positivismo dos militares, com imperativos de “ordem e o progresso” e a sociologia evolucionista, como determinantes da constituição e da consolidação do espaço social destinado à infância, por meio de mecanismos conhecidos como “escala da moralidade” ou da “profilaxia da criminalidade”, que discriminavam as crianças desvalidas, classificadas como “menores”, daquelas que possuíam infância ou eram parte da infância concebida

como produtiva. Essa estratégia estatal prolongou-se nas décadas posteriores e marcou os primeiros passos da infância e juventude como objeto de atenção das instituições do Estado. A matriz que orientou as primeiras intervenções referentes ao público infanto-juvenil no início do Brasil republicano expressava um projeto manifesto de proteção à infância que, em última instância, visava mais à defesa da sociedade.

O Estado incorporou o debate sobre a “salvação da criança” e sobre a “regeneração social”, alçando a criança a alvo das ações públicas e responsabilizando e punindo as famílias em relação aos cuidados à infância. A prevenção social e a elaboração de uma legislação específica, que permitisse a tutela do Estado e controle da sociedade, provocaram forte aliança jurídico-médico-assistencial organizada em torno do sistema de proteção ao “menor”.

Em 1920 realizou-se o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, impulsionando a criação de uma agenda sistematizada sobre a proteção social, e passou a ser debatida pela sociedade a regulamentação da assistência e proteção aos “menores abandonados” e “delinquentes”, culminando com a promulgação do Código de Menores em 1927. Segundo Faleiros, esse código incorporou “tanto a visão higienista de proteção do meio e do indivíduo como a visão jurídica repressiva e moralista” (1995, p.63). Se, por um lado, previa o acompanhamento da saúde das crianças e das nutrízes por meio da inspeção médica e da higiene, por outro, intervinha no abandono físico e moral das crianças, retirando o pátrio poder dos pais; internando os abandonados socialmente e reprimendo e instituindo a liberdade vigiada aos jovens autores de infração penal. No âmbito do reconhecimento jurídico, uma das mais importantes contribuições dessa legislação foi referida no Capítulo 9 que discorre sobre a regulamentação do trabalho infanto-juvenil, proibindo que se empregassem crianças com menos de 12 anos de idade e fixando, para os jovens menores de 18 anos, jornada de trabalho de no máximo seis horas diárias.

O autoritarismo populista e o serviço de assistência ao menor (1930-1945)

A instituição do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, entre 1930 e 1934, e a posterior ditadura do Estado Novo, sob comando de Getúlio Vargas (1937 a 1945), representaram a passagem definitiva de uma sociedade de base agrária para o início de uma sociedade urbano-industrial. O caráter fortemente autoritário e nacionalista do Estado é implementado pela

Lei de Segurança Nacional em 1935, reprimindo a ascensão de movimentos políticos, tanto da esquerda como da direita e, centralizando no governo federal praticamente todo o poder decisório e administrativo. Em virtude da atenção dispensada ao aspecto trabalhista e social à política econômico-social encetada pelo governo, principalmente nos quatro primeiros anos após a revolução de 1930, esse período se caracterizou pelo denominado autoritarismo populista, delineado pela propaganda nacionalista que, posteriormente, rendeu o título de “pai dos pobres” a Getúlio Vargas.

Os movimentos de trabalhadores tinham suas organizações limitadas e marcadas pela incipiência dos direitos políticos e civis, em flagrante paradoxo com o reconhecimento dos primeiros direitos sociais por parte do Estado. No contexto do movimento de 1930 e da instauração do golpe de 1937, sob a agenda de reformas do Estado, o Brasil organizava suas primeiras políticas sociais, nas quais eram reservadas atenções especiais à família e à infância, notadamente no campo da assistência social. Segundo Rizzini (1995, p. 136), para a Constituição de 1937, “a infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado”; cabe a ele assegurar-lhes medidas “destinadas ao desenvolvimento de suas faculdades”. Desse modo, o Estado proporcionaria um mínimo de condições institucionais para a preservação física e moral das crianças, e, concomitantemente, as famílias teriam o direito de “invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação de sua prole” (Rizzini, 1995, p. 136).

Nessa perspectiva, o autoritarismo populista passou a consolidar o serviço social oferecido pelo Estado, na medida em que incorporava o trabalhador e sua família à sociedade (Carvalho, 2004, p. 111), caracterizando-se pela legislação sobre o trabalho e a articulação entre entes estatais e privados na provisão de serviços assistenciais. Na área infanto-juvenil, aprofundou-se a prática higienista e repressiva, que privilegiava o internamento dos menores como principal tática de contenção e atendimento à criança ou adolescente destituídos de *status* social. A criação do Departamento Nacional da Criança – DNCr –, do Serviço de Assistência ao Menor – SAM – e da Legião Brasileira de Assistência – LBA –, marcaram o atendimento às famílias, crianças e jovens no período.

A intenção da União de formular um sistema de assistência social à infância possibilitou a criação do Conselho Nacional de Serviço Social, ao qual caberia instituir serviços públicos de atendimento à população em condições de pobreza e miserabilidade, para atuar nas esferas de âmbito nacional, estadual

e municipal. Em 1940, criou-se o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde, que possuía o objetivo de “criar viva consciência social da necessidade de proteção à díade materno-infantil [...] desenvolver estudo, organizar estabelecimentos, conceber subsídio às iniciativas privadas de amparo às mães e filhos e exercer fiscalização” (Rizzini, 1995, p. 138). Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência ao Menor, órgão diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios do Interior e ao Juizado de Menores, em razão do Decreto n. 3.799, que atribuía ao Estado poder para atuar junto aos “menores”, reiteradamente qualificados como “desvalidos” e “delinquentes”.

A estratégia da relação estatal/privado para o provimento de serviços e atendimento às políticas sociais foi aprofundada em 1942, com a formulação e implementação da Legião Brasileira de Assistência. Essa entidade se articulava com as demais organizações sociais do país juntamente com o Departamento Nacional da Criança, perfazendo assim o arcabouço assistencialista do populismo varguista.

Em 1943 foi aprovado o Decreto n. 6.026, que dispunha sobre as medidas aplicáveis aos menores de dezoito anos pela prática de fatos considerados infrações penais. Essa medida não alterava o anterior Código de Menores de 1927, salvo o prolongamento da imputabilidade penal de 14 para 18 anos. Em 1944, por intermédio do Decreto n. 6.865, o SAM teve redefinidas as suas competências, cabendo-lhe orientar e fiscalizar as entidades particulares; diagnosticar os casos em que caberiam internação e ajustamento social, por meio de exames médico-psicopedagógicos; encaminhar e abrigar os menores aos estabelecimentos, bem como, supervisionar e controlar as instituições particulares que recebiam subvenções do Estado (Faleiros, 1995, p. 69).

Essa etapa marcou por um lado, o assistencialismo estatal e privado destinado às famílias trabalhadoras, permeado por um forte domínio paternalista-populista de políticas públicas centralizadas, e, por outro, o aprofundamento de uma prática repressiva e higienista que privilegiava o internamento como principal ferramenta de proteção à criança sem infância.

Paralelamente, as bases institucionais da previdência e seguridade social eram instituídas: entre 1930 e 1943, foram criados os Institutos de Aposentadoria e Pensões e gradativamente se ampliou a legislação trabalhista. O autoritarismo e o corporativismo orgânico responsáveis pelo fortalecimento da burocracia estatal marcaram as transformações sociais em curso, tendo como base o Estado, como

instituição e fonte de poder no processo de concessão de cidadania. As políticas securitárias são “legitimadas como políticas de massas e justificadas, segundo o ideário populista, como políticas de interesse nacional” (Nepp, 1991).

As leis trabalhistas não possuíam um caráter universal e o reconhecimento dos direitos dos trabalhadores representava, no populismo, a regulação societária por intermédio do *status* profissional e social do indivíduo¹. O trabalhador rural estava totalmente desamparado, uma vez que a legislação contemplava somente algumas categorias regulamentadas de trabalhadores urbanos. Essa especificidade gerou – no que concerne à noção de cidadania – a representação de um povo “regulado” e “passivo” politicamente, como que incluso em uma “cidadania regulada”, processo no qual a cidadania era consentida pelo Estado, não por meio de uma mediação política e civil, mas por meio de uma regulação ocupacional. No Brasil, esse dispositivo político de regulação social foi chamado de “cidadania regulada”, conceito proposto por Wanderley Guilherme dos Santos, sendo essa noção de cidadania assentada “não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional [...]. A cidadania está embutida na profissão e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei...” (Santos, 1989, p. 68).

Esse contexto histórico foi caracterizado, por um lado, pela ausência de uma cultura política fundada nos direitos civis e políticos que respondessem às demandas de uma progressiva incorporação da cidadania, por intermédio de políticas estatais voltadas à igualdade, bem como pela ausência de formas efetivas de participação e representação dos interesses da sociedade. Por outro, pelo fortalecimento da dinâmica distributivo-clientelista no processo de centralização da política previdenciária como mecanismo de legitimação do poder.

Desse modo, a constituição dos direitos de cidadania, no Brasil, ocorreu de forma “invertida”, se comparada com o tempo histórico proposto por Marshall (1967), ou seja, a constituição dos direitos sociais foi anterior à conquista dos direitos civis e políticos, implicando a formação de um tipo especial de cidadania em que a relação entre indivíduo e Estado era caracterizada pela

1. Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a consolidação do sistema brasileiro de proteção social foram marcados por um tipo específico de Estado de Bem-Estar cujo funcionamento se caracterizou pela meritocracia-particularista e/ou pelo modelo conservador, diferente de um modelo residual ou liberal e de um padrão institucional-redistributivista ou social-democrata (Draibe, 1995, p. 201). Esse sistema de proteção social brasileiro prevaleceu até os anos 80 do século passado.

negociação direta entre ambos, sem passar por mecanismos de representação política e democrática. Para Carvalho (2004, p. 219), “a inversão da seqüência dos direitos reforçou entre nós a supremacia do Estado”, em detrimento dos direitos civis e políticos, em suma, de uma verdadeira noção de cidadania calcada nas liberdades individuais.

Tais aspectos implicaram a formulação de políticas sociais do período subsequente – caracterizado pela democracia populista, principalmente por reforçar a relação de clientelismo e patronagem como mecanismo central de controle político do voto da classe operária.

Democracia populista (1945-1964)

O período entre 1945 e 1964 foi reconhecido como a primeira experiência democrática da história do país, contrariando o projeto nacionalista do setor militar e de parte da elite dominante ligada a antigos setores oligárquicos. Essa fase se caracterizou pela lógica desenvolvimentista-nacionalista, marcada pelo aprofundamento da industrialização, pelo aumento do consumo interno e pela internacionalização da economia brasileira. Na área política, caracterizou-se pela democracia populista, com expansão legal e institucional do sistema de proteção social, consolidando o sistema arquitetado na década de 1930. No âmbito das estruturas organizacionais do Estado, deu-se continuidade à “centralização institucional e a incorporação de novos grupos sociais aos esquemas de proteção”, notadamente pelo padrão seletivo e fragmentado de intervenção social do Estado (Nepp, 1991, p. 8).

A Constituição de 1946 aprovou, entre os direitos dos trabalhadores, “o salário-mínimo familiar, a proibição do trabalho de menores de quatorze anos, a assistência sanitária e médica ao trabalhador e à gestante, a previdência social”, dando continuidade à legislação sindical tuteladora da Constituição de 1937, sendo que, o direito de greve continuaria proibido. O artigo n.164 da Carta Magna previa a obrigatoriedade, em âmbito nacional, da assistência à maternidade, à infância e à adolescência (Faleiros, 1995, p. 71). Em 1949 foi criado o primeiro Serviço de Colocação Familiar, por intermédio do Decreto de Lei n. 560, e, em 1957, os serviços de adoção seriam regulamentados, mediante o Instituto de Adoção, previsto no Código Civil vigente.

A questão educacional seria retomada nesse período, com o encaminhamento do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacio-

nal – LDBEN –, em 1946, baseada nos princípios liberais e democráticos da constituição do mesmo ano e nas divergências sobre o estatuto público da educação e a sua obrigatoriedade ou não (Romanelli, 1991, p.172). Entretanto, a LDB seria regulamentada somente depois de 15 anos, passando por diversas modificações até sua aprovação em 1961. O ensino privado aliou os setores da Igreja, detentores do monopólio educacional, aos estabelecimentos particulares, garantindo as relações de força que preservariam o acesso privado aos recursos da educação. No Brasil, em 1950 havia um percentual de 50% de analfabetos entre a população acima de 15 anos e uma taxa de escolarização de apenas 26% da população de 5 a 19 anos (Romanelli, 1991). O ramo do ensino técnico prevaleceu sobre as demandas do ensino primário e da obrigatoriedade, sendo que esta última é que arregimentaria as condições mínimas para qualquer regime democrático.

Nesse ínterim, em 1953, foi criado o Ministério da Saúde que deu continuidade à assistência à infância, nos moldes do Departamento Nacional da Criança. No ano, criou-se também o Ministério da Educação e Cultura, que implementou o Serviço Nacional de Merenda Escolar, com o objetivo de fazer a suplementação alimentar da criança na escola.

O cenário de atendimento à infância passou a se caracterizar pela prática política que combinava ações assistencialistas, higienistas e repressivas, com a introdução de ações de caráter mais participativo e comunitário, orientadas pela doutrina desenvolvimentista das agências internacionais, com base em vastos setores da igreja católica. Segundo Faleiros (1995, p. 72), com o período democrático “inicia-se uma estratégia de preservação da saúde da criança e de participação da comunidade, e não somente repressiva e assistencialista”. As agências multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef – e a Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação – FAO –, influenciariam o discurso do DNCr, cuja marca, a partir dos anos 60 do século XX, seria a criação de centros recreativos e a participação da comunidade nos próprios programas, como um mecanismo de desenvolvimento social e comunitário da organização social.

Com o 9º Congresso Panamericano da Criança, realizado em Caracas, em 1948, aprofundou-se a discussão sobre o enfoque dado aos direitos do “menor”; e em 1959, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criou-se o marco pelo qual a infância passou a ser valorizada e a criança considerada, internacionalmente, como sujeito de direitos pela Organização das Nações Unidas.

Destacam-se entre os princípios e direitos prescritos pela declaração: o direito à igualdade, sem distinção de raça religião ou nacionalidade; o direito à especial proteção para o seu desenvolvimento físico, mental e social; o direito à alimentação, moradia e assistência médica adequadas para a criança e a mãe; o direito à educação gratuita e ao lazer infantil; o direito a ser protegido contra o abandono e a exploração no trabalho, entre outros. Instituiu-se, desta forma, como movimento social internacional, a infância como espaço social privilegiado de direitos e a criança foi considerada como pessoa em desenvolvimento, portadora de necessidades especiais e passíveis inclusive de proteção legal.

O hiato entre o marco histórico dos direitos universais da criança e a realidade do atendimento existente no Brasil levou ao questionamento do SAM e do próprio Código de Menores. A proposta de reformulação da legislação explicitou uma cisão entre os legisladores, juristas e setores do executivo ao contrapor aqueles que mantinham a proposição do “menor como objeto do direito penal” e os que defendiam o “menor enquanto sujeito de direitos” (Rizzini, 1995, p. 146).

A ditadura militar e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (1964-1985)

Com o golpe militar de 1964, a Escola Superior de Guerra, por meio da Doutrina de Segurança Nacional, estabeleceu a Política Nacional de Bem-Estar do Menor – PNBEM –, que introduziria a rede nacional da Fundação do Bem-Estar do Menor – Funabem –, em 1970, incorporando o patrimônio material e as atividades cotidianas do SAM. Na presidência do general Castello Branco, o SAM foi extinto. O Golpe Militar de 1964, entretanto desarticulou o movimento que propunha um atendimento menos repressivo, uma estratégia integrativa e voltada para a família, uma vez que, o novo ordenamento institucional reverteu todos os propósitos educativos e integrativos propostos por lei ao novo órgão (Faleiros, 1995).

Em 1968, o Fundo das Nações Unidas para Infância firmou acordo com o governo brasileiro. Paradoxalmente, e em plena atividade da ditadura, o país assumiria formalmente os preceitos da Declaração Universal dos Direitos da Criança, embora na prática o que se constataria era a aprovação de um novo código de menores, mais repressivo. Paralelamente, nos anos 70 do século passado, os debates sobre os “direitos dos menores” retornariam ao centro das discussões, partindo, mais uma vez, de divergências entre juristas e legisladores,

influenciados pelas Convenções Internacionais pelos Direitos da Infância e pelos fóruns internacionais, como a Associação Internacional de Juízes de Menores. Essas convenções propunham que a magistratura favorecesse a promoção da família e da comunidade no cuidado da criança e do adolescente, a salvaguarda dos seus direitos, considerando-os sujeitos de direitos, o que reiterava os princípios enunciados pela Declaração dos Direitos da Criança, de 1959 (Rizzini, 1995, p. 155).

Entretanto, a proposta de uma Declaração dos Direitos da Criança não encontrou repercussão política na férrea doutrina militar. Aprovou-se o Código de Menores de 1979, lei que se alinhava aos moldes do antigo Código de Menores da primeira República, consubstanciando a doutrina de situação irregular do menor, segundo a qual “os menores são sujeitos de direito quando se encontrarem em estado de patologia social, definida legalmente [...], fazendo-se da vítima um réu e tornando a questão ainda mais jurídica e assistencial” (Faleiros, 1995, p. 81).

Paralelamente, o arcabouço institucional e organizacional das políticas sociais se consolidava mediante profunda transformação na estrutura institucional e financeira das políticas sociais, devida à aceleração dos processos de industrialização, urbanização e da transformação da estrutura social brasileira.

Com a ausência total de canais de participação política, a autonomia da burocracia estatal se fortaleceu pela atuação da tecnocracia e dos militares dentro do aparato estatal, com o controle centralizado da gestão de programas e a implantação de mecanismos de financiamento articulados ao interesse empresarial-capitalista. Tais fatores possibilitaram a articulação de interesses particularistas no interior da máquina estatal e o aprofundamento do esquema populismo-clientelismo-pratonagem. O caráter técnico-administrativo que caracterizou a formulação das políticas governamentais expressava a despolítica da tomada de decisões com a exclusão de qualquer possibilidade de representação social como fundamento das relações Estado/sociedade, assim como, qualquer tipo de fiscalização e controle do poder estatal-executivo por parte da sociedade.

As mudanças se fizeram notar no período de 1974 a 1980 pelo progressivo desmantelamento da ordem autoritária, caracterizado pela ampliação do espaço político-organizacional relacionado às decisões governamentais no campo social, pelo redirecionamento das políticas sociais, com prioridade ao atendimento de segmentos de baixa renda e pela expansão das estruturas estatais.

Na década de 80 do século passado, o sistema social refletiria a crise econômica mundial paralelamente à crescente organização de diversos setores da sociedade em favor da liberdade e da democracia. Esses fatores culminaram no desmonte do regime militar. Os anos subsequentes foram acompanhados por uma série de denúncias sobre as injustiças cometidas no atendimento infanto-juvenil no país, desvelando “a distância existente entre crianças e menores no Brasil, mostrando que crianças pobres não tinham sequer direito à infância. Estariam elas em situação irregular” (Rizzini, 1995, p. 160).

Esse recorte histórico demonstrou o longo processo de instituição da infância como objeto de dispositivos jurídicos, legislativos e assistenciais, do início da república até o final do século XX, quando a criança passou à condição de sujeito de direitos, tendo sido redimensionadas assim as concepções no âmbito teórico, jurídico e técnico do atendimento à infância no país.

INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA: SUJEITOS DE DIREITOS E OBJETO DE PROTEÇÃO DO ESTADO (1985-2006)

Nesta parte, procura-se situar as transformações legais voltadas à infância e adolescência durante a redemocratização política da sociedade brasileira, percurso que representou a consolidação da sociedade civil em torno da luta por direitos políticos, civis e sociais, e a noção de direitos das crianças e dos adolescentes, que marcaram a década de 1990.

A partir de 1980, a crescente organização da sociedade contra a ditadura e em favor da liberdade e da democracia, levou à redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro: reconquistaram-se os direitos de expressão individual e coletiva, de organização popular e partidária, de greve, de voto, culminando nas mobilizações sociais de 1984/1985 que reivindicavam as eleições diretas para presidente da república.

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988 foram instituídas as seguintes ordenações legais com base nos direitos sociais: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal n. 8.069/90), a Lei Orgânica da Saúde – LOS (Lei Federal n. 8.080/90); a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (Lei Federal n. 8.242/91); a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas (Lei Federal n. 8.742/93), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei Federal n. 9.394/96); a Lei Orgânica de Segurança Alimentar – Losan (Lei Federal n. 11.346/06),

além da recente integração dos serviços sociais, por meio do Sistema Único de Assistência Social – Suas. Esse aparato legal criou condições de assegurar as diretrizes de políticas sociais básicas com capacidade de atender às necessidades primordiais da população (Quadro 2), como saúde, educação, cultura, alimentação, esporte, lazer e profissionalização, considerado o acesso aos direitos sociais uma dimensão da cidadania (Brasil, 1988).

QUADRO 2
CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA E À ADOLESCÊNCIA NO BRASIL (1985-2006)

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais características
Redemocratização e Estatuto da Criança e do Adolescente (1985 – 2006)	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição da República Federativa do Brasil (1988) • Adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Decreto Legislativo n. 28 de 1990) • Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 1990) • Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.242 de 1991) • Lei Orgânica da Saúde • Lei Orgânica da Assistência Social (Lei n. 8.742 de 1993) • Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social (Medida Provisória n. 813 de 1995) • Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 1996) • Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Portaria n. 458 de 2001) • Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Lei n. 10.683 de 2003) • Criação do Programa Bolsa-Família (Lei n. 10.683 de 2003) • Substituição do Ministério da Previdência e Assistência Social pelo Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (Lei n. 10.869 de 2004) • Política Nacional de Assistência Social (Resolução CNAS n. 145 de 2004) 	<ul style="list-style-type: none"> • Novo padrão político, jurídico e social • Institucionalização da infância e da adolescência como sujeito de direitos • Descentralização, municipalização, controle e participação social

(continua)

(continuação)

	<ul style="list-style-type: none">• Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social (Resolução CNAS n. 130 de 2005)• Lei Orgânica de Segurança Alimentar (Lei n. 11.246 de 2006)• Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Resolução n. 1 de 2006/Conanda)	<ul style="list-style-type: none">• Consolidação de um sistema de proteção social (saúde, previdência, educação, assistência e desenvolvimento social, trabalho)• Reestruturação do aparato de controle e policiamento
--	---	---

Paralelamente ao processo de elaboração e implementação das políticas sociais destinadas ao atendimento à criança e ao adolescente, o período de redemocratização se caracterizou pela reforma administrativa do Estado, que envolveu a descentralização e a municipalização de políticas públicas e, também, a institucionalização do controle social, com a criação de conselhos e espaços públicos de interlocução e cogestão política, bem como a mobilização e participação social de diversos setores da sociedade civil.

No plano político-econômico, as mudanças promovidas a partir dos anos 80 do século passado se caracterizaram pelo embate com o neoliberalismo e as transformações do sistema de políticas sociais. O dilema que se estabeleceu para a década de 1990 e para o início do século XXI foi o de conciliar crescimento econômico e combinar a responsabilidade social do Estado/sociedade na formulação, articulação e gestão de políticas públicas, com um cenário de escassez de recursos públicos, de um lado, e demandas por uma democracia social, de outro.

Nesse contexto, a estratégia de constituição de um sistema de proteção social no país se baseou nos modelos tradicionais de programas destinados à transferência monetária contemplando famílias em situação de vulnerabilidade social por intermédio de políticas sociais compensatórias e complementares, objetivando aumentar o acesso à alimentação, saúde e educação básica, considerados fatores de grande potencial para a redução das desigualdades.

A organização da sociedade civil exerceu a função política destinada ao espaço público no processo de democratização do Estado brasileiro, tanto no que diz respeito à capacidade de tornar as decisões do Estado permeáveis à influência dos setores da sociedade civil, quanto na constituição de um espaço legítimo de lutas contra a exclusão política e social, por meio da valorização e do reconhecimento do "outro" como sujeito portador de direitos. Contribuiu,

por fim, para consolidar a aprendizagem de uma cultura de direitos e cidadania (Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática – GeCd – 1999).

Nesse contexto de mudanças os movimentos sociais conseguiram mobilizar, na Assembléia Constituinte, a criação da Comissão Nacional Criança Constituinte, em 1987, e conseqüentemente, a formação da Frente Parlamentar Suprapartidária pelos Direitos da Criança. A Constituição de 1988 redefiniu, nos artigos 227, 228 e 229, a posição e a representação da criança na sociedade, reconhecendo-a como sujeito de direitos e objeto de proteção integral.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado em 13 de julho de 1990, substituiu a repressiva doutrina do Código de Menores de 1979, e instaurou novas referências políticas, jurídicas e sociais. Ao definir em seus primeiros artigos que “toda criança e todo adolescente têm direito à proteção integral, considerando-os como sujeito de direitos individuais e coletivos, cuja responsabilidade é da família, da sociedade e do Estado” (Brasil, 1990), o país banuiu a categoria “menor” do arcabouço conceitual e jurídico, introduzindo a moderna noção de adolescência e incorporando os preceitos da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, de 1989.

O ECA expressa, portanto, os direitos das crianças e dos adolescentes e norteia toda política de atendimento distribuída em quatro linhas de ações:

- a. as políticas sociais básicas de caráter universal, como saúde, educação, alimentação, moradia, etc. (art. 87, item I);
- b. as políticas e programas de assistência social (art. 87, item II), de caráter supletivo, para aqueles de que delas necessitem;
- c. as políticas de proteção, que representam serviços especiais de atendimento médico e psicossocial às vítimas de negligência, maus-tratos, exploração, abuso e opressão (art. 87, item III); os serviços de identificação e localização de pais, responsáveis, crianças e adolescentes desaparecidos (art. 87, IV);
- d. as políticas de garantias de direitos, que representam as entidades e os aparatos jurídicos e sociais de proteção dos direitos individuais e coletivos da infância e juventude (art. 87, item V).

No artigo 88 (item I a VI), a legislação propõe as diretrizes que compõem essa política: a municipalização; criação e manutenção de programas específicos, considerando a descentralização político-administrativa; criação de conselhos

municipais, estaduais e nacionais dos direitos da criança e do adolescente, como órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis, asseguradas a participação popular paritária por meio de organizações representativas, segundo leis federais, estaduais e municipais; manutenção de fundos nacional, estadual e municipal vinculados aos respectivos conselhos; mobilização da opinião pública no sentido da indispensável participação dos diversos segmentos da sociedade e, integração operacional de órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Segurança Pública e Assistência Social.

O Sistema de Garantia de Direitos, que representa o arcabouço da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil, tem sido considerado um conjunto de instituições, organizações, entidades, programas e serviços de atendimento infanto-juvenil e familiar, os quais devem atuar de forma articulada e integrada, nos moldes previstos pelo ECA e pela Constituição Federal, com o intuito de efetivamente implementar a Doutrina da Proteção Integral por meio da política nacional de atendimento infanto-juvenil.

A partir desse marco, destacam-se a institucionalização do Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente – Condeca –, em 1991, dando continuidade à regulamentação das disposições da Constituição e do Estatuto; a Lei Orgânica de Assistência Social – Loas –, em 1993, que priorizou o atendimento à criança e à adolescência previsto nas ações de atendimento às políticas municipais da criança e do adolescente, por meio da assistência social. Em 1995, a Medida Provisória n. 813 transformou o então Ministério da Previdência Social em Ministério da Previdência e Assistência Social – MPAS –, criando a Secretaria Nacional de Assistência Social – SAS –, como órgão da gestão federal. Em 1996, também foi criado o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – Peti –, por intermédio da SAS. Sua emergência e implementação foi consagrada como desdobramento das articulações do Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, instituído por meio da Portaria n. 458 de 2001. A inexistência de um órgão específico para o controle e articulação da política social culminou na criação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS –, pela Medida Provisória n. 163, de janeiro de 2004, e transformada na Lei n. 10.869, de maio de 2004. O MDS² passou a coordenar a política de desenvolvimento social, segurança ali-

2. O Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome substituiu o Ministério Extraordinário de Segurança Alimentar e Combate à Fome, instituído em 2003, e responsável pelo Programa Nacional de Acesso à Alimentação (Programa Fome Zero).

mentar e nutricional, assistência social e renda de cidadania. Dando continuidade ao processo de operacionalização da seguridade social, a elaboração da Política Nacional de Assistência Social – PNAS –, em 28 de outubro de 2004, definiu as diretrizes para o Sistema Único de Assistência Social – Suas –, conforme a Loas, tratando das condições para a extensão e universalização da proteção social básica e especial à população em geral e, em especial, à criança e ao adolescente em situação de vulnerabilidade social. O Suas foi implementado a partir da publicação da Norma Operacional Básica – NOB –, do Sistema Único de Assistência Social (Resolução do Conselho Nacional n. 130, de julho de 2005), que regulamentou o dispositivo da PNAS e definiu os parâmetros para a regulamentação e implementação do Suas em todo o território nacional (Brasil, 2004, p. 33).

Nesse contexto, processa-se a reorganização dos serviços sociais visando à integração de objetivos e formas de ação em relação a um público-alvo, juntamente, com a noção de complementaridade entre intervenção estatal e privada no atendimento às políticas de direitos infanto-juvenis, como ocorreu nos últimos anos com a saúde, a educação e, recentemente com a assistência social. A implementação do Programa Bolsa-Família (Lei n. 10.683 de 2003), por meio do MDS, retrata a unificação operacional de gestão das ações de transferência de renda. Por exemplo, tal programa integrou diversas ações existentes, como a Bolsa-Escola (programa nacional de renda mínima, vinculado ao Ministério da Educação); a Bolsa-Alimentação (programa nacional de renda mínima para combate à mortalidade infantil e desnutrição, vinculado ao Ministério da Saúde); o Cartão-Alimentação (programa nacional de acesso à alimentação, criado no âmbito do Programa Fome Zero e vinculado ao extinto Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar); o programa Auxílio-Gás, vinculado ao Ministério das Minas e Energia, e o Peti, este último a partir de 2006.

No âmbito do Ministério da Justiça, constituiu-se o Departamento da Criança e do Adolescente – DCA –, órgão localizado junto a Secretaria de Direitos de Cidadania, por intermédio do Decreto n. 1.796 de 1996, estabelecendo linhas gerais da Política de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. Posteriormente, em 1998, a Secretaria de Direitos de Cidadania foi extinta, passando o DCA à estrutura da Secretaria Nacional de Direitos Humanos que, em janeiro de 1999, passou à categoria de Secretaria de Estado de Direitos Humanos. Em 2003, o Departamento da Criança e do Adolescente foi substituído pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos –

SDHE –, de acordo com a Lei n. 10.683. A SEDH ficou responsável pela “articulação e implementação de políticas públicas de promoção e proteção de direitos”, e foi composta por diversos conselhos nacionais (direitos humanos, criança e adolescente, idoso, combate à discriminação e portadores de deficiência), e pela Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente – SPDCA –, cujas ações visam o fortalecimento do Sistema de Garantias de Direitos, bem como a elaboração das diretrizes políticas e do Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006a) e a discussão sobre Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – Sinase (Brasil, 2006).

O Sistema de Garantia de Direitos está composto por três eixos: promoção, defesa e controle social. No eixo da Promoção, destacam-se as políticas sociais básicas (saúde, saneamento, educação, moradia etc.), as ações do poder executivo e do conselho de direitos. Já o eixo da Defesa consubstancia-se pelas políticas de assistência social e proteção especial, pelos Conselhos Tutelares, pelos centros de defesa da criança e do adolescente, pelo Ministério Público, pelo Judiciário e pela Segurança Pública, com suas delegacias especializadas. Por fim, o eixo do Controle Social, composto pelos Conselhos de Direitos, Fóruns de Defesa dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes e outros instrumentos judiciais e institucionais de controle interno da administração pública como a Controladoria, Tribunal de Contas, Ministério Público, Poder Judiciário etc. (Brasil, 2006).

No âmbito do sistema de proteção social, o processo de reestruturação institucional das políticas sociais impulsionadas em direção à economia competitiva globalizada pressupôs um dinâmico planejamento, como diretriz central para as políticas e os investimentos sociais, bem como um sistema tecnológico de avaliação dessa ação social e institucional. Colaboração, complementaridade, parceria e redes sociais se transformaram em vocábulos recorrentes entre os gestores, implementadores e executores das políticas sociais, tanto de setores estatais como “não-estatais”.

Após a reforma administrativa, aprofundou-se e se multiplicou o espaço contratual de “prestação de serviços”, na área social, bem como, se institucionalizaram os mecanismos de participação social nas decisões de políticas públicas, o que, de certa maneira, deslocou os movimentos sociais de suas formas tradicionais de atuação, canalizando-os para ações menos contestatórias,

como a das organizações não governamentais – ONGs –, das organizações sociais, além das ações filantrópicas e assistenciais tradicionais (Dagnino, Oliveira, Panfichi, 2006).

Essas mudanças no padrão de atendimento dos serviços sociais coexistem à sombra de antigas práticas benevolentes que antecederam o debate sobre os direitos civis, políticos e sociais e, normalmente, se pautavam em ações de caráter assistencialista e/ou clientelista não sendo concebidas como parte do exercício e do reconhecimento dos direitos civis e sociais de cidadania.

Observou-se desse modo, nas últimas décadas, a entrada em cena de “novos” atores no campo do atendimento às políticas sociais à infância e à juventude. Entre eles encontram-se os nichos empresariais criados pela nova economia de mercado “responsável” do ponto de vista ambiental e social, e as novas organizações sociais de caráter público (ONGs, organizações da sociedade civil de interesse público – Oscips –, fundações etc.). Muitas dessas organizações foram chamadas de “terceiro setor”, e são responsáveis pela rápida expansão de fundações empresariais, entidades caritativas, filantrópicas e organizações sociais que, muitas vezes, em suas práticas endossam discursos sobre a ineficiência estatal, ou denegam a eficiência do Estado para promover e garantir pactos assentados no princípio de cidadania, defendendo uma suposta eficiência do mercado ou a existência de uma “virtuosidade” das ações da sociedade civil (Passone, 2007).

O perfil dessas organizações pode ser um indicador da natureza democrática e cidadã ou clientelista dos pactos atuais entre Estado e sociedade, à medida que reconhecem o cidadão como portador de direitos e responsabilidades, ou reforçam os antigos moldes de dependência e patrimonialismo nas relações sociais. O agravante é um cenário delimitado por intervenções oriundas tanto de contextos internacionais quanto nacional, marcadamente fragmentado entre formas e níveis de mobilização e organizações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte histórico apresentado resgatou as principais características do aparato administrativo e legislativo relativo à constituição da infância e adolescência no país, o qual passou por pressões e reformulações ao longo do século XX.

O recente fortalecimento das organizações da sociedade civil e a discussão sobre a atuação de novos atores sociais no atendimento às políticas sociais têm permitido iluminar o caráter heterogêneo da sociedade civil como espaço de disputas de interesses, principalmente em relação ao Estado e aos recursos destinados a essas políticas. Isso reforça a importância da redefinição dos limites entre o interesse público e o privado, bem como a tentativa de constituir uma esfera pública com qualidade ético-política, capaz de repor e pactuar socialmente projetos políticos com a sociedade embasados na garantia de direitos civis, políticos e sociais, e no combate aos projetos políticos autoritários e a formas privatizadas de poder.

Contudo, são grandes os riscos de que as ações oriundas da sociedade civil e da iniciativa privada desloquem a noção histórica de direitos pessoais e coletivos, instituídos na recente ordenação democrática da sociedade brasileira, para antigas relações sociais mediadas pela noção de benevolência, caridade, compaixão etc., reforçando a cultura pautada por relações afetivas de dependência – matriz de políticas impregnadas pelo paternalismo, clientelismo e populismo. Para esses casos, a avaliação, a transparência das ações e a prestação de contas à comunidade, o planejamento democrático e participativo e as ações integradas são bons exemplos do caminho que o Estado e a sociedade deveriam perseguir, para alcançarem juntos níveis mais autônomos de desenvolvimento individual e coletivo.

O conflito oriundo da nova cultura de direitos e das antigas práticas assistencialistas de benevolência e compaixão é uma das constatações a que se chega. Ele também se constitui em grande risco para a efetiva implementação das políticas sociais de atendimento à infância e à adolescência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes. *Sistema nacional de atendimento socioeducativo*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.mj.gov/sedh/ct/spdca/sinase/SINASE.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2008.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.

_____. Leis e decretos. *Lei n.8069, de 13 de julho de 1990*: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. *Política nacional de assistência social*. Brasília, 2004.

_____. Ministério da Justiça. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: CBIA, Unicef, 1990a.

_____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Combate à Fome. *Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária*. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.cecif.org.br/word/pmcfc11_12.pdf> Acesso em: dez. 2006.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DAGNINO, E.; OLVERA, A. J.; PANFICHI, A. (Org.). *A Disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

DRAIBE, S. Repensando a política social: dos anos 80 ao início dos 90. In: PAULANI, L. M.; SOLA, L. (Org.). *Lições da década de 80*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 201-224.

FALEIROS, V. P. Infância e processo político no Brasil. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995. p. 49-98.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA. Esfera pública e democracia no Brasil. In: *Idéias: Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas*, Campinas, n.5/6, p. 43-75, 1999. (Os Movimentos sociais e a construção democrática: sociedade civil, esfera pública e gestão participativa).

MARSHALL, T. S. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NASCIMENTO, M. E. P. *Do adulto em miniatura à criança como sujeitos de direitos: a construção de políticas de educação para a criança de tenra idade na França, 2001*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PASSONE, E. F. *Políticas sociais de atendimento à infância e juventude: o caso da Fundação Abrinq, 2007*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PILOTTI, F. Crise e perspectivas da assistência à infância na América Latina. In: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p.12-45.

RIZZINI, I. *A Criança e a lei no Brasil: revisitando a história (1822-2000)*. Rio de Janeiro: Unicef, Cespi/USU, 2000.

_____. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990) In: PILOTTI, F; RIZZINI, I. (Org.). *A Arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, 1995. p.99-168.

_____. *O Século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Universitária, 1997.

RIZZINI, I.; NAIFF, L. A. M.; BAPTISTA R. (Coord.). *Acolhendo crianças e adolescentes: experiências de promoção do direito à convivência familiar e comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unicef; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

ROMANELLI, O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, W. G. A Trágica condição da política social. In: ABRANCHES, S. et al. (Org.). *Política social e combate à pobreza*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989. p.33-63.

_____. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campos, 1979.

UNICAMP. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas. *O Sistema de proteção social no Brasil*. Campinas, 1991.

Recebido em: maio 2009

Aprovado para publicação em: dezembro 2009

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V. 25-26, n.12-4 dez.2009-abr. 2010

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação

Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro, RJ

ECCLESIA: REVISTA DE CULTURA CATÓLICA

V. 23, n. 4, out./dez. 2009

Pontificio Ateneo Regina Apostolorum

Roma (Itália)

ENCUENTRO EDUCACIONAL

V. 15/16, n. 1/2-3, jan.2008-set.2009

Universidad Del Zulia

Maracaíbo (Venezuela)

ENSAIO: AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO

V. 17, n. 65, out./dez. 2009

Fundação Cesgranrio

Rio de Janeiro, RJ

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 304, jun. 2010

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid

Madrid (Espanha)

IN-FAN-CIA

V. 33, n.1/2, mar./abr. 2010

Asociación de Maestros Rosa Sensat

Barcelona (Espanha)

INTERAÇÕES: CULTURA E COMUNIDADE

V.4, n. 5, jan./jul. 2009

Faculdade Católica de Uberlândia

Uberlândia, MG

PANORAMA SOCIOECONÔMICO

V.26-27, n. 37-38, jul.2008-jul.2009

Universidad de Talca

Talca (Chile)

PERFILES EDUCATIVOS

V. 31-32, n.125-127, 2009-2010

Centro de Estudios sobre la Universidad, Uni-

versidad Nacional Autónoma de México

México (D.F.)

PROFILE: ISSUES IN TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

V. 11, n. 2, 2009

Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá (Colombia)

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N. 90/93, fev./maio 2010

Programa Radis, Escola Nacional de Saúde

Pública, Fundação Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro, RJ

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

V. 23, n.43/44, ago./dez. 2009

Facultad de Ciências de la Educación,

Universidad de Playa Ancha

Valparaíso (Chile)

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V. 21, n. 55, set./dez. 2009

Universidad de Antioquia

Medellín (Colômbia)

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V. 36, n.22, set./dez.2009

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, RN

SABERES INTERDISCIPLINARES

V. 1-2, n.2-3, jul.2008-jul.2009

Instituto de Ensino Superior Presidente

Tancredo de Almeida Neves

São João Del Rei, MG

SÉRIE-ESTUDOS: PERIÓDICO DO MESTRADO
EM EDUCAÇÃO DA UCDB

N. 27, jan./jun. 2009

Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande, MS

LIVROS

DOCÊNCIA E DESESPERO: AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM NA ESCOLA CICLADA

Renata Cristina Cabrera

Brasília: Líber Livro, 2010

ESTADO DA ARTE SOBRE JUVENTUDE NA
PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS SOCIAIS E SERVIÇO SOCIAL (2 v.)

Marília Pontes Sposito

Belo Horizonte: Argumentum, 2009

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Temas em Debate, Outros Temas, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Artigos publicados no exterior, em veículos que não circulam amplamente no Brasil, podem ser reeditados em caráter excepcional.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem a *Cadernos de Pesquisa*. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos: As matérias devem ser enviadas em

duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas do disquete ou CD contendo o texto completo, tabelas etc. A extensão do texto não pode exceder 25 páginas, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Cada página deve obedecer ao seguinte formato: 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; o espaço entre linhas é de 1,5; a fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, no corpo 12.

Pede-se aos autores que enviem nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato.

A extensão máxima da resenha é de 6 páginas, a do destaque editorial, de 2 páginas.

O título completo do artigo, o nome do/s autor/es e da instituição a que está/ão vinculado/s devem vir em página de rosto. O/s autor/es deverá/ão anotar a respectiva filiação institucional, precisando a unidade de referência que possibilite sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupa/m ou a função que desempenha/m. A primeira página do texto deve trazer o título da matéria e omitir *o/s nome/s* e a *inserção institucional da autoria*, a fim de assegurar o anonimato no processo de apreciação.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de resumo em português e em inglês, de até 850 caracteres com espaço. Ao final do resumo em português devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo em inglês deve trazer, em seu início, o título do trabalho.

Títulos devem conter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.), e subtítulos devem ser concisos e vir claramente indicados.

Citações, remissões e notas: As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas,

seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Em citações de três ou mais linhas, dentro dos parênteses, também deve ser indicada a página de onde foram retiradas, com p.

As remissões bibliográficas sem citação literal também são incorporadas ao texto entre parênteses (não são nota de rodapé). Ex.: Segundo Fonseca (1986, p.57-58)...; ...em estudo realizado em Recife (Unicef, 1986)...

As notas devem figurar no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas a primeira vez no artigo.

Referências Bibliográficas: A lista de referências completas, por ordem alfabética de sobrenome do autor, com apenas a inicial do nome, deve vir ao final do texto. Sua apresentação deve pautar-se pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2000). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

SILVA, J. *Título*: subtítulo. Cidade: Editora, ano. (Coleção tal)

SILVA, J., Rocha, M. A. F. *Título*. Cidade, ano. mimeo. [Apres. ao N. Encontro da Entidade Tal, Cidade, ano]

SILVA, J. et al. Título. In: ENCONTRO ANUAL DA ENTIDADE TAL, N. *Anais*. Cidade: Editora ou SIGLA da Entidade, ano. p.- .

SILVA, J. Título do capítulo. In: ROCHA, J. (org.). *Título do livro*. Cidade: Editora, ano. p.-

(no caso de mesmo autor do capítulo e da obra)

SILVA, J. *Título da obra*. Editora, ano. Título do capítulo, p.- .

(no caso da notação de artigos extraídos de periódicos)

SILVA, J. Título do artigo. *Nome do Periódico*, Cidade, v., n., p.-, mês abreviado ano.

(no caso de periódico com nome genérico, acrescentar o nome da entidade entre colchetes)

SILVA, J. Título do artigo. *Boletim Bibliográfico* [do SENAI], Cidade, v.etc.

a abreviatura do mês vem sempre no idioma da publicação.

(quando a autoria é institucional, não é preciso indicar a editora, quando é a mesma:)

FIBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982. v., t.

(no caso de leis, documentos oficiais etc., deve-se incluir a ementa, se possível, e a referência da publicação:)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Tal: Departamento Tal. Decreto n., data. *Regulamenta o... Diário Oficial do Estado*, São Paulo, v., n., 29 jan.1989.

(em referência a publicações estrangeiras, quando a cidade for pouco conhecida, ou tiver homônima, indicar o país abreviado entre parênteses:)

RODRIGUES GONZÁLES, M. *Título*. Santa Cruz (Méx.): Editorial, ano.

Tabelas, gráficos, quadros, figuras: São apresentados em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita a máxima clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é semelhante à da referência bibliográfica – autoria e ano – sem parênteses.

No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro ou outro.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Enviar os textos para:

Cadernos de Pesquisa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala – São Paulo-SP
CEP: 05513-900

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 45 e 46



JAN./ABR. – 2010 – N. 45

Avaliação institucional: uso de abordagens diversificadas de pesquisa *Ana Cristina Oliver* • Avaliação das instituições públicas de ensino superior: direções e interesses subjacentes *Zacarias Gama* • Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade *Ana Carolina Pereira Zoghbi, Bruno Teodoro Oliva, Gabriela Miranda Moriconi* • Avaliação da ação afirmativa no vestibular da UFBA *Lígia Carolina Carneiro da Costa, Jessica Priscila Rivas dos Santos, Antonio Guimarães, Nadya Araujo Guimarães* • Análise acerca do boicote

dos estudantes aos exames de avaliação do ensino superior *Thiago Miguel Sabino de Pereira Leitão, Gabriela Miranda Moriconi, Mariângela Abrão, Dayse Souza da Silva* • Ampliando o conceito de competência: contribuições às políticas públicas de certificação de competências *Arturo Cavalcanti Catunda* • Pessoas com deficiência: concursos públicos e cotas *Adriana Pagaimo* • Matriz de referência para a medição do alfabetismo nos domínios do letramento e do numeramento *Vera Masagão Ribeiro, Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca* • O Funcionamento Diferencial do Item (DIF) como estratégia para captar ênfases curriculares diferenciadas em matemática *Glauco da Silva Aguiar* • Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala *Wellington Silva, Tufi Machado Soares*



MAIO/AGO. – 2010 – N. 46

Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Adriana Bauer* • Avaliação oficial: o que dizem os mediadores da política pública sobre o impacto na prática docente *Gisele Francisca da Silva Carvalho, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo* • Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino *Maria Teresa Gonzaga Alves* • Resultados de um trabalho de parceria da Fundação Bradesco com as escolas públicas no Vale do Ribeira/SP *Rose*

Neubauer, Yara Esposito, Ana Luisa Restani, Maria Cristina Telles, Elza Maria Guereschi, Silvia Robles Juhas • Ensino médio obrigatório: que impactos? *Candido Alberto Gomes* • Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência *Almerindo Janela Afonso* • Confiabilidade dos julgamentos de avaliadores de prova escrita na seleção para o mestrado *Tahise Maria de Brito Medeiros dos Santos, Viviane Rodrigues Viana Monteiro, José Florêncio Rodrigues Junior* • Assessoria pedagógica a docentes universitários: relato de experiência *Ana Cristina Oliver, Maribel Oliveira Barreto* • Autoavaliação institucional da UFBA na era Sinaes: a experiência revisitada na Escola de Administração *Ana Cristina Muniz Décia, Rivalda Silveira Nunes de Argollo* • Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira, de *Maria Lígia de Oliveira Barbosa Márcio Ferreira de Souza*

Assine Estudos em Avaliação Educacional!

Assinatura da revista *Estudos em Avaliação Educacional* para o ano de 2010 (números 45, 46 e 47), no valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais).

Aquisição de números avulsos no valor de:
do número 1 ao 15..... R\$ 15,00 (quinze reais)
do número 16 em diante R\$ 20,00 (vinte reais)

Marque o(s) número(s) desejado(s):

3	4	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	28	29	30	31	33	34
35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	

Os números 1, 2, 5, 7, 27 e 32 estão esgotados.

DADOS DO ASSINANTE

Nome/Instituição _____

Contato _____

Setor _____ Telefone _____

Endereço _____

CEP _____ Cidade _____ Estado _____

OPÇÕES DE PAGAMENTO

Cheque nominal à Fundação Carlos Chagas.

Depósito bancário (enviar cópia via fax ou pelo correio)
Banco Bradesco, agência 2199-7, conta corrente 1000-6
CNPJ nº 60.555.513/0001-90, Inscrição Estadual nº 109.304.625.110

Obs: O formulário preenchido e o comprovante de pagamento devem ser enviados via fax ou correio para:

Fundação Carlos Chagas
Biblioteca Ana Maria Poppovic
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
05513-900 • São Paulo • SP
Fax (11) 3721-2092 • Telefone (11) 3723-3084

Acesse nosso site: www.fcc.org.br