

CADERNOS

DE

PESQUISA

CONFORME NOVA ORTOGRAFIA

A Fundação Carlos Chagas é uma instituição privada sem fins lucrativos, criada em 1964 e dedicada à seleção de recursos humanos e à pesquisa na área de educação. Seu Departamento de Pesquisas Educacionais, fundado em 1971, desenvolve um 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

Rubens Murillo Marques

Diretor Presidente

Ronaldo Marques Bekman

Diretor Vice-Presidente

Glória Maria Santos Pereira Lima

Diretora Secretária-Geral

Catharina Maria Wilma Brandi

Diretora Secretária

Carlos Eugênio de Carvalho Ferreira

Diretor Tesoureiro-Geral

Ricardo Iglesias

Diretor Tesoureiro

REDAÇÃO: Fundação Carlos Chagas
Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
CEP: 05513-900 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (11) 3721-4511
Fax: (11) 3721-1059
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

Aurea Maria Corsi

Secretária de Edições

Vera Eliana Rodrigues

Comissão Editorial

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

Dermeval Saviani (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

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

Luciôla 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 • JAN./ABR. 2009 • V.39 • N.136

 *Fundação Carlos Chagas*

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

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>

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

LATINDEX – *Sistema Regional de Información en Línea 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 Eletronic Library Online: <http://www.scielo.br>

ISSN 1807-0213

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria da Graça C. Vieira

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Impresso em: abril de 2009

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) 3249-2800

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

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

Diretor Executivo

Flávio Baldy dos Reis

Coordenadora Editorial

Érica Bombardi

Diagramação e Composição

DPG Editora

Revisão

Edson Estavarengo Jr.

Capa – Ilustração

Monica Ferretti

Arte-final

Érica Bombardi

Impressão e acabamento

Gráfica Paym – (11) 4392-3344

Apoio:



Ministério
da Educação

Ministério da
Ciência e Tecnologia



SUMÁRIO

EDITORIAL	9
TEMA EM DESTAQUE	
TRABALHO INFANTO-JUVENIL E EDUCAÇÃO	11
ORGANIZADOR	
<i>Moysés Kuhlmann Jr.</i>	
EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE FAMÍLIAS DOS SUBÚRBIOS DE MAPUTO	13
<i>Ana Bénard da Costa</i>	
ÓRFÃOS TUTELADOS NAS MALHAS DO JUDICIÁRIO (BRAGANÇA-SP, 1871-1900)	41
<i>Ana Cristina do Canto Lopes Bastos e Moysés Kuhlmann Jr.</i>	
LOS LÍMITES DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR EN BUENOS AIRES, 1884-1915	69
<i>María Carolina Zapiola</i>	
OUTROS TEMAS	
FAMÍLIA E TRABALHO: DIFÍCIL CONCILIAÇÃO PARA MÃES TRABALHADORAS DE BAIXA RENDA	93
<i>Maria Cristina A. Bruschini e Arlene Martinez Ricoldi</i>	
A REVERSÃO DO HIATO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX	125
<i>Kaizô Iwakami Beltrão e José Eustáquio Diniz Alves</i>	
GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA/ETNIA: DESAFIOS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	157
<i>Fabíola Rohden</i>	

EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA: DA REPRODUÇÃO À PREVENÇÃO	175
<i>Helena Altmann</i>	
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FACE DAS VIOLÊNCIAS DAS/NAS ESCOLAS	201
<i>Candido Alberto Gomes e Marlene Monteiro Pereira</i>	
DIDÁTICA E TRABALHO ÉTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE	225
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
PÓS-GRADUAÇÃO NO INPE: A ALIANÇA PESQUISA-DESENVOLVIMENTO E ENSINO	243
<i>Maria Lígia Moreira e Léa Velho</i>	
PARA QUE SERVE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO?	269
<i>Maria Malta Campos</i>	
ESPAÇO PLURAL	
VIGOTSKI E LEONTIEV: RESSONÂNCIAS DE UM PASSADO	285
<i>Elizabeth Tunes e Zoia Prestes</i>	
INFORME	315
RESENHAS	317
DESTAQUE EDITORIAL	329
PUBLICAÇÕES RECEBIDAS	331
INSTRUÇÕES A COLABORADORES	337

CONTENTS

EDITORIAL	9
ISSUE IN FOCUS	
INFANT-JUVENILE LABOR AND EDUCATION	11
ORGANIZER	
<i>Moysés Kuhlmann Jr.</i>	
SCHOOLING AND FAMILY STRATEGIES IN THE OUTSKIRTS OF MAPUTO	13
<i>Ana Bénard da Costa</i>	
TUTELED ORPHAN IN THE ENTANGLEMENTS OF THE JUDICIARY (BRAGANÇA-SP, 1871-1900)	41
<i>Ana Cristina do Canto Lopes Bastos, Moysés Kuhlmann Jr.</i>	
THE LIMITS OF COMPULSORY SCHOOLING IN BUENOS AIRES, 1884-1915	69
<i>María Carolina Zapiola</i>	
OTHER ISSUES	
FAMILY AND WORK: HARD RECONCILIATION FOR LOW-INCOME WORKING MOTHERS	93
<i>Maria Cristina A. Bruschini, Arlene Martinez Ricoldi</i>	
REVERTING THE GENDER GAP IN THE BRAZILIAN EDUCATION SYSTEM IN THE 20 TH CENTURY	125
<i>Kaizô Iwakami Beltrão, José Eustáquio Diniz Alves</i>	
GENDER, SEXUALITY AND RACE/ETHNICITY: TRANSVERSAL CHALLENGES TO TEACHER TRAINING	157
<i>Fabíola Rohden</i>	

CASE STUDY ON SEXUAL EDUCATION: FROM REPRODUCTION TO PREVENTION	175
<i>Helena Altmann</i>	
TEACHER EDUCATION IN FACE OF VIOLENCE FROM/AT SCHOOLS	201
<i>Candido Alberto Gomes, Marlene Monteiro Pereira</i>	
DIDACTICS AND ETHICAL WORK IN TEACHER TRAINING	225
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	
THE GRADUATE PROGRAM AT INPE: THE RESEARCH-DEVELOPMENT AND EDUCATION ALLIANCE	243
<i>Maria Lúgia Moreira, Léa Velho</i>	
WHAT IS RESEARCH IN EDUCATION FOR?	269
<i>Maria Malta Campos</i>	
OPEN SPACE	
VYGOTSKY AND LEONTIEV: RESONANCES OF A PAST	285
<i>Elizabeth Tunes, Zoia Prestes</i>	
NOTES	315
BOOK REVIEWS	317
BOOK HIGHLIGHTS	329
PUBLICATIONS RECEIVED	331
INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS	337

EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

A complexa relação entre pobreza, educação e trabalho de crianças e jovens é analisada no Tema em Destaque. Organizado por Moysés Kuhlmann Jr. reúne artigos de cunho histórico e antropológico sobre realidades tão diversas como a tutela de órfãos em Bragança, interior de São Paulo, no final do século XIX, a regulamentação do trabalho infantil na Argentina na primeira quadra do século XX e as práticas e representações de famílias dos subúrbios de Maputo, em Moçambique, nos dias de hoje. A contraposição permite iluminar processos sociais e históricos e ressaltar aspectos menos reconhecidos neste debate de renovada atualidade.

Questões relativas a gênero estão muito presentes em Outros Temas. Kaizô Iwakami Beltrão e José Eustáquio Diniz Alves, municiados pelos censos demográficos de 1960 a 2000, examinam os diferenciais educacionais por sexo das coortes nascidas após 1890 e fornecem uma visão panorâmica do processo que levou à reversão do hiato de gênero na educação brasileira ao longo do século XX.

A articulação entre trabalho e família para mulheres de camadas urbanas de baixa renda é o cerne do artigo de Cristina Bruschini e Arlene Ricoldi que investiga dificuldades e conflitos na vida cotidiana de mulheres trabalhadoras que têm responsabilidades familiares. A análise, apoiada em dados quantitativos e qualitativos, contempla o uso do tempo em afazeres domésticos, a divisão sexual do trabalho doméstico e permite ressaltar as políticas sociais que favorecem a atividade laboral feminina.

Dois artigos tratam de educação sexual. Fabíola Rohden relata uma bem-sucedida experiência piloto de formação a distância de profissionais de educação nas temáticas de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. O curso, voltado para professores de ensino fundamental de seis municípios da rede pública, teve como objetivo primordial ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação na sociedade brasileira. Helena Altmann apresenta um estudo de caso sobre educação sexual em uma escola municipal do Rio de Janeiro. Sua análise assinala algumas contradições quanto à abordagem, como um certo distanciamento em relação

às preocupações adolescentes e a ênfase em métodos anticoncepcionais e na sexualidade adulta.

Maria Manuela Alves Garcia discute a influência de pedagogias e didáticas autodenominadas críticas na conformação de uma ética e uma moralidade pedagógica de docentes e intelectuais de esquerda nas décadas de 80 e 90 do século passado.

Em pesquisa realizada pelo Observatório de Violências nas Escolas, Candido Alberto Gomes e Marlene Monteiro Pereira analisam as percepções de licenciandos a respeito das violências em ambiente escolar e do preparo em sua formação para manejar o problema.

Ao examinar como o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais estruturou sua estratégia de criação de pós-graduação, Maria Lígia Moreira e Léa Velho constatarem que a principal característica do instituto é a aliança entre pesquisa-desenvolvimento e ensino.

Diante dos questionamentos acerca da contribuição das pesquisas para enfrentar os desafios da escola básica, Maria Malta Campos examina as formas pelas quais professores e gestores da educação incorporam e reinterpretam os resultados das investigações na área. Evidencia também as relações entre a produção acadêmica e as disputas provenientes da dinâmica social mais ampla.

O texto de Elizabeth Tunes e Zoia Prestes trata do relacionamento entre Vigotski e Leontiev, que trabalharam juntos nos anos 20 e que, juntamente com Luria, são considerados fundadores da teoria histórico-cultural da Psicologia soviética. Traz correspondência entre os autores, inédita em português.

As Editoras

TEMAS EM DESTAQUE

TRABALHO INFANTO-JUVENIL E EDUCAÇÃO

Os artigos reunidos para o Tema em Destaque desta edição suscitam reflexões relacionadas às peculiaridades dos seus conteúdos específicos e das suas áreas disciplinares, a História e a Antropologia. Entretanto, os textos transbordam esses limites, ao trazer indagações mais amplas sobre a questão do trabalho infanto-juvenil e a educação.

O artigo de Ana Bérnard da Costa, por meio de uma abordagem antropológica, ocupa-se das representações sobre a educação escolar e das práticas familiares, nos subúrbios de Maputo, em Moçambique, em relação à escolarização e o trabalho de suas crianças e adolescentes. O texto faz um contraponto aos outros dois, tanto por tratar do período contemporâneo, como por focalizar a perspectiva das famílias e não as propostas legais e institucionais.

O artigo escrito por Ana Cristina do Canto Lopes Bastos e por mim trata do controle do judiciário, no final do século XIX, na comarca de Bragança, São Paulo, sobre a tutela de órfãos pobres e das suas condições de vida nessa relação.

Maria Carolina Zapiola ocupa-se dos debates sobre a regulamentação legal do trabalho infantil na Argentina, ocorrida em 1907, relacionada à Lei de Educação Comum, de 1884 e à situação das crianças e adolescentes envolvidas nessas atividades.

Cada uma das palavras que compõem o tema permite desdobramentos que problematizam a sua conceituação e a inter-relação com as outras, o que fica mais ou menos evidente ou explicitado nos diferentes artigos.

O trabalho transparece como atividade humana que não pode ser simplesmente caracterizada como negativa. No que se refere às atividades de crianças e adolescentes, o elemento crucial fica subjacente: a exploração do trabalho. As relações econômicas não podem ser abstraídas, pois é nelas que se encontra o cerne da degradação.

A denominação trabalho infantil também apresenta limites, daí a opção por denominar o tema como trabalho infanto-juvenil. Todos os artigos se referem a crianças mais velhas, dos 7 aos 12 anos e a adolescentes, até os 18 anos, e até mesmo jovens, quando se apresentam dados relativos à população de até 20 anos de idade. A infância, em seu sentido estrito, dos 0 aos 6 anos, está ausente dos textos, que se ocupam do período caracterizado por Ariès como do "prolongamento da infância". No campo das ciências humanas, de modo geral, tem-se incorrido no que poderíamos chamar de um "anacronismo etário", que acarreta análises imprecisas e generalizantes, ao tratar com descuido das subdivisões das idades em seus limites inferior e superior e nivelar as condições e necessidades dos pequeninos e dos que chegam à juventude.

Com referência à educação, os artigos permitem questionar um certo romantismo, corrente na área educacional, que quer enxergar apenas uma educação escolar universalizada ou homogênea, fechando os olhos para os processos sociais e históricos, que segmentam os setores desfavorecidos, destinando-lhes arremedos de instituições educacionais, ou mesmo formulando ideários que excluem o direito à educação na escola para os mais pobres. Daí a importância de se tomar como ponto de partida as relações da sociedade com a infância e a

juventude, em suas diferentes condições, idades e situações: meninos, meninas, pequenos, maiores, ricos, pobres, trabalhadores, abandonados, deficientes, imigrantes, indígenas etc. Essa perspectiva permite buscar compreender

de forma mais ampla os processos envolvidos nos cuidados educacionais, ontem e hoje, sem restringi-los a modelos predeterminados.

Moysés Kuhlmann Jr.
mkuhlmann@pq.cnpq.br

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESTRATÉGIAS DE FAMÍLIAS DOS SUBÚRBIOS DE MAPUTO

ANA BÉNARD DA COSTA

Pesquisadora do Centro de Estudos Africanos, do Instituto Superior
de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa
anabenardg@gmail.com

RESUMO

Nos estudos sobre desenvolvimento e pobreza a educação escolar é considerada, na maior parte dos casos, condição essencial para uma melhoria de condições de vida. Questionando esse pressuposto, este artigo analisa as representações e práticas sociais de famílias do subúrbio de Maputo relativamente à educação escolar dos seus descendentes.

CONDIÇÕES DE VIDA – FAMÍLIAS – EDUCAÇÃO – TRABALHO INFANTIL

ABSTRACT

SCHOOLING AND FAMILY STRATEGIES IN THE OUTSKIRTS OF MAPUTO. Studies about development and poverty, usually consider schooling an essential condition for improving life conditions. Challenging this presupposition, the present article analyses the social representations and practices of families in the outskirts of Maputo concerning the schooling of its descendants.

LIFE CONDITIONS – FAMILY – EDUCATION – CHILD LABOR

A importância da escola como meio por excelência de promoção do desenvolvimento surge com especial enfoque na chamada teoria do capital humano (Becker, 1962) e a promoção da educação formal tem inspirado muitos dos programas internacionais de auxílio ao desenvolvimento e de combate à pobreza. Essa relação entre escolarização e desenvolvimento caminha a par com a condenação do trabalho infantil, principalmente por parte de diversas organizações internacionais que promovem os direitos das crianças (Manier, 2003; Schlemmer, 2002).

O trabalho infantil, considerado “concorrente” direto da escola e fator por excelência de abandono escolar (Vieira, M. M., 2005) “compromete o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional e leva à anulação de projetos de vida e à desestruturação do mundo infantil: o mundo da liberdade converte-se no mundo do dever” (Ferreira, Silva, Hoelzel apud Martinez, 2001, p.236). Da mesma forma, esse tipo de trabalho contribuiria ainda para a manutenção de situações de subdesenvolvimento ao impedir o crescimento harmonioso das crianças e ao “transmitir a precariedade à geração seguinte” (Rocha, 2000, p. 11).

Essa denúncia dos malefícios do trabalho infantil está relacionada com o aparecimento da escola moderna – pública e obrigatória – no Ocidente industrializado, e é indissociável de toda uma nova concepção da infância que rompe com a “concepção pré-moderna da criança vista como um adulto em miniatura” (Vieira, M. M., 2005, p.519). Simultaneamente, o aparecimento da escola moderna gera importantes transformações no nível da socialização das crianças. Estas devem, idealmente, ser socializadas através da aprendizagem de um conjunto de saberes de carácter universal que extravasam a sua família e comunidade.

A socialização deixa de se realizar no “contexto das relações sociais quotidianas, de base comunitária, em que crianças e adultos se fundem no exercício de tarefas partilhadas e aprendidas através de uma ‘socialização prática’” (Queiroz, 1995, p.6; Vieira, M. M., 2005, p.519) para passar a ser feita na escola onde a criança executa, sob a orientação de um profissional, uma série de atividades que visam sua instrução num conjunto de saberes abstratos que não são traduzíveis no imediato em nenhuma aplicação prática (Schlemmer, 2005, p.547-548).

A ideia de que a “socialização prática” é concorrente da socialização escolar e fator de subdesenvolvimento, per si, tem sido criticada por autores

(Schlemmer 2005; Queiroz, 1995; Martinez, 2001; Honwana, De Boeck, 2005; Comaroff, Comaroff, 2005) que se debruçam sobre a problemática do trabalho infantil em contextos não ocidentais e que têm chamado a atenção sobre os modos possíveis de coexistência e de articulação entres os dois tipos de socialização, salientando a necessidade de se compreenderem as formas complexas e diversas de que se reveste o chamado trabalho infantil e o fato de este (como, aliás, o próprio conceito de trabalho¹) ter diferentes significados para os sujeitos que o desenvolvem. Significados que variam não só em função de contextos sociais e culturais diversos, mas também em função da própria natureza do trabalho desenvolvido – e das condições em que este é desenvolvido – e igualmente em função das características das crianças e dos jovens que o desenvolvem – origem social e cultural, situação econômica das famílias, entre outras (Martinez, 2001, p.242-243).

Menciona-se ainda o fato de em alguns contextos a “socialização prática” surgir como fator de ascensão social (Schlemmer, 2005). Esses autores e outros (Durham, 2000; Olawale, 2004) mencionam ainda a importância de se questionar o “trabalho infantil” à luz das construções sociais que as categorias “crianças” e “jovens” têm assumido nos diferentes contextos culturais e sociais, principalmente na África subsaariana e nos fóruns internacionais em que esse assunto é debatido (Blurr, 1995; Moura, 2002).

Por último, da mesma forma que o trabalho infantil traduz, como mencionado, situações muito distintas e abarca um conjunto muito diversificado de atividades realizadas em diferentes contextos e que podem, ou não, ser consideradas pelos próprios, ou por outros, como “trabalho”; aquilo que se designa por escola ou socialização escolar abarca um leque muito variado de situações concretas, ao longo do tempo e nos diferentes contextos geográficos, sociais, culturais, econômicos e religiosos, por mais que entre esses contextos e tempos haja elementos comuns que emanam de um mesmo modelo institucional e formal.

Importa por isso analisar as relações entre o “trabalho infantil” e a “escola” no contexto concreto em que essas relações se processam e na sua inter-relação com outras dinâmicas sociais. Neste artigo pretendemos demonstrar a

1. Sobre as ambiguidades e dificuldades de definição do conceito de trabalho, ver Maria Manuel Vieira (2005, p.530-536).

importância de que se reveste a superação de visões dicotômicas relativas aos dois tipos de socialização (prática e escolar) para a compreensão das lógicas que sustentam as estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias dos subúrbios de Maputo.

A análise dissociada das estratégias de sobrevivência e das estratégias de reprodução social das famílias tem levado certos autores, como Mercedes González de la Rocha, Alejandro Grinspun (2001); Deborah Potts (1997), a afirmar que estratégias de sobrevivência que implicam a redução ou a eliminação de despesas não essenciais – como as da educação – ou as estratégias de sobrevivência que implicam uma intensificação e maior mobilização dos membros da família (incluindo as crianças) em termos de trabalho põem em risco as estratégias de reprodução social de longo prazo. Ao tirar os jovens e as crianças da escola, ao utilizar o seu trabalho, a família ameaça a saúde física, a formação e o futuro da nova geração, condicionando por isso as estratégias de reprodução social:

Pôr as crianças para trabalhar, por exemplo, pode servir para compor o rendimento familiar e para assegurar a reprodução da família durante uma crise, mas vai trancar também os projetos de vida das crianças [...] Isto revela a natureza contraditória das estratégias de muitas famílias. Na realidade, a implementação de estratégias de recurso num contexto de redução de oportunidades pode restringir seriamente a possibilidade de ações de mais longo prazo. (Rocha, 2000, p. 11)

Questionando essas afirmações, surgem investigações realizadas em países do Sul que demonstram que ali apenas uma percentagem reduzida das crianças frequenta a escola por esta não ser acessível ou por vontade expressa dos seus familiares. Nesses países, a escola é uma opção, entre outras “o capital escolar desempenha um papel relativo no acesso aos posicionamentos sociais e econômicos” (Schlemmer, 2005, p.558).

Sem querer aprofundar mais este debate em torno da temática do trabalho infantil que tem sido alvo de importantes reflexões (Seabrook, 2001; Scandlyn, 2004; Schlemmer, 2002, 2005; Vieira, M. M., 2005), este artigo analisa as relações existentes entre este e a frequência escolar dentro do quadro mais amplo das estratégias de sobrevivência e reprodução social de famílias dos subúrbios de Maputo. A questão principal que guia a análise relaciona-se assim

ao papel da escola e do trabalho infantil no quadro das estratégias familiares e nos processos mais amplos relacionados com as mudanças sociais e culturais das famílias de Maputo.

ESCOLAS E FREQUÊNCIA ESCOLAR NOS SUBÚRBIOS DE MAPUTO

As informações que este artigo analisa reportam-se a famílias residentes nos bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B e se baseiam em dados empíricos recolhidos ao longo dos meses de julho e agosto de 1999, em parceria com a equipe do projeto Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-Económicas (décadas de 80 e 90), e durante os meses de julho e agosto de 2001. Posteriormente, e no âmbito de uma investigação de pós-doutoramento que trata de temáticas afins (dinâmicas de mudança social em famílias moçambicanas), voltei ao campo (em 2004, 2005 e 2007) o que possibilitou a atualização de alguns dados e um novo contato com as famílias anteriormente estudadas.

Na primeira etapa no campo (em 1999), os dados empíricos foram obtidos através de observação, de 174 entrevistas semiestruturadas, sendo 81 com famílias e 83 com “líderes” dos bairros e 719 enquetes que foram realizados nos bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B. Os critérios de seleção que presidiram à escolha dos bairros foram definidos em função de diferentes níveis de urbanização. Na segunda etapa no campo, a metodologia adotada baseou-se em observação participante, entrevistas não diretivas, histórias de vida e histórias de família. Foram selecionadas, como objeto central dessa observação aprofundada, duas famílias estruturalmente diferentes em termos dos níveis aparentes de coesão e desestruturação familiar, e posteriormente foram analisadas mais cinco com características estruturais diferentes das anteriores.

Os bairros de Mafalala, Polana Caniço A e Hulene B incluem-se no conjunto dos “bairros de caniço” que formam o subúrbio de Maputo. A maioria desses bairros não sofreu nenhum processo significativo de urbanização planejada, os serviços de apoio social são escassos, as ruas asfaltadas raras, o saneamento básico praticamente inexistente e a maior parte das habitações não possui água canalizada nem energia elétrica. Foi nesse contexto social e espacial, caracterizado por uma precariedade de infraestruturas urbanas e de

serviços sociais, por índices elevados de “pobreza”² e desemprego formal, que as investigações se desenvolveram, centrando-se em famílias majoritariamente originárias das regiões rurais do sul de Moçambique.

Para a grande maioria dessas famílias, a vinda para a cidade não implicou uma ruptura, em termos identitários e de relações familiares, com o mundo rural ou com a família que continuou a residir ali (Costa, 2004, 2007). A circulação de pessoas entre o campo e a cidade é constante e processa-se de diferentes formas: visitas regulares ou esporádicas mais ou menos prolongadas no tempo; manutenção de casas ou *machambas*³ no meio rural; manutenção e desenvolvimento de estratégias matrimoniais que implicam alianças com famílias da mesma região de origem; participação conjunta em cerimônias e rituais; circulação de crianças entre diferentes núcleos familiares; troca de produtos e dinheiro entre a cidade e o campo; ajuda a familiares recém-chegados à cidade.

Nesse ponto, é preciso esclarecer ainda que a importância que a circulação de pessoas e bens assume ao nível das estratégias familiares levou a que se optasse por estudar famílias, e não agregados familiares (*ménage, household*). Esta última categoria – definida como grupo de pessoas que partilham o mesmo teto ou refeições num dado momento – não só não representa, nesse contexto, uma unidade de análise significativa no nível das decisões econômicas e sociais, como “é uma categoria residencial que não favorece a observação de laços interpessoais”, nem permite apreender “a complexidade do jogo cruzado de identidades e interesses que caracteriza toda a vida social” (Pina Cabral, 1991, p. 114).

Simultaneamente, utilizou-se o termo “famílias ampliadas” para distinguir estas famílias das “famílias extensas patrilineares ou matrilineares”. A organização e estrutura interna destas últimas são diferentes e implicam a observação de certas regras e princípios que emanam dos sistemas de parentesco tradicionais⁴

-
2. Existem grandes probabilidades de um número significativo dos membros dessas famílias se incluírem entre os cerca de 11 milhões de moçambicanos que vivem abaixo da linha de pobreza (Vieira, S. P., 2005, p.20). Sobre a evolução do conceito de pobreza, ver Jochen Oppenheimer e Isabel Raposo (2002, p.43-45), e Sérgio Vieira (2005).
 3. Nome dado em Moçambique aos terrenos destinados à produção agrícola.
 4. A maioria das famílias é originária das regiões do sul de Moçambique e a estrutura de parentesco tradicional é a dos tsongas, patrilinear e patrilocal. Porém nenhuma das pessoas se

e que, em muitos casos, já não são observados nas famílias estudadas. Elas se caracterizam por uma grande flexibilidade que possibilita as mais diversas composições.

Em termos metodológicos, a opção foi iniciar o trabalho de campo com o conjunto de pessoas que residiam na *kaya* ou *mùnti*⁵ – termos utilizados em circunstâncias diferentes pelos atores sociais na designação dos seus espaços habitacionais, constituídos por uma única casa ou por um conjunto de casas, com ou sem terreno circundante (Loforte, 1996, p. 141). Partindo desse núcleo, incluíram-se outros familiares (ausentes temporariamente ou residentes noutros *mùntis*, situados no mesmo bairro, em outros bairros da cidade ou em outras localidades), com quem os membros deste primeiro núcleo mantinham relações de reciprocidade de qualquer ordem, nível e grau, pois essas relações são importantes para o desenvolvimento das estratégias de sobrevivência e reprodução social.

Se em termos identitários e de relações familiares a dicotomia entre o meio rural e meio urbano não é significativa para as famílias estudadas, em termos individuais essa dicotomia pode ter uma expressão significativa, traduzindo diferenças sociais, econômicas e culturais entre os membros de uma mesma família que residem no campo ou na cidade. E, caso isso se verifique, pode vir a influenciar de forma decisiva as estratégias de sobrevivência e reprodução social das famílias.

Ou seja, o fato de um indivíduo residir há muito tempo na cidade tem certamente influência nos seus hábitos (principalmente de consumo) e poderá repercutir-se em seus valores, aspirações e estratégias. E esse indivíduo pode influenciar alguns dos membros da sua família, determinando mudanças tanto em termos da estrutura familiar (por exemplo, uma maior independência entre os diferentes núcleos) como no nível das estratégias de sobrevivência e reprodução social desenvolvidas.

identificou como *tsonga*. *Changana*, *ronga* e *matsua* são alguns dos nomes que utilizaram. Como existe uma equivalência entre esses nomes e o nome *tsonga*, não se questiona esse assunto lembrando apenas as controvérsias em relação à identidade *tsonga* (Harries, 1979; Medeiros, 2001; Ngoenha, 1999).

5. No dicionário de Bento Siteo (1996, p. 132), pode-se ler: “*mùnti* [...] 1. casa, lar, família. 2. povoação, aldeia, vila, cidade. 3. instalações, sede”.

O acesso à educação formal⁶, em princípio mais facilitado no meio urbano do que no meio rural, poderia ser, caso se concretizasse com sucesso, um dos meios através dos quais as mudanças sociais e econômicas poderiam se processar. Se assim fosse, a escola seria um veículo de transmissão dos valores da sociedade “moderna” e “urbana”, e indivíduos com um nível mais elevado de formação escolar poderiam tornar-se motores de mudanças culturais, sociais e econômicas significativas no nível do grupo familiar. Um pai de família residindo em Maputo há vários anos e com um nível de escolaridade mais elevado que o dos parentes no campo poderia significar uma importante mudança na estrutura familiar: poderia ganhar autonomia das estruturas de poder familiares de raízes rurais e aspirar para si e para seus descendentes uma independência em relação às obrigações redistributivas que essa unidade social pressupõe, delineando uma estratégia mais individualista, em que a educação “moderna” e “urbana” de seus descendentes diretos seria prioritária.

Mas, antes de abordar essa questão, é importante verificar se, de fato, a vinda para a cidade significou para essas famílias um aumento significativo no número de anos de escolaridade dos seus membros e se há diferenças quanto à educação formal entre aqueles que residem há mais ou menos tempo na cidade.

O primeiro fato que se constata é que essas diferenças não são muito significativas: o grau de escolaridade é baixo⁷, embora seja ligeiramente superior entre aqueles que eram jovens logo depois da independência. Isso pode ter várias explicações. A baixa taxa de escolaridade no tempo colonial relaciona-se com a política educacional que Portugal estabeleceu nas suas colônias africanas, que implicava um duplo sistema de educação: escolas “rudimentares” para “nativos” coordenadas pelas missões católicas, e escolas oficiais (governamentais) para brancos e negros assimilados (Errante, 2003). Por ocasião da independência, apenas dois por cento da população de Moçambique era

6. De acordo com os dados do Censo de 1997 (quando da elaboração deste artigo ainda não são conhecidos os resultados do Censo de 2007), a maioria da população analfabeta da cidade de Maputo é do sexo feminino, 108.699 mulheres e 59.843 homens (Instituto Nacional de Estatística 1998a, p.24, 26-27).

7. Nos subúrbios de Maputo, 83% dos jovens com menos de 14 anos frequentam as EP1 (escolas primárias de primeiro grau que se destinam ao ensino do 1º ao 5º ano de escolaridade), mas apenas 47% dos que têm mais de 14 anos frequentam as EP2. No nível do ensino secundário, as escolas não chegam a cobrir 10% da população em idade escolar, e beneficiam, sobretudo, os jovens do Distrito Municipal I, “cidade de cimento” (Oppenheimer, Raposo 2002, p.30-31).

escolarizada (Isaacman, Isaacman, 1983). Por outro lado, aqueles que viviam (nesse período ou depois da independência) no meio rural durante a infância e juventude tinham de cumprir certos deveres familiares que os impossibilitavam de frequentar a escola.

Entrei na escola em 1966, saí em 1973. O meu tio pediu-me para eu ir guardar, ir pastar os bois, porque o filho dele já era crescido e tinha de ir para a África do Sul [...]. Então interrompeu-me os estudos para ir lá guardar a criação [...] estava na 2.^a classe [...] Com muito aperto, já na cidade, educação de adultos, foi quando consegui fazer a 3.^a e a 4.^a também já com dificuldades, porque eu já ia trabalhar e voltava cansado e às vezes não ia à escola. (Josué, 42 anos)

Nem a primeira classe tenho, ia pouco à escola porque tinha de pastar cabritos. (António, 56 anos)

Os que cresceram depois da independência de Moçambique têm um nível de escolaridade relativamente mais elevado (sobretudo os homens) do que a geração que viveu a juventude durante a época colonial⁸. Verificou-se igualmente que entre aqueles que residem há mais tempo na cidade e aqueles que vieram há menos tempo não existem diferenças significativas em termos do grau de escolarização dos respectivos filhos: a média de anos de escolaridade dos filhos é superior à dos pais e, ao contrário destes últimos, muitos dos filhos frequentam ou frequentaram a escola secundária.

Apenas um homem idoso disse que os filhos “são engenheiros, outro que é de laboratório, esse é de medicina, está desempregado, mas esse está para arranjar outro trabalho e então outro está ‘fazendo chapa’⁹, esse do engenheiro, o mais velho”.

8. Como curiosidade, refere-se que apenas um dos entrevistados de Mafalala disse ter irmãos com estudos universitários. No Polana Caniço A, três dos informantes têm cursos médios e apenas dois disseram que o pai tinha estudado para além da 4.^a classe, sendo que um tinha frequentado o 2.^o ano do ciclo preparatório no tempo colonial e outro tinha sido professor primário também nessa época.

9. “Chapa” é o nome dado aos veículos de transporte coletivo privados e na sua maioria “informais”. Fazer “chapa” ou “ser chapeiro” é ser condutor, “chamador” — aqueles que chamam os clientes (Serra, 2001, p.38) — ou cobrador desses veículos.

Outro entrevistado, um homem de 45 anos, afirmou que desejava que o seu filho frequentasse a universidade:

Um dos rapazes é aquele que saiu no jornal em 87. Uma criança que com cinco anos sabia ler, escrever e fazer contas, falar corretamente português [...]. Vieram aqui jornalistas me entrevistar [...]. Já tem dezessete [...] está quase para completar dezoito, sim, está na 12^a agora [...] no próximo ano vai para a universidade [...] quer fazer engenharia eletrotécnica [...] o governo vai-me ajudar [...] Já os contatei. Fiz tudo [...] Pronto, basta o miúdo fazer a 12^a, trago-o para aqui, nós vamos recondicionar tudo. Até este ano vou a Vilanculos ver se peço a declaração de pobreza no Conselho Municipal. Trago-o para aqui como se eu estivesse em Vilanculos, enquanto estou aqui. Como não tenho condições, tudo tem que estar nas mãos do governo.

A educação formal é, pelo menos como ideal, importante para a maioria dessas famílias. Muitos dos pais disseram que faziam um grande esforço para os filhos estudarem, outros comentaram o elevado custo das matrículas e as dificuldades que tinham para conseguir custear as despesas que a escola implica, outros ainda mencionaram o fato de os filhos terem deixado de estudar devido à impossibilidade de lhes pagarem a escola.

Consegui [que os filhos estudassem] mas era muito difícil, a família me ajudava, há um diretor que estava aqui a ensinar, aquele lá na Estrela Vermelha e me ajudou para conseguir que estudassem até a 8^a e 9^a (mulher, 51 anos).

É pela minha força, é força de Deus e acelerei aqui bastante para poder fazer. Saíram daqui quando já sabiam ler e escrever e matriculei-os nas escolas [...] é muito importante saber ler e escrever (homem, professor primário, cerca de 60 anos).

Muitos afirmaram, como já se mencionou, que não tinham continuado a estudar devido às dificuldades financeiras dos seus pais ou ao fato de terem de ajudar na *machamba* ou com o gado.

Uma das professoras do bairro de Mafalala afirmou que os pais davam muita importância à escola e que se sacrificavam para que os filhos pudessem estudar. Disse que muitos pais que tinham retornado à sua terra de origem

deixaram os filhos no bairro com familiares para que pudessem continuar estudando. Mas salientou o fato de que muitas crianças trabalhavam, o que as impedia de fazer os deveres escolares em casa. Essa professora afirmou ainda que havia muitas crianças na escola traumatizadas pela guerra, filhos de deslocados e órfãos de guerra, mas que a escola não tinha nenhum apoio específico para lidar com este problema. E acrescentou ainda:

Um dos problemas dos alunos é o fato de muitos terem aquela vida do campo, não estão habituados à cidade e nós temos que limar essa vida do campo e tentar comparar com a vida na cidade [...]. Outro problema é que a maioria das crianças tem o português como uma segunda língua. Na minha turma tenho crianças da Zambézia, Tete, Niassa e Nampula, embora a maioria já viva no bairro há muitos anos [...]. O mesmo professor dá as várias disciplinas e há três turnos, cada turno com os seus professores [...] os livros são doados aos alunos pelo Ministério da Educação e estes têm de comprar cadernos e canetas. Não há mesas e carteiras para todos os alunos, têm de sentar três por mesa, muitos ficam no chão. [...] O problema mais grave da escola é o excesso de alunos por turma. [...] O nível econômico dos alunos é muito parecido, pelo menos não se conseguem ver grandes diferenças através das crianças.

Nos bairros, a par das escolas oficiais, funcionam escolas privadas e/ou comunitárias. Uma dessas escolas comunitárias, no bairro de Mafalala, era apoiada por uma ONG irlandesa, a Goal. Uma das professoras dessa escola mencionou que as crianças frequentavam essa escola porque para entrar não havia, ao contrário da escola oficial, limites de idade, nem eram exigidos documentos. Segundo disse, as escolas do bairro não são suficiente para todas as crianças, e havia pais que não queriam pôr os filhos para estudar, preferindo pô-los “para vender”.

Outro professor, referindo-se ao nível acadêmico da população residente no bairro de Mafalala, afirmou: “A universidade está mais aberta a qualquer pessoa [...] aqui no bairro há dez pessoas que se formaram há pouco tempo, três na área da educação, três em economia e dois em medicina”.¹⁰

10. Os dados do recenseamento de 1997 referem que em Mafalala há 79 pessoas que frequentam ou já concluíram um curso superior (sendo 61 homens e 18 mulheres, a maioria na faixa

As razões que levam ou não as famílias a investir na educação formal dos seus filhos são complexas e nem sempre evidentes, e a sua análise pode ajudar a compreender as estratégias de sobrevivência e reprodução social desenvolvidas. De alguma forma, é nas crianças e nos jovens que as famílias projetam seu futuro e as opções que fazem quanto à educação – entendendo-se, agora, esse termo no sentido lato – são condicionadas por inúmeros fatores: a educação que eles próprios receberam; o contexto onde a educação é realizada atualmente e as alternativas que são possíveis ali; as referências que são capazes de manipular e as expectativas que têm em relação ao futuro.

Por outro lado, a educação formal, a escola e o tipo de aprendizagem que se desenvolve nela não constituem “mundos” exteriores a essas famílias. As escolas primárias ou secundárias na cidade de Maputo não são instituições à margem das populações que servem, ao contrário, estão intimamente relacionadas com os atores que as vivem: professores, alunos, diretores e todo um leque diversificado de agentes que formulam, desenvolvem e implementam as políticas educativas.

A escola, por mais distante que pareça estar da realidade vivencial de qualquer bairro da cidade de Maputo, em termos de objetivos e conteúdos programáticos, na verdade não está. A escola reproduz a sociedade, está inserida na sociedade e não pode ser dissociada do contexto e dos atores sociais que constituem sua essência. Encontram-se na escola as mesmas “lógicas plurais” (Olivier de Sardan, 1998), o mesmo grau de “informalidade”, de “esquemas”, de (des)adaptações e de “desenrascãos”¹¹ que se encontram, salvaguardando as óbvias diferenças, em qualquer mercado da cidade de Maputo. Como diz Josué,

Ali naquela escola de Polana Caniço não tem grande interesse, porque os próprios professores vão à escola bêbados e não ensinam nada, nada, nada, mesmo nada.

E eu estou arrependido de ter deixado uma das minhas filhas ali naquela escola

etária dos 25-39 anos). No Polana Caniço A, 92 pessoas possuem ou frequentam esse nível de ensino (78 homens e 14 mulheres) e em Hulene B esse número é de 42 (37 homens e 5 mulheres), conforme o Instituto Nacional de Estatística (1998).

11. O termo é utilizado com frequência no contexto social em análise para descrever qualquer ação, comportamento ou atitude que possibilite superar dificuldades, impasses ou problemas de vária ordem e nível. É utilizado tanto para descrever ações e atitudes concretas como para designar uma postura geral diante da vida.

de Polana Caniço. E vai lá ver, uma que já está na 2ª ultrapassa aquela que está na 3ª que está naquela escola de Polana Caniço. Eu prefiro transferir para longe porque aquela escola não vale a pena. É a escola mais perto e era bom para a gente ter crianças aí perto, mas eu prefiro mandar para longe.

De fato, quando se fala de “educação formal”, é preciso ter em mente os obstáculos que se apresentam à sua concretização. Mesmo que os pais considerem prioritário dar uma educação escolar aos seus filhos e façam inúmeros sacrifícios para conseguir isso, muitas vezes não conseguem atingir o objetivo. São conhecidos os inúmeros entraves que se colocam: superlotação das escolas; dificuldades em matricular os filhos (muitas vezes só vencidas através de subornos); má preparação e desmotivação dos professores (baixos salários e falta de condições de trabalho); heterogeneidade das turmas que reúnem alunos de diferentes idades e grupos linguísticos; o fato de o português constituir uma segunda língua¹².

E, no caso de todas essas dificuldades serem superadas, a educação formal, por si só, não implica uma mudança em termos sociais e econômicos ou de atitudes. Os empregos formais¹³ são escassos mesmo para indivíduos com uma certa formação escolar e a frequência da escola, na cidade ou nos subúrbios de Maputo, não é por si só “motor de desenvolvimento”, não representa necessariamente mudança social ou de comportamentos.

Assim, a consciência da “(in)formalidade” da “educação formal” está presente nas famílias quando estas a consideram importante em termos ideais, mas, na prática, em muitos casos, só investem em alguns anos de formação e de modo desigual em relação aos diferentes filhos. A partir de um certo nível de formação – quando as exigências em horas de estudo e as despesas rela-

12. Segundo os dados do último recenseamento (Instituto Nacional de Estatística, 1998) em Mafalala existiam 1.035 pessoas que não sabiam falar português (284 homens e 751 mulheres); no Polana Caniço A, 6.191 (1.922 homens e 4.269 mulheres); em Hulene B, 5.223 (1.644 homens e 3.579 mulheres). As crianças e jovens na faixa dos 5-19 anos que não sabiam falar português eram 348 em Mafalala, 3.156 no Polana Caniço A e 2.635 em Hulene B (de ambos os sexos).

13. De acordo com uma enquete realizada pelo Instituto Nacional de Estatística (2006), Maputo tem a mais alta taxa de desemprego do país, 40% da população ativa, duas vezes e meia a média nacional (de 16%) Nas áreas urbanas, o desemprego entre os jovens até aos 19 anos atinge os 53,4% para os homens e 60,1% para mulheres.

cionadas com a escola se tornam maiores – muitos dos jovens são “tirados” da escola pelos familiares¹⁴ ou estes desconsideram as atividades que eles desenvolvem ali, confiando-lhes outras tarefas que consideram prioritárias e que “roubam” às crianças tempo e disponibilidade para as atividades escolares. Ter um diploma é importante para conseguir um emprego, para tirar a carteira de motorista, mas a maior parte do trabalho que efetivamente realizam não o exige. As hipóteses de conseguir os empregos a que aspiram são muito limitadas, mas, mesmo assim, muitas das famílias mencionaram que se esforçam para que os filhos estudem.

Joaquim, 27 anos, natural de Morrumbene, província de Inhambane, diz sobre essa questão o seguinte:

Tenho a 7ª classe da escola oficial, foi aí que aprendi português. Ia à escola, no campo, era tempo de guerra, passava mal, sempre me escondendo de um lado para o outro. Quando vim para Maputo parei de estudar porque o meu pai faleceu. Os meus irmãos que vivem comigo estudam, menos uma irmã e os mais novos. Eles mostram-me os testes que fazem na escola. Um está na 10ª classe e outro na 8ª classe. Gostava que os meus filhos tivessem estudos [...] é mais importante do que ter *machamba* e gado. [...] Se pudesse escolher, pagava todos os estudos e até a universidade. Não posso deixar de pagar para eles estudarem, eles de outro lado devem aprender outras coisas. [...] O estudo ajuda, consigo fazer coisas que são necessárias. Na empresa onde estou empregam pessoas que estudaram.

Os jovens não são seres passivos e têm suas prioridades e as suas estratégias. Muitos disseram que tinham deixado de estudar por iniciativa própria e contra a vontade (aparente) dos pais. Mas os pais também se queixam de não conseguir educar os filhos, de estes os desobedecerem e de passarem o dia “por aí”, sem que saibam como ocupam o tempo.

Nesse aspecto, existem modelos de educação que se chocam com as necessidades do presente, em termos de orientação e encaminhamento dos

14. Dados da Pesquisa sobre a Força de Trabalho realizada pelo Instituto Nacional de Estatística em 2004/2005 indicam que 32 por cento das crianças de 7 a 17 anos estão envolvidas em algum tipo de atividade econômica (Instituto Nacional de Estatística, (2006).

jovens. Clara, de 17 anos é um bom exemplo. É a filha mais velha de Josué que vive em regime de poligamia com três mulheres. Ela frequentava a 9ª classe, mas repetiu por faltas – segundo uma das “mães”, em vez de ir à escola ia “trançar”¹⁵. No ano seguinte, não pôde se inscrever nos horários diurnos que são proibidos aos repetentes e, como não podia estudar à noite – segundo disseram, o pai não deixava, pois considerava que era perigoso para uma moça andar na rua muito tarde – desistiu, por ora, de frequentar a escola, e por isso “o serviço dela é ficar em casa nas panelas”.

Esse “serviço”, como verifiquei ao longo do tempo em que decorreu o trabalho de campo, não é constante e é relativamente “leve” quando alguma das três mulheres do pai se encontra em casa. Durante o trabalho de campo, Clara tomou conta da “casa” somente no período em que todas as “mães” estiveram ausentes na *machamba*. Ela era então a responsável por todas as tarefas domésticas que incluíam cuidar do pai, dos nove irmãos e de uma avó velhinha e entevada. Certo dia, como relataram, mandou o seguinte recado às “mães”: “Vão dizer àquelas três que estão na *machamba* que aquela mulher que está no lar [*mùnti*] diz que já está deixando o *mùnti* e vai embora.” E, de fato, quando chegaram, Clara tinha ido embora, segundo disseram, “visitar e trançar” em casa de umas primas.

Quando perguntei às “mães” de quem era a responsabilidade pela educação de Clara, afirmaram:

Por mais que se queira controlar Clara, é muito difícil, é ela que tem de pensar o que faz, não vale a pena prendê-la em casa, pode até sair pela janela à noite, se aparece grávida diz que é do papá, porque o papá não a deixava sair de casa [...] como ela já é crescida, então fica difícil o controle [...] mas mesmo assim, Clara acha que a controlamos muito e que fazemos muita pressão sobre ela.

As “mães” disseram que não estavam muito à vontade para falar com Clara de certos assuntos, alguns porque consideram ser da responsabilidade do pai e outros porque só a avó pode conversar com ela (tudo o que se refere à educação sexual e “namoros”). Esta avó comentou o seguinte:

15. Fazer tranças em cabelos, por vezes em troca de dinheiro.

No meu tempo, tempos remotos, só de a mãe olhar assim para ti, tu ficavas com medo, só para responder assim a alguém tu pensavas primeiro “será que se eu responder estará correto, ou vão dizer que eu estou a errar?” Agora, a criança, por mais que tenha feito alguma coisa de errado fica assim, a olhar para ela. A criança não fica com medo, acha normal e não liga [...] mas mesmo agora, em algumas famílias, podes pensar em alguém que foi educado como se essa pessoa fosse daquele tempo deles [...] Depende da consciência de cada pessoa, podem os pais tentar dar uma educação melhor para eles, mas a pessoa não quer meter aquilo na cabeça e não vai acatar.

Uma das mulheres da família acrescenta sobre este assunto:

A educação não depende do bairro nem do meio onde se vive, mas se estivesse no campo educaria melhor os filhos [...] como vivo aqui, tenho muitos vizinhos e cada casa tem a sua educação e o filho vai a várias casas e entra com a educação que recebeu dos pais, mas os vizinhos não acatam. Enquanto no campo tem só uma educação que os pais deram, ninguém vai querer mudar [...]. As crianças lá acatam, têm muito medo”.

PROJETAR FUTUROS

A forma como as famílias educam as crianças e os jovens é, obviamente, influenciada pelo meio onde vivem. E nesse meio não ocorreram as “profundas transformações econômicas registradas no mundo ocidental, com a generalização de um novo modo de produção, de raiz urbana, e a consequente desestruturação da economia camponesa, de base doméstica”.

Tampouco existem as “condições materiais mínimas que permitam, justamente, dispensar a contribuição do trabalho das crianças para a economia familiar.” (Vieira, M. M., 2005, p.519-520). Essa contribuição se revela fundamental, não só em termos das estratégias de sobrevivência, mas igualmente em termos da reprodução social. O trabalho realizado pelas crianças constitui uma forma muito concreta de aprendizagem de um conjunto de saberes que permitem a continuidade de atividades que constituem importantes recursos

econômicos da família (Vieira, M. M, 2005, p.522), mas que não são suficientes por si sós, o que explica a atitude ambígua em relação às escolhas que as famílias fazem em termos da educação dos seus filhos.

O fato de todas as famílias terem uma atitude “ambígua”¹⁶ em relação à educação formal – e à educação de uma forma geral – é significativo, e está em consonância com as características “ambíguas” e “plurais” da sociedade na qual estão inseridas. Essa “ambiguidade” se espelha no seu comportamento, que, por sua vez, se reflete na educação (em termos gerais) e nos valores que transmitem aos filhos.

A “crise” de autoridade e a inadequação entre a educação “dos outros tempos” e os comportamentos dos jovens dos subúrbios de Maputo estão espelhadas nos excertos de conversas transcritos acima, mas as ideias expostas têm de ser relativizadas. Por um lado, em qualquer sociedade o passado é sempre idealizado como sendo um lugar de “ordem”, um “tempo” em que as regras eram cumpridas e os jovens obedeciam. Por outro lado, a “educação formal” não pode ser considerada de uma maneira desenquadrada, uma vez que está inserida num contexto e, como tal, seu “lugar” no quadro das estratégias de sobrevivência e reprodução social tem de ser avaliado em função da realidade social que se analisa.

Será que a frequência à escola oferece alguma possibilidade aos jovens e às crianças dessas famílias de ter um futuro melhor? E qual é o nível escolar mínimo que garante essas possibilidades? Será que a frequência à escola é, de fato, e em termos “realistas”, uma estratégia de reprodução social da família? Será que os conhecimentos que adquirem na escola e os diplomas correspondentes lhes abrem sucessivamente um leque cada vez mais abrangente de possibilidades de escolha e de oportunidades? E que tipo de conhecimentos adquirem? Qual sua relação com a realidade em que estão inseridos? E qual a relação entre os conteúdos e os objetivos programáticos que formalmente a escola se propõe transmitir aos seus alunos e àqueles que, de fato, os professores transmitem e os que os alunos assimilam?¹⁷

16. Emprega-se esse termo para traduzir, simultaneamente, os sentidos contidos nos termos “articulação”, “compromisso”, “informalidade” e “lógicas plurais”.

17. “Nos países do Sul, o sistema educativo escolar é fragilizado pela sua não generalização, pela fluidez da sua malha em toda a extensão do país, pela sua elevada taxa de insucesso e de abandono, pela sua fraca capacidade para permitir doravante àqueles que saem a hipótese de

Não haverá, de alguma forma, no “trabalho infantil e juvenil”, uma transmissão de outro tipo de conhecimentos cuja aquisição é importante para que essas crianças e esses jovens se “desenrasquem” dentro da realidade social em que estão inseridos? E será que as famílias não estão sendo coerentes ao tirar os filhos da escola, desenvolvendo estratégias complementares de sobrevivência e reprodução social? Nesse caso, ambas as estratégias resultam de uma avaliação “refletida” do presente, mas também da forma como este tende a se projetar no futuro.

Simultaneamente, o trabalho infantil ou juvenil não pode ser analisado como uma realidade social una e indiferenciada, pois há uma multiplicidade de situações “laborais” de durabilidade variável que é preciso levar em conta. Como é preciso levar em conta igualmente as representações sociais no contexto em análise em face das diferentes tarefas que as crianças e os jovens desempenham (e a autopercepção que as crianças e jovens têm da atividade que exercem), e que podem ser ou não consideradas “trabalho”, independentemente dos resultados em termos de produtos e/ou rendimentos, da carga horária que esse “trabalho” implica ou das condições mais ou menos benéficas, em termos da saúde física e psíquica das crianças e dos jovens, em que essa atividade é realizada.

As atividades geradoras de rendimentos e produtos que as crianças e os jovens das famílias do subúrbio de Maputo desenvolvem devem ser compreendidas também na sua relação e complementaridade com a diversidade de atividades econômicas desenvolvidas pelos outros membros da família, e que implicam, entre outras coisas, a mobilização de inúmeros recursos e relações sociais bem como as diferentes formas possíveis de acesso a esses recursos e de desenvolvimento dessas relações.

Nada disso é ilimitado, mas pressupõe dinâmicas complexas e a inclusão de múltiplos elementos (e combinações de elementos) que as análises econômicas convencionais não consideram, e que muitas vezes desafiam as capacidades do mais criativo dos pesquisadores. A posse de certos bens e conhecimentos pode ser rentabilizada, assim como o acesso a lugares, setores ou pessoas. As

encontrarem um lugar significativamente melhor no mercado de trabalho, pelo nível catastrófico dos orçamentos dos Estados que impede qualquer política voluntarista etc.” (Schlemmer, 2005, p.560).

formas de rentabilização dependem das relações sociais preexistentes entre as partes ou das relações que os atores sociais queiram (ou não) implementar.

São essas relações sociais que muitas vezes determinam o “valor” da transação, as formas e os tempos de pagamento. Bens e serviços, conhecimentos e posições de poder têm “preços” variáveis em função tanto das relações existentes entre as partes envolvidas no “negócio” quanto dos “interesses” respectivos naquilo que está sendo transacionado ou que pode vir a ser transacionado num futuro próximo.

Resumindo, uma análise das estratégias econômicas de famílias dos subúrbios de Maputo e do papel que o chamado trabalho infantil ali desempenha deve levar em conta todos os recursos comercializáveis, os diferentes tipos de relações sociais envolvidas nessas transações, as diferentes formas possíveis de trabalho – emprego formal, trabalho informal, trabalho não pago, atividades domésticas e produção de subsistência –, os recursos relacionados com o chamado “capital humano” (saúde, educação e capacidades), com a estrutura familiar em que se inserem os atores e o seu grau de coesão, com o patrimônio (entendendo-se esse termo no sentido mais amplo possível) de que são portadores e as redes sociais a que pertencem.¹⁸

A multiplicidade de atividades mediante quais as famílias obtêm os rendimentos e produtos que lhe permitem viver, as inúmeras dimensões (materiais, afetivas, simbólicas, identitárias) que se cruzam e inter-relacionam nas estratégias econômicas e nos processos subjacentes ao seu desenvolvimento e o fato de as crianças e os jovens serem parte integrante da família e de terem um papel fundamental nessas estratégias tornam inoperante, em termos da compreensão da realidade social, não só o isolamento analítico do “trabalho infantil” como a diferenciação entre as chamadas estratégias de sobrevivência e as de reprodução social.

De fato, esses dois tipos de estratégias podem se diferenciar analiticamente, mas são indissociáveis na vida das famílias, como demonstrou Bourdieu, (1980, p.313), quando salientou a existência de inter-relações fundamentais entre a reprodução simples (biológica) e a reprodução da estrutura das relações

18. A necessidade de considerar as múltiplas formas de trabalho possíveis na análise das estratégias de sobrevivência e reprodução social tem sido salientada por vários autores em diferentes partes do mundo (Rodrigues, 2006; Trefon, 2002; Grassi, 2003).

sociais e ideológicas nas quais, e pelas quais, se realiza e se legitima a atividade de produção de bens necessários à subsistência.

Colocando a questão dessa forma, a dissociação entre estes dois tipos de estratégias deixa de ter sentido na medida em que as ações, práticas e estratégias desenvolvidas pelos atores sociais com vista à sua sobrevivência “simples” e à satisfação das necessidades básicas são, como quaisquer outras ações humanas, social e culturalmente construídas. Essas ações não existem isoladamente mas resultam de processos complexos onde intervêm diversos tipos de relações (particularmente relações de produção) que se processam entre e em diferentes níveis da realidade social.

Da mesma forma, as estratégias de sobrevivência têm como pano de fundo uma lógica de reprodução social que visa a perpetuação dos indivíduos e dos grupos e a melhoria de suas condições de existência. Por isso, elas se asseguram mutuamente, não sendo possível a reprodução de uma dada unidade social se não se verificarem as condições de sobrevivência, nem estas poderão ser concretizadas sem que exista toda uma preocupação com a reprodução social (Costa, Rodrigues, 2001, p.74). Em virtude disso, a diferenciação e dissociação analítica operadas por alguns autores (Rocha, 2000, p. 11) entre as estratégias que visam garantir a sobrevivência das famílias no curto prazo e as estratégias cujo objetivo principal é a reprodução social das famílias no longo prazo tende a atribuir *a priori* sentidos às ações e opções dos atores e unidades sociais que só podem ser apreendidos após uma análise contextualizada.

A existência de inter-relações profundas entre as estratégias de sobrevivência e as estratégias de reprodução social desenvolvidas por famílias do subúrbio de Maputo tornou-se evidente ao longo da análise. Nesta, verificou-se que, embora se possam explicar as opções que as famílias fazem na destinação de recursos e rendimentos nos seus diferentes níveis (por exemplo, escolha de cardápios das refeições ou decisões relativas a despesas com a educação escolar ou com prestações matrimoniais) por objetivos diversos, essas opções estão relacionadas entre si e são atravessadas por múltiplas lógicas que inviabilizam explicações esquemáticas.

As ações e práticas e a sua articulação resultam de processos continuados e dinâmicos de avaliação – inter-relacionando de forma complexa diferentes dimensões, horizontes temporais e níveis “estratégicos” – que os atores sociais desenvolvem em face dos recursos disponíveis, dos constrangimentos existen-

tes e de seus possíveis resultados. Simultaneamente, por serem capazes de avaliar (interpretar, escolher, decidir e agir), os membros das famílias detêm o poder de transformar e recriar a realidade social em que se inserem, sendo esse poder limitado pelos limitados quadros de referência, experiências, informações e recursos de que dispõem.

A importância de levar em conta as múltiplas dimensões da realidade social para a compreensão das diferentes estratégias familiares tornou-se patente ao longo da investigação em que se baseia este artigo, principalmente quando se analisaram as questões relativas à educação formal. Nesse ponto foi possível constatar, por exemplo, que as razões concretas apontadas pelos pais das crianças e dos jovens para explicar por que os filhos não frequentam a escola não eram apenas “materiais”. A título de curiosidade, relata-se aqui a história de Pedro.

Pedro tem 11 anos e não vai à escola. A mãe e ele disseram, em uma primeira conversa, que isso se devia ao fato de o pai, separado da mãe, não ter dado o dinheiro da matrícula e de esta não ter condições financeiras para isso. Quando o pai foi perguntado sobre o assunto, apresentou uma versão completamente diferente:

Pedro no 2º semestre fez as provas, quando voltou para casa não tinha livros nem nada, disse que tinham roubado no “chapa”. A mãe zangou-se, deu-lhe dinheiro para ele comprar outros e no dia seguinte ele foi para a escola. Mas em vez de apanhar o “chapa” apanhou o “machibombo”¹⁹ para Inhambane e foi para a casa dos tios na terra. Chegou lá e disse-lhes que queria estudar lá e que depois o papá mandava a roupa e os livros. Nem se despediu, fomos procurar até na funerária [...]. E não explicou porque fez isso, mas perdeu a escola. No ano seguinte voltou para a escola, mas voltou a fazer o mesmo [...] fugiu três vezes. Só passou quando me lembrei que havia um avô, irmão do pai do meu pai (o mais velho da família) e fomos dar os nomes a família toda e ele ficou sem nome. Era uma pessoa que tinha uma coisa de tradição, nos tempos era ferreiro tradicional, ele queria ser lembrado, então demos o nome dele ao Pedro, que desde aí nunca mais fugiu para Inhambane [...]. O melhor para as crianças é estudarem porque essa coisa de negócio é 2-3 dias, mesmo esses

19. Palavra utilizada em Maputo para designar ônibus.

aqui que fazem negócios não têm papéis e licença, a polícia municipal chega, arranca tudo e vai embora. Se não tem dinheiro cai de vez.

Julgar a veracidade desse discurso ou do discurso da “mãe” que, em conflito com o “pai”, culpa este último pelas desgraças da família é muito difícil e não parece ser particularmente relevante. Parece mais importante salientar a pluralidade de razões (e de sentidos nessas razões) que confluem quando se analisam as variáveis que foram isoladas.

Nas palavras dos próprios atores sociais transcritas ao longo deste artigo que falam da escola e da educação transparecem as inter-relações entre as diferentes dimensões da realidade social, que são articuladas no nível das práticas e no nível do discurso (e na vida) dos atores de forma coerente. Optou-se por detectar a pluralidade de sentidos (e de razões), explicitando-os num discurso coerente e organizado, sem pretender descortinar elementos, dimensões, ou sentidos conceitualmente prioritários na determinação das estratégias de sobrevivência e reprodução social das famílias e dos indivíduos.

Assim, não é necessário que os sujeitos da ação tenham “plena consciência” de que um determinado conjunto de práticas que desenvolvem constitui uma estratégia particular para que esta efetivamente o seja. É a coerência entre estas práticas e a capacidade que os sujeitos têm de encadeá-las e assim atingir um determinado objetivo que as define como estratégicas ou não (Olivier de Sardan, 1998, p. 127).

Essas práticas, ações ou estratégias pressupõem causas ou, como diz Roy Bhaskar (1979), “razões”; e estas razões, como defende o autor, implicam crenças e interpretações, razão pela que têm sentidos múltiplos. Consequentemente, há uma pluralidade de sentidos nas “razões” e, por isso, as “razões” são as “causas” determinantes do comportamento humano e estão na gênese e na essência dinâmica das práticas e das estratégias analisadas aqui.

É possível que toda a história que o pai de Pedro contou seja uma “fábula” autojustificativa de uma (ir)responsabilidade culpada. Mas, mesmo que seja, constitui motivo de reflexão. Pelo menos no nível do discurso, é de se notar como a atitude de Pedro em relação à escola e à sua frequência é justificada pelo seu pai em termos simbólicos: Pedro perdeu os livros, fugiu da escola, de casa, porque andava inquieto e toda essa situação se resolveu quando lhe foi atribuído o nome que era do seu antepassado. A importância simbólica dos nomes dos

antepassados e a atribuição, ou a não-atribuição, desses nomes, os chamados “nomes tradicionais”, às pessoas das gerações mais novas é, nesse contexto cultural, um fator pleno de significado e pode ter consequências práticas e importantes na vida das famílias e dos membros que assim são nomeados. Os nomes podem transmitir ou dar sentido a comportamentos, explicar doenças ou conflitos, estruturando ou desestruturando relações familiares (Costa, 2004).

CONCLUSÃO

As ideias expostas neste capítulo sobre as atitudes das famílias relativas a educação das gerações mais novas não estão presentes, como se viu, no discurso dos atores. Ao contrário. Todos eles atribuem a maior importância à educação escolar. No entanto, entre o discurso e a prática são patentes, como vimos, as contradições.

Existem famílias que tiram os filhos da escola porque não têm alternativa, mas também há famílias com possibilidades de escolha, por mais limitadas que sejam, e que, entre as alternativas possíveis no nível da destinação dos rendimentos, decidem cortar as despesas relacionadas com a educação formal, por não a considerarem prioritária dentro da realidade social em que se situam.

É preciso lembrar ainda uma outra questão já mencionada: em face de um mesmo contexto, as famílias não agem de modo uniforme. As decisões que tomam em relação à educação escolar dos filhos variam ao longo do tempo e não são iguais para todos. Em uma mesma família, pode haver crianças que nunca frequentaram a escola, outras que a frequentaram até ao nível básico e outras que continuam os estudos no ensino secundário ou até superior.

As atitudes divergem em função de numerosos fatores, entre os quais se destacam: o gênero – segundo o recenseamento, as meninas estudam menos anos; o número de filhos da família e a sua distribuição por sexos; as atividades geradoras de rendimentos e produtos que a família desenvolve – e a mão de obra necessária a estas (que também pode variar ao longo do tempo); a estrutura e a organização familiar; as características pessoais dos decisores na família e dos próprios jovens.

Simultaneamente, as atitudes de uma família em relação à escola não são sempre coerentes e as crianças podem ir às aulas sem comer, cansadas

devido ao excesso de trabalho doméstico que são obrigadas a realizar, podem não ter tempo para estudar, ou ser obrigadas a faltar. Nesses casos, embora formalmente a família pareça considerar a importância da escola, na prática menospreza essa atividade e não transmite às crianças e aos jovens os incentivos necessários para que a sua formação escolar se concretize.

Como já foi dito, a educação formal não pode ser considerada como um valor absoluto e independente, mas tem de ser analisada dentro da realidade social e econômica em que está inserida. Qual é o sentido da escola no concreto, no contexto onde existe? Para que serve? Quem a serve? A quem serve? Como serve? Essas são perguntas que devem ser feitas quando se questionam as estratégias das famílias em relação à educação dos seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKER, S. G. Investment in human capital: a theoretical analysis. *The Journal of Political Economy* (suppl.), v.70, n.5, p.9-49, out. 1962.

BHASKAR, R. *The Possibility of naturalism*. Brighton: The Harvester Press, 1979.

BLURR, V. *An Introduction to social constructionism*. London, New York: Routledge, 1995.

BOURDIEU, P. *La Distinction*. Paris: Minuit, 1980.

COMAROFF, J.; COMAROFF, J. Reflections on youth: from the past to the postcolony. In: HONWANA, A.; DE BOECK, F. (eds.). *Makers and breakers: children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey, 2005. p.19-30.

COSTA, A. B. As Crenças, os nomes e as terras: dinâmicas identitárias de famílias na periferia de Maputo. *Etnográfica*, v.2, n.7, p.335 -354, 2004.

_____. *Famílias na periferia de Maputo: estratégias de sobrevivência e reprodução social*. Lisboa, 2003. Tese (dout.) Estudos Africanos interdisciplinares em Ciências Sociais, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.

_____. *O Preço da sombra: sobrevivência e reprodução social entre famílias de Maputo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2007.

COSTA, A. B.; RODRIGUES, C. Estratégias de sobrevivência de famílias em Luanda e Maputo. In: OPPENHEIMER, J. et al. *Urbanização acelerada em Luanda e Maputo: impacto da guerra e das transformações sócio-econômicas (décadas de 80 e 90)*. Lisboa: Centro de

Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Universidade Técnica de Lisboa, 2001. p.69-82. (Textos preliminares)

DURHAM, D. (ed.). Youth and the social imagination in Africa. *Special Issue of the Anthropological Quarterly*, v.73, n.3/4, p. 115-116, 2000.

ERRANTE, A. White skin, many masks: colonial schooling, race, and national consciousness among white settler children in Mozambique, 1934-1974. *The International Journal of African Historical Studies*, v.36, n.1, p.7-34, 2003.

GRASSI, M. *Rabidantes: comércio espontâneo transnacional em Cabo Verde*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2003.

HARRIES, P. *Clarity and confusion in classification: tribalism and the tsonga of Southern Mozambique*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane, 1979. mimeo.

HONWANA, A.; DE BOECK, F. (eds.). *Makers and breakers: children and youth in postcolonial Africa*. Oxford: James Currey, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. Dados obtidos por solicitação do Projecto Urbanização Acelerada em Luanda e Maputo: Impacto da Guerra e das Transformações Sócio-Económicas (Décadas de 80 e 90) em agosto de 1999. Maputo, 1998.

_____. Inquérito integrado a Força de Trabalho (FTRAB), INE. Maputo, 2006. Disponível em: www.ine.gov.mz/inqueritos_dir/ftrab/IFTRAB.pdf. Acesso em: 25 nov. 2006.

_____. II Recenseamento geral da população e habitação, 1997: resultados definitivos. Maputo: INE, 1998a.

ISAACMAN, A.; ISAACMAN, B. *Mozambique: from colonialism to revolution, 1990-1982*. Boulder (USA): Westview, 1983.

LOFORTE, A. M. Género e poder entre os tsonga de Moçambique. Tese (dout.) Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 1996. Lisboa, 1996. mimeo.

MANIER, B. *Le Travail des enfants dans le monde*. Paris: La Découverte, 2003.

MARTINEZ, A. M. Trabajo infantil y subjetividad: una perspectiva necesaria. *Estudos de Psicologia*, Natal, v.6, n.2, p.235-244, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-94X2001000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 nov. 2006.

MEDEIROS, E. *Os Africanistas e a questão étnica em Moçambique*. In: CONGRESSO DE ESTUDOS AFRICANOS NO MUNDO IBÉRICO, 3. Comunicação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 11-13 dez. 2001. mimeo

MOURA, S. L. The Social construction of street children: configuration and implications *British Journal of Social Work*, n.32, p.353-367, 2002.

NGOENHA, S. E. Os Missionários suíços face ao nacionalismo Moçambicano: entre a tsonganidade e a moçambicanidade. *Lusotopie*, p.425-436, 1999. Disponível em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/ngoenha.pdf>. Acesso em: nov. 2006.

OLAWALE, I. *Youth culture and state collapse in Sierra Leone: between causality and casualty* theses. UNU-WIDER Conference. Paper. Helsinki, Finland, 3-6 June 2004. Disponível em: www.giga-hamburg.de/workingpapers. Acesso em: 23 nov. 2006.

OLIVIER DE SARDAN, J.-P. *Anthropologie et développement*. Paris: Karthala, 1998.

OPPENHEIMER, J., RAPOSO, I. *A Pobreza em Maputo*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Departamento de Cooperação, 2002.

OPPENHEIMER, J. et al. *Urbanização acelerada em Luanda e Maputo: impacto da guerra e das transformações sócio-económicas (décadas de 80 e 90)*. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, Fundação Para a Ciência e Tecnologia. (Relatório final).

PINA CABRAL, J. *Os Contextos da antropologia*. Lisboa: Difel, 1991.

POTTS, D. Urban lives: adopting new strategies and adapting rural links. RAKODI, C. (org.) *The Urban challenge in Africa: growth and management of its large cities*. Tokyo: United Nations University Press, 1997. p.447-494.

QUEIROZ, J.- M. *L'École et ses sociologies*. Paris: Nathan, 1995.

ROCHA, M. G. *Private adjustments: household responses to the erosion of work*. Seped Conference. Paper Series #6. UNDP, 2000. Disponível em: http://www.undp.org/seped/publications/conf_pub.htm. Acesso em: nov. 2006.

ROCHA, M. G.; GRINSPUN, A. Private adjustments: households, crises and work. In: JERVE, A. M. et al. *Choices for the poor: lessons from national poverty strategies*. Bergen, New York: UNDP, 2001. (Report in external series). Disponível em: <http://www.undp.org/dpa/publications/choicesforpoor/ENGLISH/CHAP03>. PDF. Acesso em: nov. 2006.

RODRIGUES, C. U. *O Trabalho dignifica o homem: estratégias de sobrevivência em Luanda*. Lisboa: Colibri, 2006.

SCANDLYN, J. Exploring children's rights in the world of work. *Human Rights & Human Welfare*, v.4, 2004. Disponível em: <http://du.edu/gsis/hrhw/volumes/2004/scandlyn-2004.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2006.

SEABROOK, J. *Children of other worlds: exploitation in the global market*. London: Pluto, 2001.

SERRA, C. *Les Laissés-pour-compte des villes mozambicaines (une approche plurielle à la société civile precarisée)*. Maputo: Centro de Estudos Africanos da Universidade Eduardo Mondlane e Codesria, 2001.

SITOE, B. *Dicionário changana-português*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação, 1996.

SCHLEMMER, B. Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail. *Communications*, n.72, p.175-194, 2002.

_____. Quando a escola é uma opção: relação com a escola e relação com os saberes em Marrocos. *Análise Social*, v.40, n.176, p.547-562, 2005.

TREFON, T. *The Political economy of sacrifice: kinois and the State*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DINÂMICAS POLÍTICAS NA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA. Comunicação. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2002. mimeo.

VIEIRA, M. M. O Lugar do trabalho escolar: entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, v.40, n.176, p.519-545, 2005.

VIEIRA, S. P. *Crescimento económico, desenvolvimento humano e pobreza: análise da situação em Moçambique*. Lisboa: Centro de Estudos sobre África e do Desenvolvimento, Instituto Superior de Economia e Gestão, Universidade Técnica de Lisboa, 2005. (Col. Documentos de trabalho, 68)

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: outubro 2008

ÓRFÃOS TUTELADOS NAS MALHAS DO JUDICIÁRIO (BRAGANÇA-SP, 1871-1900)

ANA CRISTINA DO CANTO LOPES BASTOS

Responsável pelo Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa e Doutoranda da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
anacrisanto@yahoo.com.br

MOYSÉS KUHLMANN JR.

Professor da Universidade São Francisco e Pesquisador do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
mkuhlmann@pq.cnpq.br

RESUMO

Este artigo analisa autos de tutoria e contrato de órfãos pobres e desvalidos, entre 1871 e 1900, do Poder Judiciário da Comarca de Bragança Paulista, e identifica situações que envolvem exploração do trabalho de menores de idade, violência e maus-tratos. São rastreadas as iniciativas educacionais para esse grupo de crianças e adolescentes, associadas às relações de trabalho que se estabeleceram entre elas e seus tutores. Com base nas práticas da administração da Justiça, uma vez que os órfãos ficavam sob sua jurisdição, verifica-se de que forma se processava o acesso à educação dos menores e os mecanismos de controle sobre a infância pobre no momento de conformação do trabalho assalariado no país. Notadamente, é nessa época que crianças e adolescentes pobres, desvalidos, passam a ser vistos mais pontualmente. Isso porque a crença no trabalho para as classes pobres, a fim de evitar a marginalidade, ia ao encontro do discurso da carência de mão de obra, relacionado às visões sobre o trabalho que estavam sendo construídas no momento da abolição/imigração.

CRIANÇAS – TRABALHO INFANTO-JUVENIL – VIOLÊNCIA – EDUCAÇÃO

ABSTRACT

TUTELED ORPHAN IN THE ENTANGLEMENTS OF THE JUDICIARY (BRAGANÇA-SP, 1871-1900). The present article analyzes records of the Judiciary in the District Court of Bragança Paulista, regarding orphan's tutelage and labor contracts for poor and vulnerable children between 1871 and 1900. It identifies situations involving the exploitation of adolescent and child labor, violence, and mistreatment. It tracks education initiatives which are related to the work relations between children and adolescents and their guardians. Based on Judiciary practices, as orphans

Texto produzido no âmbito do projeto Infância e Educação na História: temas e fontes, com apoio do Conselho Nacional de Pesquisas Tecnológicas – CNPq –, e sob a coordenação de Kuhlmann Jr., e elaborado com base na dissertação de Bastos (2005).

were under its jurisdiction, it shows how the access to education by these children was processed, as well as the mechanisms of control of poor children when wage employment arise in Brazil. That was notably the time when these poor and vulnerable children and adolescents started to be observed on more carefully since the belief in the efficiency of providing labor for the poor classes in order to avoid delinquency was related to the discourse on the lack of labore and the conceptions of work developed at the time of abolition of slavery/immigration.

CHILDREN – ADOLESCENT AND CHILD LABOR – VIOLENCE – EDUCATION

Este artigo analisa resultados obtidos em pesquisa de autos cíveis de tutoria e contrato de órfãos da Comarca de Bragança Paulista, Estado de São Paulo, com a intenção de compreender as implicações educacionais para crianças e adolescentes órfãos e pobres, a partir de cinco anos de idade, decorrentes das práticas da Justiça para com essa população, no final do século XIX e início do século XX¹.

Essa documentação integra um acervo composto por aproximadamente 80 mil processos, distribuídos entre 1798 e 1980, pertencentes ao Fundo do Poder Judiciário da Comarca de Bragança (SP), custodiado pelo Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação da Universidade São Francisco – CDAPH/USF –, em Bragança Paulista. Esse é um dos poucos acervos dessa natureza no Estado de São Paulo, constituindo rica fonte de pesquisa, baseada em casos concretos e a sua análise não se circunscreve apenas à localização geográfica das ocorrências, mas ao seu valor histórico-cultural. Certamente, o que ocorreu em Bragança Paulista, guardadas suas particularidades, não se desvincula de todo o processo histórico da sociedade brasileira, e demonstra uma prática que, ainda que tenha sido regionalizada, configura, inequivocamente, uma resposta à nova ordem social e política que surgia no período em estudo.

A terminologia “auto” significa o conteúdo documental gerado durante o processo. É o conjunto ordenado das peças de um processo judicial ou administrativo. E “processo” é o conjunto de procedimentos adotados na administração da Justiça até a sentença; é a unidade documental em que se

1. Comarca é uma das circunscrições judiciárias em que se divide o território de um estado da União, sob a jurisdição de um ou mais Juízes de Direito. O processo cível, diz-se do que se instaura para resolver conflitos envolvendo relações de ordem privada, enquanto processo crime, diz-se do que se instaura a fim de apurar a prática ou não de um delito penal (Neves, 1978, p.s/n).

reúnem oficialmente documentos de natureza diversa, no decurso de uma ação administrativa ou judiciária, formando um conjunto materialmente indivisível (Camargo, Belloto, 1996).

A análise dessas fontes é trabalhosa, pois são documentos textuais manuscritos com tinta ferrogálica, a qual costuma esmaecer ou até desaparecer com o passar do tempo, e quando aplicada em quantidade excessiva, pode borrar a escrita. São costurados com barbante e, às vezes, presos com grampos de metal que oxidam o papel. O número de páginas é variado. Em alguns casos são compostos por mais de um volume. Na capa, vem definido o tipo de auto, as partes envolvidas e a atuação que abrirá o processo. A primeira página indica os procedimentos para as práticas necessárias ao andamento do recurso em questão.

Além das dificuldades de leitura, ressalta-se a aridez desse conjunto documental, por se tratar de manuscritos com organização da escrita e ordem discursiva de um outro tempo histórico. Os processos do Judiciário constituem-se de textos produzidos e lidos por juízes, advogados, promotores e escrivães, dentre outros funcionários do Judiciário, raramente lidos pelas demais partes interessadas, ou seja, réus, vítimas e suplicantes.

É importante esclarecer que, no período em questão, intervinham no processo orfanológico o Juiz, o Escrivão e o Curador Geral dos Órfãos, assim como as pessoas interessadas no feito, diretamente ou por seus representantes. Porém, “só havia juízes privativos dos órfãos na Comarca da capital. Em cada Comarca do estado havia um Juiz de Direito com atribuições de Juiz do civil, do comércio, do crime, da provedoria, dos órfãos e ausentes” (Toledo, 1912, p.5).

“Tutoria” e “tutela” são palavras que aparecem na capa dos autos como definidoras do tipo de processo em curso. A palavra tutoria é usada com muito mais frequência, embora defina o exercício da tutela. Segundo Rodrigues Nunes, tutoria “diz-se ao cargo ou da autoridade de tutor”, enquanto tutela é o “encargo civil que a lei confere a alguém juridicamente capaz para governar e proteger a pessoa do menor que se acha fora do pátrio poder, administrar seu patrimônio e representá-lo nos atos da vida civil” (1997, p.544).

No livro *Primeiras linhas sobre o processo orfanológico*, o autor considera que esse procedimento, ou seja, a tutela, não deve ser voltada às questões relacionadas somente ao “inventário e partilha de bens [...] é também o de outras cousas que interessem as mesmas pessoas sujeitas a jurisdição dos Juízes

de Órfãos, como a renovação de tutores, curadores e outros" (Carvalho, 1915, p.12).

A legislação previa o tratamento diferenciado para órfãos ricos e pobres, mas a documentação tem demonstrado que, até meados do século XIX, a atenção de Juizes de Órfãos e tutores esteve voltada aos órfãos ricos:

Aquelles que voluntariamente se offerecem para tutores, e principalmente dos órfãos ricos, devem ter-se por suspeitos, pois é raro que alguém queira sujeitar-se a incommodos e trabalhos penosos por impulsos de benevolência [...] e o citado Guerreiro acrescenta: que tendo visto disputar muitas vezes a preferência na tutela dos órfãos ricos, nunca viu acontecer o mesmo a respeito dos pobres, de quem tratam de excusar-se. (Carvalho, 1915, p.218)

Esse interesse na tutela de órfãos ricos tinha como motivo subjacente, a possibilidade de se usufruir os bens dos menores. Somente a partir das últimas décadas do século XIX é que se verifica a disputa pelos órfãos pobres, marcadamente pelo interesse na exploração de sua mão de obra. De acordo com Toledo:

Os tutores são obrigados a cuidar da criação dos seus pupilos; a dar-lhes *educação e instrução* convenientes, tendo em vista sua *aptidão e seus bens*; e mandar-lhes ensinar algum *offício*, ou dal-os *á soldada si forem pobres*, com autorização do juiz. (1912, p.176, grifos nossos)

A tutela foi progressivamente utilizada, acompanhada de outro mecanismo, o contrato de soldada – empregado anteriormente para a contratação dos serviços de filhos de escravos –, e definido pela tutela dativa que, segundo a legislação, deveria ser dada ou imposta pelo juiz. A “soldada”, segundo Pedro Nunes, é a “remuneração de criados, operários e trabalhadores” (1956, p.405). Nos processos, o contrato de soldada era o documento assinado pelo contratante pela locação dos serviços dos órfãos intermediada pelo Poder Judiciário.

A tutela não impunha pagamento pela prestação de serviço dos menores. A considerar esse fato, o contrato de soldada acabou por beneficiar os menores ao garantir a remuneração do trabalho, ainda que o recebimento

do valor depositado no cofre dos órfãos só pudesse ser resgatado quando se atingisse a maioridade ou por emancipação pelo casamento. No entanto, não era incomum a ocorrência de falta de pagamento por parte de contratantes negligentes, que assim burlavam a lei.

Os autos de tutoria seguiram procedimentos diferentes entre si e o tipo de documentação não é o mesmo em todos os processos. Por exemplo, a partir de 1896, apenas em parte dos processos se explicita a obrigatoriedade de o tutor mandar o órfão para a escola, em atenção ao regulamento da Instrução Pública, referente às leis n.88, de 8/9/1892, e n.169, de 7/8/1893, e ao Decreto n.218, de novembro de 1893, (Reis Filho, 1998, p.23). Os recibos dos depósitos feitos no cofre dos órfãos também não aparecem sempre, embora fosse obrigação do contratante depositar o valor das soldadas combinadas entre o juiz e o tutor.

Os juízes estipulavam um valor a ser pago em troca dos serviços prestados pelos órfãos. Esses valores variavam, ao que tudo indica, de acordo com a idade e o sexo da criança ou adolescente, como demonstra o caso dos irmãos Martinho, 11 anos, e Sebastião, 14 anos. Os dois foram tutelados e contratados pelo mesmo tutor pelo prazo de dois anos. Martinho receberia pela prestação de serviços a quantia de 86 mil réis². Enquanto seu irmão Sebastião, três anos mais velho, teria direito a um valor maior, 108 mil réis, que seriam depositados no cofre dos órfãos (1918, caixa 165, pasta 5). Neste caso, os órfãos permaneceram com o mesmo tutor até completarem a maioridade, quando resgataram o valor das soldadas do cofre dos órfãos.

Já no caso de Benedita, 15 anos, e sua irmã Lourdes, 13 anos, que tiveram seus serviços contratados dois anos antes do exemplo anterior, a soldada foi estipulada em 60 mil réis para ambas. Porém, não consta do auto nenhum recibo de depósito feito em favor dessas menores no cofre dos órfãos, o que pode significar que as soldadas não foram pagas. Observe-se que a contratante, Carolina Villaça, pode ter pertencido à mesma família do juiz de direito, Manoel José Villaça, que teve papel fundamental nos despachos envolvendo tutoria e contrato de órfãos na Comarca de Bragança, no período em que essa prática

2. Consideramos importante esclarecer que não fica claro no auto se as soldadas deveriam ser pagas mensalmente ou anualmente. Fica claro, entretanto, que os contratos deveriam ser renovados de dois em dois anos, ocasião em que se verificavam as irregularidades relacionadas ao não pagamento que ocorriam frequentemente.

teve aumento significativo, ou seja, a partir de 1894, conforme se verifica na documentação pesquisada (1916, caixa 179, pasta 5).

A TUTELA E AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS

Desde 1871, quando foi instituída a Lei do Ventre Livre, desenvolve-se uma nova relação entre empregadores e trabalhadores. Chalhoub (1986) aponta que não havia carência de trabalhadores e sim dificuldade de ajustá-los às condições concretas de luta pela sobrevivência. “A oferta abundante aumentava a competição entre os trabalhadores, dificultava a organização das lutas reivindicatórias” (p.37), sem contar os milhares que não se integravam a esse “mercado” e sobreviviam como ambulantes, mendigos, biscateiros. Desse modo, antes de entrarem em vigor as leis contra a escravidão, criaram-se mecanismos com vistas a manter o controle do trabalho compulsório.

Não se tratava apenas de um modo de controle sobre os libertos ou de conservação em seu poder, por parte dos senhores, de uma parcela de mão de obra a ser explorada gratuitamente. “Tratava-se, principalmente, de uma redefinição nas relações sociais, intimamente ligada às transformações que iam ocorrendo na sociedade brasileira” (Alaniz, 1997, p.20).

Embora a abolição da escravidão tenha sido indiscutivelmente um grande benefício, a situação econômica dos ex-escravos não se alterou de forma significativa, deixando-os mergulhados em situação de extrema pobreza. Nota-se, na documentação, que um número significativo dos menores tutelados e assoldados eram filhos de ex-escravos. Com a lei da abolição da escravidão, de 13 de maio de 1888, o uso do trabalho infantil nas residências pode ter sido um recurso de substituição da mão de obra exercida antes por escravos adultos que, uma vez livres, procuravam outros meios de vida.

Antonio Evaristo de Moraes comenta que nem sempre um pretor, ou seja, um delegado, tinha para onde enviar crianças que eram apanhadas em situação de abandono. Assim sendo, restava-lhe encaminhar para decisão judicial:

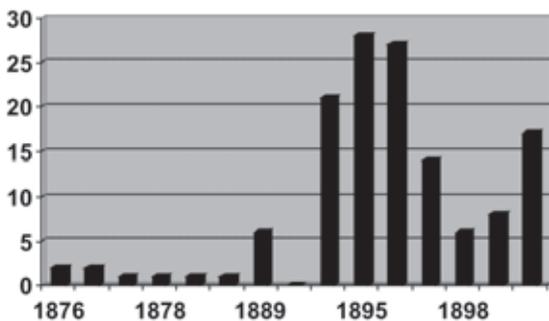
Para o pretor. Mas se o pretor não dispõe d'um asylo, d'um recolhimento. Nessa conjuntura aparece o recurso extremo, aliás sómente applicavel em se tratando de meninos já um tanto crescidos: o juiz dá o menor à soldada, entrega-o a um particular que se obriga a exercer funções entre as de patrão e as de tutor. *Para*

os menores essas entregas à soldada são na maioria dos casos, sobrevivencia do regime escravocrático. Quem chamar o systema usado em muitas pretorias nova escravidão não erra nem calunia. (Moraes, 1900, p.46, grifo nosso)

Assim, pode-se considerar que as tutelas e contratos de menores de idade apresentavam-se como uma forma jurídica legitimadora da manutenção do trabalho compulsório de crianças e jovens órfãos e pobres e se tornaram prática muito frequente em razão da ganância de proprietários, que perceberam nessa população a oportunidade de utilizar-se de mão de obra barata e, por vezes, gratuita.

No Gráfico I, observa-se um aumento significativo no número de autos a partir de 1894, ano em que aparece a denominação “tutoria e contrato”. Antes disso, utilizava-se “tutoria”, “tutoria dativa”, ou “justificação para tutoria de filhos”. A ausência de dados sobre os anos de 1890 a 1893, assim como a diminuição de autos nos anos de 1898 e 1899, podem estar associadas à limitação das fontes, ou seja, a uma falha na sequência dos anos, ou mesmo ao extravio dos documentos.

GRÁFICO I
EVOLUÇÃO DOS AUTOS DE TUTORIA



Ano	Nº Autos
1876	02
1877	02
1878	01
1878	01
1879	02
1889	06
1890-1893	0
1894	21
1895	28
1896	27
1897	14
1898	06
1899	08
1900	17

Esse crescimento no biênio 1894-1896 associa-se às transformações ocorridas no Judiciário, com a mudança para o regime político republicano, quando se identifica a exigência de que as pessoas que estivessem utilizando os serviços de órfãos sem nenhum contrato deveriam comparecer perante

o juiz, com a finalidade de regularizar a situação, conforme se verifica nas descrições a seguir:

Diz João Batista de Brito que tendo há poucos dias, contratado com sua criada, Rosa da Conceição, a qual veio acompanhada de um seu filho menor, de nome Emílio, natural e batizado em Atibaia, vem em virtude do ofício por vossa ordem publicado na Gazeta de Bragança, com data de sete do corrente, respeitosamente requerer-vos que digneis nomear o suplicante tutor do dito órfão. (1894, caixa 114, pasta 4)

Diz José Avelino de Oliveira, que desejando contratar os serviços do órfão Dionízio, filho natural da finada Theodora, ex-escrava, cujo órfão acha-se presentemente em sua companhia. O suplicante oferece os precisos documentos e pede a V.Ex.^a se digne mandar proceder na forma da lei, afim de que lhe seja passado o referido contrato. (1894, caixa 114, pasta 2)

Observa-se, com base nos exemplos, que houve a iniciativa da Justiça para regularizar a situação dos órfãos. Entretanto, nem sempre se cumpriu a lei, como em 1908, quatorze anos depois, quando se encontrou uma petição do Curador Geral dos Órfãos, para que o juiz intimasse Felisbino Domingues Faria, que mantinha o órfão Benedito Caetano, de 13 anos, trabalhando em sua casa, sem contrato (1908, caixa 120, pasta 4).

Outro fator relacionado ao alto número de contratos refere-se ao crescimento populacional em Bragança Paulista, no final do século XIX, “relacionado a um momento de euforia da cultura cafeeira na região”, quando ocorre também “o desenvolvimento urbano, a diversificação do sistema de transporte, a expansão do comércio interno, do setor de serviços, do sistema de crédito, da produção e consumo de energia etc.” (Bragança Paulista, 1998, p.78).

A crença na educação pelo trabalho para as classes menos favorecidas, como forma de evitar a marginalidade, ia ao encontro do discurso de falta de mão de obra que se professava no período. A mão de obra dos órfãos pode ter sido utilizada para além do trabalho doméstico, também na lavoura, no comércio e até mesmo nas fábricas que existiam no período, tais como: fábrica de chapéus, de macarrão, de velas de cera, de carroças, de fogos de artifício, de cerveja e outras bebidas e de sabão. Naqueles últimos anos do século

XIX, Bragança contava com um comércio significativo de secos e molhados, encontrando-se, dentre outros: 48 estabelecimentos com vendas a varejo e 10 por atacado; 23 lojas de fazendas e armarinho; 13 açougues; 12 sapatarias. Havia também a prestação de serviços, como: alfaiates, costureiras, ferreiros, serralheiros, carpinteiros e construtores de obras (Maia, 1899, p.175).

Nos autos analisados, observam-se crianças e adolescentes que ingressavam para o mundo do trabalho compulsório com idade a partir de cinco anos. Em algumas vezes, a cor era especificada, em outras não, bastando apenas a sua condição de pertencer às famílias pobres.

Infância, adolescência, juventude, são palavras que não figuram nos documentos estudados para esta pesquisa, nem na legislação da época. O Poder Judiciário referia-se a pupilos, menores e órfãos. A palavra criança apareceu uma vez não nos autos, mas em um inquérito policial que tratava de apurar um caso de infanticídio ocorrido em 1888:

Levo ao conhecimento de V. Sra. que hontem, as seis horas da tarde, José Cardoso de Moraes, morador neste bairro, deo-me parte que havia encontrado, no ribeirão, próximo a sua casa, uma *criança* morta, já em estado de putrefação, a qual foi encontrada pelo mesmo, e constando-me que dita *criança* seja de sua filha Cândida, moça solteira (menor de dezessete anos, conforme documento), que se achava grávida, como é público, sendo tal fato indício de um crime previsto no artigo 198 do nosso código crime [...]. (1888, caixa 103, pasta 5, grifos nossos)

Pode-se aventar que a palavra criança era utilizada pelo Judiciário apenas para idades mais tenras, uma vez que nos autos de tutoria e contrato as crianças a partir dos cinco anos de idade eram tratadas como menores ou órfãos.

A infância, desde o Período Colonial, era tratada judicialmente pelas normas estabelecidas no Código Penal, que seguia o conjunto de leis proposto nas Ordenações Filipinas. Não existiam leis que tratassem somente das crianças. Portanto, elas eram passíveis das mesmas penas imputadas aos adultos. Essa característica perdurou até 1830, quando entrou em vigor o Código Penal que definiu que os menores de 14 anos não seriam julgados como criminosos, com a ressalva de que se tornariam imputáveis se ficasse provado que agiram com discernimento. A Resolução de 31 de outubro de 1831 estabeleceu que "menores são todos aquellos, homens ou mulheres, que ainda não completaram vinte e um annos

de idade". E, ainda, que "os menores ou são púberes ou impúberes. Púberes são as mulheres maiores de doze annos e os homens maiores de quatorze". Os impúberes, portanto, "são os que não attingiram a idade de doze annos, si mulheres, e de quatorze si homens" (Toledo, 1912, p.152).

O critério de puberdade foi estabelecido pelo Direito Romano com o objetivo de determinar castigos mais leves quando as crianças cometessem alguma infração. Aos impúberes, portanto, caberiam as penas mais suaves.

Essas leis vigoraram até 11 de outubro de 1890, quando foi promulgado o primeiro Código Penal da República. Essa legislação alterou a divisão etária e as crianças com até 9 anos de idade, consideradas impúberes, tornaram-se inimputáveis. O critério de discernimento foi utilizado para imputar penas às crianças consideradas delinquentes, entre as idades de 9 a 14 anos. A partir de 14 anos, recebiam-se penas de acordo com a infração praticada (Soares, 1910).

Vale lembrar que, nesse período, conforme aponta Evaristo de Moraes (1900), por "falta de abrigos" e pela ausência de mecanismos voltados a protegê-los, os menores imputáveis, além dos castigos recebidos, cumpriam penas ao lado dos adultos e não contavam com atendimento adequado à sua faixa etária.

A TUTELA E AS RELAÇÕES ENTRE O JUDICIÁRIO E A FAMÍLIA

As crianças e adolescentes presentes nos autos de tutoria e contrato de órfãos estudados para esta pesquisa pertenciam a famílias de baixo extrato social, ou seja, desvalidas; alguns eram filhos de ex-escravos e, em muitos casos, considerados órfãos, ainda que tivessem mãe ou mesmo pai, o que pode significar que, no âmbito judicial, para definir sua condição de orfandade, bastava que a criança pertencesse a uma família sem recursos.

Não só a rua representava um espaço de risco, mas a própria família, se considerada incapaz, inclusive financeiramente, perdia o direito ao *pátrio poder* e a legislação permitia que o juiz tutelasse e contratasse seus filhos.

As mães, tanto as escravas quanto as não escravas, não tinham o direito de exercer o *pátrio poder* sobre seus filhos, que só lhes foi dado a partir de janeiro de 1890, pelo artigo 92, da lei 181, do Código Penal. Portanto, nas formas da lei, cabia ao pai a decisão sobre a situação civil dos filhos. Este fato parece explicar o tratamento de órfão dado pela Justiça aos menores que, em

sua maioria, considerando a documentação, tinham mãe. Entretanto, mesmo após a concessão do direito ao *pátrio poder* para as mães, os menores pobres continuaram a ter o tratamento de órfãos e as tutelas e contratos de seus serviços chegaram a se intensificar, a partir de 1894.

Juridicamente, a situação de orfandade é atribuída aos filhos que perderam os pais por falecimento de ambos ou de um deles. O que se verifica nos autos é o uso do termo de forma generalizada para identificar filhos de famílias sem recurso. Órfão passou a designar não só os menores que perdiam os pais por falecimento, mas também os que pertenciam a famílias desvalidas. A concepção de pobreza passa a ser vinculada à marginalidade muito mais do que ao fator da desigualdade social e de injustiças cometidas contra as camadas menos favorecidas da população.

Há exemplos de menores órfãos dados às tutelas e contratos de soldadas que viviam em companhia da mãe, sendo o pai tratado como incógnito, sem que houvesse indicação da verificação de sua existência por parte da Justiça, o que pode ter facilitado as decisões de tutelar e contratar serviços. Como no caso do órfão Francisco, de 12 anos de idade, filho de Clementina Maria de Jesus, em que, após terem sido realizados todos os procedimentos de tutoria e contrato, com o pai considerado incógnito, este entra com escritura de reconhecimento de paternidade:

Bento de Oliveira da Silva Leme, tendo reconhecido por seu filho ao menor Francisco, filho de Clementina Maria de Jesus, como prova com a inclusa escritura pública, vem respeitosamente requerer a V.EX.^a se digne mandar que se lhe entregue o seu referido filho, cujos serviços, segundo consta estão contratados com o cidadão Timoteo Pereira de Araújo. 02 de março de 1895. (1895, caixa 117, pasta 9)

Vale notar que esse cidadão era membro de uma família que ocupava certa posição social na cidade – conforme se verifica na documentação, a família Leme consta como importante na época – assim, seu requerimento foi atendido. Já, em outro caso de reconhecimento de paternidade, ocorreu o seguinte:

Diz Manoel Theodoro do Espírito Santo, cidadão brasileiro com profissão de lavrador, residente nesta Comarca que no exercício do direito conferido pela

Ord. [Ilegível] Liv. 2, tit 35, & 12 e pelo decreto de 2 de setembro de 1847, reconheceu solenemente pela escritura pública inclusa à sua filha natural Benedita do Espírito Santo que houve *em soluto et soluta* com Luiza Augusta do Amaral; e como esse fato gera uma nova relação jurídica entre o suplicante e sua filha, sendo sua primeira e imediata consequência não considerar-se órfã a filha do suplicante (como ensina Lobão, Obrig. Princ. & 234), porque ella tem pai; nem tão pouco poderá tutella que d'ora em diante continuar sobre a jurisdição do meritíssimo juiz de órfãos, nem ser mantida a impóz justamente sua anterior condição [...]. (1895, caixa 117, pasta 3)

O reconhecimento de paternidade foi negado pelo Juiz, que procedeu a tutoria e contrato da órfã alegando que o pai não tinha condições de criá-la e educá-la.

O juizado de órfãos passou a desempenhar seu papel interferindo, sobretudo, nas relações envolvendo menores pobres. Pode-se observar que o testemunho dos próprios menores era ignorado, pois a sua fala não era permitida, ao que tudo indica, nem pelos juizes, nem pelos tutores ou familiares. Exceção que se verifica apenas em processos envolvendo violência sexual, em que, no auto de corpo de delito, encontram-se as perguntas ao menor, conduzidas de acordo com elaboração prévia, sem respeitar cada caso individualmente.

Nota-se que havia uma disputa pela contratação dos menores, como no caso de Vicência, de 14 anos:

Diz Francisco Gonzaga de Vasconcelos que, chegando ao seu conhecimento que José Manuel de Vasconcelos, requereu contrato dos serviços da órfã Vicência, filha de Felicia de tal, ex-escrava, vem o suplicante ponderar a V.Exa. o seguinte: Essa órfã foi nascida e criada na casa do suplicante e, onde sempre foi tratada com todo o desvelo e portanto, parece que deve ter ele suplicante preferência a tutela [...]. (1895, caixa 119, pasta 10)

Assim, além da disputa pelos órfãos, verifica-se a denúncia e a tentativa da legitimação de filhos, como recurso, ao que tudo indica, para garantir a permanência dos menores junto àqueles que utilizavam os seus serviços. A

órfã Maria, de 8 anos de idade, que trabalhava sem contrato em casa de família, teve a sua situação denunciada por outro candidato que pretendia contratar seus serviços. Diz o auto: “João Batista Lisboa desejando contratar os serviços da órfã Maria, que se acha sem contrato prestando serviços em casa de José Vicente [...]”. Diante da denúncia o juiz autoriza o contrato da órfã com o denunciante, mas em seguida é José Vicente Ferreira que alega ser o pai de Maria e, apresentando escritura de legitimação de filhos, requer a anulação do contrato assinado por João Batista (1895, caixa 119, pasta 5).

A disputa pelos órfãos dever-se-ia ao fato de que a utilização do trabalho infantil permitia vantagens ao contratante, uma vez que os valores das soldadas estipuladas eram baixos e a exploração poderia ser bem maior, o que aumentaria os lucros. A escritura de legitimação de filhos, ao contrário de representar um bem para o menor, poderia significar sua manutenção na condição de mero prestador de serviço, sem nenhum pagamento. No exemplo a seguir verifica-se a fala do próprio juiz restringindo esse procedimento:

Tendo-se já repetido o abuso de indivíduos reconhecerem por escritura pública, filhos que não sam seos, levados apenas pela ganância de uzufruírem os serviços dos órfãos o qual por sua condição não tem capacidade para escolher ou aceitar o estado civil que por ventura eu lhe queira dar, além do acto segundo e de qual [*illegível*], praticado em detrimento do mesmo orfão, o requerente justifique por qualquer meio de prova em Direito querendo achar-se em condições de ter em sua companhia a menor, bem como de poder aguentar encargo de sua criação e educação. (1895, caixa 117, pasta 3)

A questão dos menores abandonados, ou apenas pobres, não escapou aos conflitos envolvendo o Judiciário e a população. Situações de tensão e confronto são observadas, seja da parte de mães que não desejavam ter seus filhos sob a tutela de outros e burlavam as decisões da Justiça, sem entregar seus filhos aos candidatos a tutores, ou até mesmo fugindo com eles para escapar da apreensão; seja da parte dos tutores que, para burlar o pagamento da soldada estipulada por lei, alegavam ter o órfão se tornado desobediente e, por esta razão, não pretendiam ficar com ele, solicitando desistência da tutela e contrato e a dispensa do pagamento da soldada, como no caso da menor Amélia, de dez anos, filha de ex-escravos:

Diz o suplicante Jacintho Domingues de Oliveira que, tendo assignado contrato dos serviços da órfã Amélia, com a clausula de pagar o duplo das soldadas estipuladas no caso de rescindir o contrato, sem motivo justificável, antes de terminado o prazo respectivo: vem requerer a V. Exa. se digne dispensá-lo de pagar o duplo dessas soldadas, apesar de ter antes do prazo rescindido o contrato, por isso o que fez pelos justíssimos e [illegível] motivos que passa a expor: A órfã, desde muito, tem manifestado muitíssimo pouca vontade de prestar serviços ao suplicante, tanto que na sua ausência, não obedece a sua esposa, respondendo-lhe mal e não dá a menor importância as suas admoestações. O suplicante teve até agora paciência na esperança de melhorar o procedimento da mesma, mas, vendo que ela não se corrige, e não se importa com castigos morais; e, não podendo nem querendo fazer uso de castigos phisicos, convenceu-se de que o melhor alvitre a seguir era fazer sahir de sua casa quem nella não queira estar, isto a bem da tranquilidade não só de sua família como da própria órfã, que, em outra casa, talvez possa viver melhor, melhor cumprindo com os seus deveres. (1896, caixa 120, pasta 4)

Neste caso, o Juiz de Órfãos dispensa o pagamento da multa. O parecer do Curador Geral dos Órfãos é favorável ao pedido de desistência do contratante e os autos são considerados conclusos pelo Juiz de Direito, sem que se mencione para onde a órfã foi encaminhada.

A petição, documento que dá início ao processo, partia sempre do interessado em contratar os serviços do menor e raramente a tutela era oferecida pela mãe ou pai desse, tendo sido encontrado apenas um caso em que, alegando falta de condições, a mãe solicita a intervenção do juiz. Quando o contrato era solicitado ao juiz, procedia-se à verificação, no cartório, se o menor em questão já possuía um tutor ou contratante. Não aparece na documentação o parecer da mãe, ou seja, se estava de acordo em tutelar ou contratar o filho. O que ocorre, frequentemente, é o que se nota no pedido a seguir:

Diz Antonio José Fagundes, residente neste município, que, tendo requerido em data de 14 do corrente a tutoria e contrato dos serviços do órfão Euphosino, filho de Emilia de tal, acontece que o Dr. Curador Geral dos órfãos, em sua resposta pede a presença da mãe do dito órfão; em vista disto vem o suplicante ponderar a V.Ex.^a que é impossível a presença da mesma, visto ser ela a primeira a ocultar-se afim de evitar a tutoria de seu filho. (1895, caixa 117, pasta 8)

Mesmo sem a mãe comparecer, o juiz autorizava a tutoria e contrato do menor, e o contratante tinha a segurança de poder utilizar-se de um outro recurso para conseguir a posse do dito órfão: o mandado de busca e apreensão despachado pela Justiça.

Diz Antonio José Fagundes que tendo contratado o órfão Eufosino [o nome ora aparece com PH, ora com F] no dia 17 do corrente, cujo órfão acha-se em companhia de Polycapo de tal conhecido por (Polyca Mandu) residente no bairro do Lopo deste Município e negando-se o mesmo a fazer a entrega do menor vos requer mandeis passar o competente mandado de entrega. (1895, caixa 117, pasta 8)

Em outro caso, o menor Florindo, de dez anos de idade, filho de Gertrudes Maria de Jesus, teve o contrato de seus serviços solicitado por Antonio José da Silva Ferraz. O pedido foi concedido pelo juiz e o contrato assinado em 19 de dezembro de 1896. No entanto, a mãe não entregou o filho:

Diz Antonio José da Silva Ferraz, deste município que tendo contratado a um mês os serviços do órfão Florindo, [...] sendo o contrato por dois anos, acontece que a mãe não tem querido entrega-lo, vem por isso o suplicante pedir-vos mandeis pessoas mandado para ser o órfão apreendido em qualquer parte onde se ache dentro da Comarca, visto como sendo, como é a mãe de vida duvidosa, não tem morada certa, pois que está ora em um bairro ora em outro e sendo ele apreendido lhe seja entregue; por ser justo o que pede. (1895, caixa 117, pasta 9)

Para legitimar o pedido de busca e apreensão feito ao juiz, o contratante alega ser a mãe “mulher de vida duvidosa”, o que é acatado pela Justiça sem que seja verificado na documentação qualquer despacho no sentido de investigar o argumento do interessado, subtraindo-se à mãe o direito de permanecer com seu filho.

Há vários casos de mães que relutavam em entregar seus filhos para as tutorias e contratos. Algumas vezes fugiam com estes para outra cidade, ou ainda havia casos em que os próprios menores tomavam a iniciativa de fugir do domicílio dos patrões. O menor Zeferino, de nove anos de idade, que

vivia com sua mãe Antonia, ex-escrava, teve seus serviços contratados em 19 de abril de 1895 e, no dia 25 do mesmo mês e ano, apareceu um pedido do contratante para que o juiz expedisse mandado de busca e apreensão, pois ele havia fugido, em companhia de sua mãe, para São José de Toledo, em Minas Gerais. Zeferino já estava frequentando a escola quando foi apreendido:

Aos seis dias do mês de maio do ano do nascimento deo Nosso Senhor Jesus Christo de mil oitocentos e noventa e cinco, nesta freguesia de São José de Toledo, na *Escola Pública* ahi em cumprimento do mandado supra fiz a apreensão ao aluno Zeferino e entreguei a José Antonio de Simas. (1895, caixa 120, pasta 6, grifo nosso)

Além da resistência, nota-se o descaso da Justiça em relação à mãe, que se esforçava por ficar com seu filho e proporcionar-lhe alguma instrução, bem como a importância dada ao trabalho em detrimento da educação, visto que o menor foi apreendido dentro de uma escola e não há indícios de que tenha sido matriculado em outra. Após o prejuízo sofrido pela perda do convívio com a mãe e por ter sido retirado da escola, o contratante deixou de renovar o contrato dos serviços do menor, interrompendo o depósito das soldadas, conforme se observa no parecer do Curador Geral dos Órfãos:

Parece-me que o suplicante não tendo reformado o contrato dos serviços do órfão Zeferino, vencido há dois anos, deve pagar o duplo das soldadas vencidas pena em que incorreu, [...] e mais as soldadas que arbitro [...] pelo tempo em que, sem contrato, conservou em sua companhia o referido menor. (1895, caixa 120, pasta 6)

Não consta dos autos nenhum relatório sobre o acompanhamento desses menores, que uma vez estabelecidos nos locais em que trabalhariam, ficavam esquecidos até a ocorrência de algum evento que chegava ao conhecimento do Juiz dos Órfãos ou Curador Geral dos Órfãos. Portanto, as autoridades somente voltavam a se ocupar desses menores normalmente quando eram de interesse do contratante, tais como: pedido de renovação de contrato, que deveria ser feito de dois em dois anos; devolução do menor, quando

considerado pouco prestativo ou inapto ao trabalho que lhe era proposto, e ainda solicitação para que fosse expedido o mandado de busca e apreensão quando este fugia do domicílio de seus senhores.

Um caso de tentativa de devolução pode ser verificado no caso do órfão Luiz, de 11 anos, filho de Emilia, ex-escrava, em que o contratante, em 22 de fevereiro de 1896, um ano após ter contratado os serviços do menor, alega o seguinte:

Diz José Pedroso de Moraes Leme Junior desta Comarca que tendo contratado em data de 19 de janeiro de 1895 os serviços do órfão Luiz, filho de Emilia ex-escrava de Eva Maria de Jesus, *quer rescindir aquele contrato por ser o dito órfão muito doentio e pouco serviço por essa razão pode prestar*, pelo que requer o tutor a V. Exa. se digne ordenar que feita a conta dos serviços prestados até hoje para ser recolhido a coletoria seja o dito contrato rescindido. (1895, caixa 119, pasta 4, (grifo nosso)

Nesse caso, o parecer do Curador Geral dos Órfãos foi desfavorável ao contratante:

Sou de parecer que entre o suplicante com as soldadas vencidas para o cofre dos órfãos, porém, quanto a recisão do contrato, entendo não ser razão suficiente aquella apresentada pelo suplicante e porisso me opponho-a essa pretensão. O suplicante apresentando o órfão ao juízo, este fará justiça, uma vez, verificado a sua fraqueza, reduzindo ou não as soldadas estipuladas no contrato rescindido. (1895, caixa 119, pasta 4)

Em 2 de março de 1896, no entanto, consta documento do contratante informando o juiz sobre a fuga do menino e, nesse caso, não entra com pedido de busca e apreensão. Por parte da Justiça não consta nenhum encaminhamento referente ao órfão, deixando-o à sua própria sorte.

A TUTELA E AS RELAÇÕES ENTRE TUTORES E TUTELADOS

De acordo com Toledo (1912, p.170), "o tutor era a pessoa a quem era imposto o encargo de cuidar da pessoa do menor", o que deveria incluir

o seu bem-estar, acolhimento, educação e instrução. Evaristo de Moraes, em obra intitulada *Creanças abandonadas: creanças criminosas*, considerava que no trato com os órfãos, via de regra, o que se buscava era a sua inserção no exercício de uma ocupação, sem a preocupação de colocá-los sob os cuidados de famílias em que fosse possível estabelecer relações de afetividade: “não são as pessoas mais dignas, mais aptas moralmente, mais dotadas de afetividade familiar as que encomendam nos cartórios e aos juízes esses creadinhos baratos” (1900, p.46-47).

Pode-se perceber a ausência de afetividade com os órfãos nos autos em que ocorre a troca de tutores. A devolução do órfão ou a sua transferência para outro tutor acontecia, ao que tudo indica, por iniciativa do próprio tutor, salvo em caso de maus-tratos que se tornavam públicos e sofriam interferência por parte do Judiciário. O testemunho do menor era ignorado, pois não lhe perguntavam se queria a troca, se aceitava o novo responsável, ou qualquer opinião sobre o seu destino. A troca de tutores era frequente, bastando, para isso, alegar que o órfão era “preguiçoso” ou “doente”, o que reforça a hipótese de ser o contrato de serviços o elemento determinante na relação de tutoria.

Em 1892, Antônio Joaquim de Mesquita Jr., requereu a tutela da sua afilhada, Clementina, com idade de 5 a 6 anos, mas 4 anos depois, “não lhe convindo mais por motivos independentes de sua vontade”, solicitou a nomeação de outro tutor, embora desejasse manter o contrato de serviços (1895, caixa 117, pasta 6).

O Curador Geral não se opôs ao pedido, mas indicou que o próximo tutor fosse também o contratante dos serviços da órfã, o que veio a ocorrer com a tutoria e contrato passados para João Paulino de Souza Fernandes. Clementina contava então com nove anos de idade. Em 15 de outubro de 1901, encontra-se um termo de transferência de contrato para João de Mattos Pereira Godinho Jr. Em 8 de abril de 1907, consta novamente termo de declaração em que João de Mattos alega não mais querer ser o contratante e tutor. Em 10 de junho de 1907, tendo o Curador Geral da Comarca verificado em cartório que João de Mattos encontrava-se em atraso com as respectivas soldadas, nomeia para tutor de Clementina o mesmo cidadão que anteriormente desistiu da tutoria, Antônio Joaquim de Mesquita Jr. Dessa forma, os órfãos passavam de um tutor para outro, como mercadoria.

Além das questões envolvendo o trabalho compulsório dos órfãos, identificam-se também situações de violência contra as crianças tuteladas, em casos que envolvem defloramento, negligência em relação à saúde e ao vestuário. Algumas poucas vezes houve denúncia feita pelo próprio menor:

[...] a menor Maria da Conceição, vulgo Collecta, de idade presumível de treze para quatorze annos, pela mesma foi dito que ante hontem retirou-se da casa de Luiz Lopes de Oliveira a cujo serviço as achava como órfã contratada, foi a casa do Dr. Pedro Nolasco Xavier de Paula e d'onde pelo mesmo doutor foi hoje devolvida a este juizo, porque tendo sahido da casa do dito Luiz Lopez *ilegível* porque o mesmo não só a maltratava com pancadas como também não lhe dava o necessário vestuário, sendo que a roupa que ella tem consiste num vestido de xadrez, que custou a cento e oitenta reis o metro e numa camisa de algodozinho de casto de doze vintens [...] sendo que ella tem um vestido de chita velho rasgado, duas camisas de algodão *ilegível*, e dois chales de algodão, e que tudo lhe fora dado por várias pessoas [...] (1889, caixa s/n)

A decisão sobre o destino dessas crianças ficava por conta do parecer de Juízes e Curadores de Órfãos, sem que sua opinião fosse considerada. Entretanto, cabe notar o espaço de conflito e as brechas na própria legislação para a sua defesa, visto que estava prescrita na Lei a obrigatoriedade do contratante em alimentar, vestir e cuidar da saúde do órfão.

Os processos apontam uma série de problemas enfrentados pela infância desvalida, tais como, excesso de trabalho, maus-tratos ou violência sexual cometidos, algumas vezes, pelo próprio tutor:

O Promotor Público e Curador Geral dos órfãos da Comarca, tendo recebido informações de que a menor Belmira se declara *deflorada* e como se trata de uma abandonada e miserável sem ninguém por si, vem requerer a V. Exa. mande proceder o exame médico na referida menor e abra inquérito a respeito do fato, sendo tomadas as declarações da mesma [...]. Belmira de sobrenome, idade e naturalidade ignorados, filha de Claudomira Maria moradora em Caxambú de onde veio a declarante em dezembro do anno passado, declarou que foi *deflorada* nesta cidade, em casa do senhor João Batista Grillo, onde se achava empregada em

dia e hora que absolutamente não pode precisar nem si quer referir aproximadamente, pois de todo não se lembra; que o seu ofensor foi o próprio senhor João Batista Grillo [...] Em certa ocasião pela manhã achando-se a declarante acendendo o fogo na cozinha apareceu o referido João Baptista Grillo... que encostou-a na parede e quis deflorá-la não tendo no entanto conseguido por completo o seu intento[...]; que nessa ocasião a declarante sentiu pouca dor. Que era empregada também de João Grillo, Maria de tal a quem ela declarante relatou o fato. Que também sabe do fato, João, filho de Joaquim Nardy e o turco José Simão [...] Os três foram intimados a prestar declarações. Somente José Simão prestou depoimento e alegou não saber nada sobre o fato. (1894, caixa 114, pasta 3, grifos nossos)

O processo traz uma riqueza de detalhes sobre a violência sofrida pela menor revelando, de certa forma, abusos que eram frequentes no cotidiano dessas órfãs sem que se verifique nenhuma reparação ou cuidado pelo ocorrido. As investigações não chegaram ao fim: apenas um dos indiciados compareceu para prestar depoimento e o processo finaliza-se sem nenhuma conclusão.

Há casos de maus-tratos e abusos contra esses menores, praticados por pessoas com certa ascendência social e prestígio na comarca, sendo o desenrolar do processo quase nunca favorável às vítimas, como se pode verificar no inquérito policial envolvendo Nicolino Nacaratti, comerciante e morador no município de Bragança, empenhado em trazer progresso para a cidade – foi ele quem trouxe a telefonia, conforme se verifica no Anuário de Bragança de 1904. Esse cidadão figura por duas vezes em inquéritos policiais envolvendo menores. Um inquérito policial de 1888 traz denúncia de violência sexual contra a órfã Francisca, de 15 anos de idade, tutelada por Daniel Peluso e com seus serviços contratados por Domingues Cuoco. Embora a menor tenha confirmado o acontecimento, conforme exposto a seguir, Nicolino foi considerado inocente pelo fato de o exame de corpo de delito não ter comprovado o defloramento naquele momento.

Perguntada se foi deflorada no dia oito do corrente, por quem e como se deu o fato. Respondeu que no dia Sábado, oito do corrente, a tarde Nicolino italiano morador na esquina em frente a casa de Domingues casa onde mora para conversarem e saindo ela às nove horas da noite o referido Nicolino trepou

pelo barranco e foi ter onde ela se achava, agarrou-a e deitando-a no chão a deflorou, apesar de gritar... Disse mais que não teve copula carnal se não com Nicolino pela primeira vez, e que no dia seguinte, Domingo, a pedido de Paulino, companheiro de Nicolino, saiu outra vez as nove horas da noite ao quintal e este pulando o barranco, também teve com ela respondente cópula carnal, forçando-a... (1888, caixa 105, pasta 2)

Em outro caso, envolvendo Belmira, de 12 anos de idade, a mãe, Januária Maria de Jesus, contratou verbalmente a menor para Nicolino Nacaratti, e tendo esta se arrependido, resolveu desfazer o acordo. Entretanto, o contratante recusou-se a devolvê-la, alegando que ficara viúvo e que só a devolveria quando encontrasse outra esposa. Neste caso, além do abuso de poder, fica claro o constrangimento a que estavam expostas essas menores que deveriam, por vezes, substituir as esposas para além dos trabalhos domésticos que deveriam dar conta (1895, caixa 117, pasta 3).

A EDUCAÇÃO DOS ÓRFÃOS TUTELADOS

Conforme se verifica quanto à educação escolar, os órfãos deveriam ser encaminhados para o aprendizado da leitura e da escrita, mas apenas aqueles que “tiverem *qualidade* para isso, até a idade de 12 anos”, conforme se verifica em uma das atribuições dos Juízes dos Órfãos (Salgado, 1985, p.262, grifo nosso). Que “qualidade” deveria ter uma criança para que fosse considerada habilitada ao aprendizado da leitura e da escrita? Que critérios seriam adotados para que fosse estabelecida essa “qualidade”? Isso oferece claros indícios de que a educação era apenas para alguns.

Somente em 1892, é criada a lei n.88 e, em 1893, a lei n.169, que continham artigos sobre a obrigatoriedade de se enviar os tutelados para a escola. Há, em alguns autos, no termo de responsabilidade assinado pelo contratante, a indicação de que o órfão deveria ser encaminhado à escola; mas em outros não consta esse mesmo encaminhamento, o que deixa transparecer que não existia um rigor relacionado ao cumprimento desse item. Pode-se considerar que a educação escolar foi, em certa medida, sonogada às crianças e adolescentes pertencentes às camadas menos favorecidas, sobretudo em se tratando dos órfãos tutelados.

A título de exemplo, o auto a seguir foi o primeiro encontrado com a indicação de que Dionizio, filho natural de Theodora, ex-escrava, deveria ser enviado à escola:

O cidadão José Avelino de Oliveira tutor do órfão supra mencionado pelo juiz foram contratados os serviços do mesmo órfão com o referido tutor, pelo modo seguinte: Obrigou-se o contratante a pagar pelos serviços do órfão, pelo espaço de dois anos a contar desta data, a razão de oito mil réis ou noventa e seis mil réis por ano, pago em fins de cada ano. *Obrigando-se mais a vestir, alimentar e tratar do órfão em suas enfermidades com médico e bothica e de conformidade com o decreto que deu execução a lei n.º 88 de 08 de setembro de 1892 e n.º 169 de 07 de agosto de 1893 artigo 200 e 201, ficando o mesmo contratante a mandar seu tutelado a escola, sob as formas da lei...* (1894, caixa 114, pasta 2, grifo nosso)

Já Etelvina, de 13 anos, filha de Joaquina “de tal”, que teve seus serviços contratados no ano seguinte, 1895, não recebeu o mesmo tratamento, embora a lei já estivesse em vigor. Não aparece em seu processo encaminhamento similar ao exemplo anterior, o que mostra a variação nos procedimentos, conforme consta do termo de responsabilidade anexado ao auto:

Ordenouci os serviços da referida órfã pelo modo seguinte: O prazo do contratante é de dois annos a contar desta data a razão de oitenta mil reis e pago no fim de cada anno, e ficando o dito contratante obrigado a vestir, alimentar a dita órfã e trata-la em suas enfermidades com médico e bothica tudo a sua custa, e correndo por conta do mesmo as despesas com o respectivo contrato. E aqui para constar fiz este termo em que assina com o juiz. (1895, caixa 117, pasta 7)

Em outra situação, a frequência da criança à escola e a intenção de propiciar uma formação profissional foram utilizadas como argumentos para buscar regularizar a situação de tutela:

Diz Olegário de Camargo Cunha desta cidade que tendo em sua companhia há seis anos mais ou menos o menor Amador de idade de dez anos, filho natural de Regina de tal que também mora em companhia do suplicante, e não tendo

o mesmo menor tutor como mostra com as certidões que apresenta, vem requerer a V.Ex.^a se digne nomeá-lo tutor do mesmo. O referido menor está frequentando escola e pretende o suplicante mandar ensinar um ofício. Por ser de justiça [...] (1896, caixa 120, pasta 2)

CONCLUSÕES

No projeto de sociedade defendido pelas elites, ancorado nos padrões de racionalidade orientados pela lógica do capitalismo, as políticas sociais podem ser percebidas como tentativa de controle e subordinação das camadas mais pobres. Nesse sentido, a educação torna-se um mecanismo de controle social. Contudo, pode-se dizer que, no fervilhar das transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais passava a nação a partir da segunda metade do século XIX, o problema da instrução popular só constituiu preocupação da classe dominante quando esta percebeu a necessidade de formação de mão de obra útil para seus interesses e que permitissem apresentar a nação como desenvolvida, baseando-se em padrões europeus.

Percebe-se a imbricação das relações entre juristas, médicos, Igreja, políticos e donos de terras, empenhados em formar cidadãos úteis que se adequassem às modificações em curso na nação. As disputas entre as forças sociais acirravam-se e criavam condições para a expansão da influência de grupos profissionais, caso dos juristas, médicos, educadores que, naquele momento, puderam elevar seu prestígio. Também os engenheiros e militares demarcavam seus espaços nos debates sobre o destino do país.

Do ponto de vista do Judiciário, o aumento que se observa na concessão de tutelas e contratos de menores pode estar na crença no trabalho como meio de disciplinar, conforme nos aponta Margareth Rago:

A estratégia disciplinar de confinamento das crianças no interior das unidades produtivas, retirando-as das ruas ameaçadoras [...] e dando-lhes uma ocupação profissional justificava-se como o meio de formar o novo trabalhador, moldando seu caráter desde cedo. (1997, p.140)

A criança, merecedora de pouca atenção, sobretudo aquela pertencente às classes menos favorecidas, passa a ser percebida como um corpo produtivo.

Caberia ao Estado moldar seu caráter, inculcando-lhe os conceitos da moral burguesa, ou seja, amor ao trabalho, à pátria e à família, além de noções de civilidade, ordem, respeito e obediência. Estratégias disciplinares são criadas para mantê-la ocupada o tempo todo, distante do espaço público das ruas. Para as crianças de famílias abastadas, “recomendava-se o preenchimento das horas vagas com leituras selecionadas e ginástica [...]” (Rago, 1997, p. 123). Para as crianças e jovens pobres, no entanto, o trabalho se apresentava como o melhor encaminhamento.

Embora a legislação previsse a responsabilidade dos tutores com relação à escolarização das crianças sob sua responsabilidade, observa-se que isso não era objeto de grandes preocupações nas práticas da administração da Justiça, pois a educação dos órfãos esteve atrelada à moralização e ao ajustamento ao trabalho imposto pela nova ordem social.

A escola primária também teve essa perspectiva de educação moral das classes populares, mas, além disso, foi pensada como instrumento de cidadania e de universalização do acesso aos conhecimentos básicos, até mesmo para proporcionar as habilidades necessárias aos processos produtivos da sociedade industrial. As instituições de educação popular que se constituíram no século XIX e início do século XX pautaram-se pela perspectiva de oferecer uma educação que “deveria ser mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização” (Kuhlmann Jr., 2001, p.231).

Uma iniciativa adotada para transformar os menores em cidadãos úteis foi a criação de escolas de ofício, onde ensinavam-se “primeiras letras; geometria e mecânica aplicada às artes; noções gerais de aritmética e álgebra; alfaiate, sapateiro, marceneiro, serrilheiro, correiro e outros ofícios que o governo julgasse importante”, conforme aponta Carmem Sylvia Vidigal de Moraes (2003), em livro sobre a instrução popular e qualificação profissional. Mas era uma oportunidade para poucos: a autora mostra que, nessas escolas havia uma seleção entre as crianças pobres, com critérios de escolha que excluía aquelas que eram ainda mais pobres.

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres constituiu uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como um favor aos poucos selecionados. Uma educação preconceituosa em relação à pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, buscava preparar os

atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade (Kuhlmann Jr., 2007, p. 166).

No que se refere às crianças e adolescentes tutelados, pode-se analisar que a pedagogia da submissão prescindiu da própria inserção institucional, bastando o trabalho como elemento disciplinador e moralizador, trabalho simples que sequer exigia o acesso a conhecimentos sistematizados.

Os autos de tutoria e contrato de órfãos podem ter representado um mecanismo de controle e disciplina de menores pobres e desvalidos, que prolongava a organização do trabalho em regime próximo à escravidão. A procura pela mão de obra infantil, por meio dos contratos de soldada, fazia do trabalho um dos principais meios de educação para as crianças e jovens pobres.

Amparando-se na lei que determinava que todo órfão ou abandonado deveria ter um tutor, o Juiz dos Órfãos facilitava a entrega dos menores a tutores e contratantes que buscavam neles não mais que criados baratos. As tutelas se transformaram em mecanismo legal para a manutenção da criadagem.

A crença na educação pelo trabalho, para as classes pobres, como forma de evitar a marginalidade e a vadiagem, esteve presente tanto nos órgãos públicos da época, quanto em parte da sociedade civil. Os menores que perambulavam pelas ruas, no caso das cidades maiores, assim como aqueles do meio rural, cujos familiares eram considerados sem condições de cuidá-los, deveriam ser encaminhados aos juizes, para que estes encontrassem a solução. Isso pode explicar o aumento de tutelas e contratos de crianças pobres.

Em 14 de setembro de 1896, na sessão do Senado Federal, Lopes Trovão pronunciou o seguinte discurso:

Quem com olhos observadores percorre a capital da República vê apezarado que é n'este meio [a rua] que boa parte da nossa infância vive a's soltas, em liberdade condicional, ao abandono... saturando-se de todos os vícios, aparelhando-se para todos os crimes [...]. (Moraes, 1900, p.27)

A conquista de melhores condições de vida chocava-se com a realidade. E não tardou para que a população pobre fosse responsabilizada por todos os males da nova sociedade, incluídos os negros que acabavam de sair da condição de escravos.

Pode-se notar que, no bojo das transformações pelas quais passava a nação a partir da segunda metade do século XIX, estendeu-se o preconceito e a discriminação social e racial, não só contra o negro, mas a todos os setores pobres da população. Ainda que essas mudanças tenham ocorrido em meio a um discurso liberal, que falava do direito à participação política, ao trabalho e à instrução pública sem distinção de classe ou raça, vale dizer que as classes dominantes procuraram estabelecer mecanismos e critérios para proteger seus interesses, mesmo que isso resultasse em obstáculos para a democratização das relações sociais.

Como já se ponderou em texto que tratava de questões relacionadas à história da infância e sua educação, mesmo vivendo realidades diferentes e sofridas, não se poderia afirmar que determinada criança teve ou não infância:

“Seria melhor perguntar como é ou como foi sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres”. O que as crianças e adolescentes pertencentes às camadas de excluídos, na verdade não têm, “é o que a sociedade lhes sonega. A vida, sofrida, enquanto dura, ao menos, é algo que lhes pertence”. (Kuhlmann Jr., 2007, p.30)

É sempre necessário buscar entender de qual perspectiva os indivíduos contemplam a vida. Os autos de tutoria e contrato de órfãos são documentos que não foram elaborados com a pretensão de contar uma história da infância. A análise crítica dessas fontes, entretanto, contribui para se ampliar os conhecimentos sobre a história da infância no país, pois evidencia situações vividas por uma parcela de crianças e adolescentes que constituíram um segmento dos setores excluídos, em relação ao qual ainda há poucos estudos realizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANIZ, A. G. G. *Ingênuos e libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição (1871-1895)*. Campinas: CMU, Unicamp, 1997.

BASTOS, A. C. do C. L. *Autos cíveis de tutoria e contrato de órfãos na Comarca de Bragança-SP (1871-1900)*. Itatiba, 2005. Dissert. (mestr.) Universidade São Francisco.

BRAGANÇA PAULISTA. Câmara Municipal. *Trajetória e identidades, 1779-1997*. Bragança Paulista, 1998.

CAMARGO, A. M. de; BELLOTTO, H. L. (coords.) *Dicionário de terminologia arquivística*. São Paulo: Associação das Arquivistas Brasileiros; Núcleo Regional de São Paulo: Secretaria do Estado de Cultura, 1996. (Colab.: Aparecida Sales Linares Botani)

CARVALHO, J. P. de. *Primeiras linhas sobre o Processo Orphanológico*. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, Livreiro Editor, 1915.

CHALHOUB, S. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

KUHLMANN Jr., M. *As Grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)*. Bragança Paulista: Edusf, 2001

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MAIA, J. (ed. e comp.) *Almanack de Bragança para 1900*. Bragança, 1899.

MORAES, A. E. de. *Crianças abandonadas: crianças criminosas*. Typographia Moraes, 1900.

MORAES, C. S. V. de. *A Socialização da força de trabalho: instrução popular e qualificação profissional no Estado de São Paulo –1873-1934*. Bragança Paulista: Edusf, 2003. (Estudos CDAPH; Série historiografia).

NEVES, I. B. *Vocabulário prático de tecnologia jurídica e de brocados latinos*. Rio de Janeiro: Associação Paulista de Medicina, 1978.

NUNES, P. *Dicionário de terminologia jurídica*, 2. 3. ed. Rio de Janeiro, 1956.

NUNES, R. *Dicionário jurídico*. 5. ed. São Paulo: Editores Associados, 1997.

RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

REIS FILHO, C. *Índice básico da legislação do ensino paulista: 1890-1945*. Campinas, SP: Gráf. FE; Gráf. Central/ Unicamp, 1998.

SALGADO, G. (coord.) *A Administração no Brasil Colonial*. Rio de Janeiro, Brasília: Nova Fronteira; Pró-Memória Instituto Nacional do Livro, 1985.

SOARES, O. de M. *Código penal da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Garnier, 1910. (Ed. Comentada)

TOLEDO, J. B. P. de. *Notas sobre processo orfanológico: accomodadas à legislação vigente*. São Paulo: Espindola & Comp., 1912.

Recebido em: setembro 2008

Aprovado para publicação em: novembro 2008

LOS LÍMITES DE LA OBLIGATORIEDAD ESCOLAR EN BUENOS AIRES, 1884-1915

MARÍA CAROLINA ZAPIOLA

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia de la Facultad
de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires – Argentina
Docente e Investigadora del Instituto de Ciencias de la Universidad
Nacional de General Sarmiento
carozapiola@ciudad.com.ar; czapiola@ungs.edu.ar

RESUMEN

En este artículo pretendemos enriquecer el marco explicativo que inquiriere en las razones del hiato entre el trazado ideal y la constitución efectiva del sistema público de instrucción en Argentina en el periodo que va desde la sanción de la Ley 1.420 hasta la entrada en la década de 1910. Nos interesará dejar asentado que tal distancia no dependió únicamente de las limitaciones materiales con las que se enfrentaron las autoridades escolares, o de las decisiones de los padres con respecto de la asistencia de sus hijos a la escuela, sino que la misma estuvo enraizada en un elemento más profundo, del orden de las representaciones, que desde muy temprano funcionó como un impedimento para la realización de la vocación educativa pretendidamente ecuménica de las élites argentinas. De hecho, las posturas educativas universalistas convivieron con otras que rechazaban la posibilidad e incluso la conveniencia de que todos los niños se educaran en escuelas comunes, aparente contradicción que atravesó los discursos y las prácticas de casi todos los miembros de las élites, incluyendo los de los adalides de la "educación popular". A través del análisis y de la puesta en relación de la ley de Educación común (Ley n. 1.420/1884) y la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños (Ley n. 5.291/1907), exploraremos cómo se fueron estableciendo los criterios que desde temprano determinaron que "niños" podrían convertirse en alumnos, y cuáles no.

NIÑOS – ESCUELA – SISTEMA PÚBLICO DE INSTRUCCIÓN – EDUCACIÓN POPULAR

ABSTRACT

THE LIMITS OF COMPULSORY SCHOOLING IN BUENOS AIRES, 1884-1915. In this article we intend to enlarge the explanatory frame concerning the reasons for the gap between the ideal conception and the effective establishment of the public instruction system in Argentina in the period that ranges from the signing of Act 1420 to the beginning of the 1910's. It is important to point out that such distance did not depend exclusively on the material constraints faced by school authorities or on the decisions of parents concerning their children attendance of school, but these very constraints were rooted in a more profound element, at the level of representations, which worked as an obstacle to the fulfillment of the supposed ecumenical vocation of schooling of Argentine elites. Actually, universalis views concerning education existed along with other which rejected the possibility and even the desirability of educating all children in public schools. This apparent contradiction was found in the discourses and practices of almost all members of the

elites, including those of the advocates of "popular education". By relating the Public Education Act (Act n. 1.420/1884) and the Act for Female and Child Labor Regulation (Act n.5.291/1907), we intend to verify how the very first criteria concerning which "children" could become students and which could not were established.

CHILDREN – SCHOOL – PUBLIC EDUCATION – POPULAR EDUCATION

INFANCIA Y MODERNIDAD

Con la publicación en 1960 de *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Phillipe Ariès inauguró y sentó las pautas de una serie de debates que condujeron hacia la consolidación de la historia de la infancia como una corriente específica dentro de la disciplina histórica (Ariès, 1987). A partir de ese momento, su hipótesis general de que los procesos de modernización que atravesaron las sociedades occidentales desde fines del siglo XVIII implicaron una redefinición de las representaciones sociales de la "infancia" fue objeto de cuestionamientos relativos, pero se constituyó en uno de los supuestos esenciales que comparten los historiadores de la infancia y de la familia que estudian el espacio europeo y estadounidense.

En Argentina, el interés por la historia de la infancia comenzó a generalizarse en la década del 90, aunque todavía estamos lejos de poder apreciar la consolidación de un campo de estudios históricos específicamente volcado a la niñez y la juventud. Sólo en los últimos tiempos, al amparo de una renovada historia social y cultural, se ha asistido al aumento de los trabajos de largo aliento interpelados por esas temáticas, así como a una serie de transformaciones en los enfoques desde los cuales se abordan que han redundado en la aparición de destacadas publicaciones (Aversa, 2006; Carli, 2002; Carreras, 2005; Ciafardo, 1990, 1992; Cosse, 2006; Villalta, 2006; Zapiola, 2006, 2007, 2007a, 2008)¹.

A pesar de la precocidad del campo, las investigaciones existentes demuestran con solidez que, al igual que en Europa Occidental, la invención o la definición moderna de la infancia en Argentina también estuvo estrechamente

1. Los primeros trabajos que abordaron problemas asociados a la niñez y la juventud lo hicieron como un aspecto secundario en relación a otras cuestiones que interesaban más a los investigadores (Bertoni, 2001; Rubial, 1993; Salvatore, 2000; Scarzanella, 1999) o se ocuparon de esos tópicos en forma exclusiva pero constituyendo fenómenos aislados pues sus autores no prosiguieron sus investigaciones en torno a esas temáticas (Barrancos, 1987; Pagani, Alcaraz, 1991; Ríos, Talak, 1999; Suriano, 1990).

asociada al proceso de construcción de un estado nacional. La creación de las instituciones estatales exigió la delimitación de los derechos y las obligaciones de las autoridades gubernamentales sobre la población, lo que supuso un inestimable marco para la diferenciación de sectores específicos dentro del conjunto de los habitantes del territorio de acuerdo con una pluralidad de criterios. Desde el punto de vista etario, la infancia se presentó ante los ojos de las élites y fue definida por éstas como el grupo más trascendente para el proyecto de consolidación de una nación civilizada, pujante y moderna, en tanto los niños estaban llamados a sustentarlo en un futuro muy cercano, cuando se convirtieran en ciudadanos y en trabajadores argentinos. Es dable suponer que el interés que suscitaban los sujetos concebidos como niños y jóvenes también estaba asociado a su significativa presencia cuantitativa en el espacio urbano. En términos relativos, las personas de 0 a 20 años representaban en 1887 el 41.88% de los 433.375 habitantes de Buenos Aires, en 1895, el 42.84% de 663.854, en 1904, el 44.90% de 950.891, en 1909, el 38.77% de 1.231.698, y en 1914, el 41.05% de las 1.575.814 personas que vivían en la ciudad (Latzina, 1889; De la Fuente, 1898; Martínez, 1906; Martínez, 1910; Martínez, 1916).

Evidentemente, nadie creía que el desempeño de roles cruciales en el futuro por parte de los actuales niños pudiera producirse en forma espontánea, sobre todo teniendo en cuenta las carencias de toda índole que las élites enrostraban a los sectores populares criollos y extranjeros. Por el contrario, resultaba imperioso educar a las jóvenes generaciones para que lograran asumirlos, propósito que estuvo en la base de la Ley de Educación Común (Ley n. 1.420) sancionada en 1884, cuyos postulados establecieron las pautas para la erección de un sistema de instrucción primaria público, gratuito, laico y obligatorio que en principio interpelaba a "todo niño de seis a catorce años de edad" de la Capital Federal y de los territorios nacionales².

Sin lugar a dudas, su aprobación significó el triunfo de los sectores liberales que auspiciaban una intervención estatal decisiva en el área educativa (y, por lo mismo, sobre los niños y sobre sus padres). Esa victoria política tuvo su correlato simbólico en la amplísima difusión y aceptación que desde en-

2. Durante la segunda mitad del siglo XIX se incorporaron vastas extensiones al territorio nacional (generalmente conquistadas a las sociedades indígenas). Las mismas se dividieron en "territorios nacionales" y, a diferencia de las provincias, no constituyeron entidades políticas autónomas sino divisiones administrativas dependientes del gobierno central (Argentina, 1885).

tonces alcanzó la representación del niño trazada en el texto legal. En efecto, independientemente de su real incidencia en la práctica, la imagen del “niño/alumno” contenida en la Ley 1.420 se transformó en el referente imaginario por excelencia para la constitución de los discursos y de las representaciones de la infancia de los contemporáneos, al operar al mismo tiempo como una declaración de principios que estipulaba lo que la infancia argentina debía ser, como un patrón para evaluar cualquier desviación o insuficiencia en el derrotero del plan que ligaba a las generaciones más jóvenes con el venturoso mañana de la patria, y como un objeto a cuestionar por los sectores políticos minoritarios que propiciaban otras definiciones de la niñez³.

No obstante, la categoría “niño” no llegó a condensar la totalidad de las imágenes de la infancia que poblaban el universo de representaciones de las élites. Por el contrario, en los años que van aproximadamente de 1880 a 1920 se dio un lento proceso por medio del cual quedó establecida entre los sectores dirigentes una percepción dicotómica del universo infantil, que diferenciaba entre los “niños” (menores de edad que cumplían con los roles de hijos, alumnos y/o trabajadores si pertenecían a los sectores populares) y los “menores” (laxa categoría que hacía referencia a un conjunto urbano muy heterogéneo pero uniformemente ajeno a las pautas de comportamiento, circulación por el espacio, educación, trabajo, sexualidad y socialización familiar y extrafamiliar que las élites encontraban convenientes para los menores de edad) (Carli, 2002; Ríos, Talak, 1999; Zapiola, 2006, 2007, 2007a).

El presente artículo parte del supuesto de que en la época se definieron representaciones de la infancia que excedían, contradecían, complementaban y terminaban de precisar la imagen “niño/alumno” auspiciada por la Ley 1420. En otros espacios nos hemos ocupado de la construcción histórica de la categoría “menor”. Nuestro objetivo aquí es enfocarnos en la categoría “niño”, y demostrar que en los tiempos inaugurales de un sistema de instrucción pública de pretensiones ecuménicas fueron dos en realidad las definiciones de “niño” que se cristalizaron entre los sectores dirigentes: una que incumbía a los menores de edad que reunieran las condiciones para convertirse en “alumnos”, y otra que, interpellando a sectores más amplios de la infancia, quedaba configurada

3. Los anarquistas crearon una red de escuelas pensadas como alternativas a las estatales en la que pretendían integrar a todos los niños (Carli, 1991; Suriano, 2001).

a partir de las variables “hijo” y “trabajador”, a las que eventualmente – pero no necesariamente – podía agregarse la de “alumno”.

Dejar establecido que, a diferencia de lo que han planteado otros historiadores y científicos sociales, el universo de la infancia durante el periodo 1880-1920 no quedó dividido en la dupla “niños-alumnos” y “menores-miembros de los sectores populares-trabajadores”, sino en la tríada “niños/hijos/alumnos”, “niños/hijos/(alumnos)/trabajadores”, y “menores”, nos permitirá enriquecer el marco explicativo que inquiriere en las razones del hiato entre el trazado ideal y la constitución efectiva del sistema estatal de instrucción. Precisamente, en este trabajo buscaremos dejar asentado que tal distancia no dependió únicamente de las limitaciones materiales con las que se enfrentaron las autoridades escolares, o de las decisiones de los padres con respecto de la asistencia de sus hijos a la escuela, sino que la misma estuvo enraizada en un elemento más profundo, del orden de las representaciones, que desde muy temprano funcionó como un impedimento para la realización de la proclamada vocación educativa universal de las élites argentinas.

En tal sentido, dejaremos establecido que, durante el periodo, las posturas educativas ecuménicas convivieron con otras que rechazaban la posibilidad e incluso la conveniencia de que todos los niños se educaran en escuelas comunes. Lo interesante es que esa aparente contradicción tendió a atravesar los discursos y las prácticas de casi todos los miembros de las élites, incluyendo los de los adalides de la “educación popular”⁴. A través del análisis y de la puesta en relación de la Ley de Educación Común y de la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños (Ley n.5.291/1907) –dos hitos en el proceso de definición de las imágenes de la infancia en la historia argentina – exploraremos cómo se fueron estableciendo los criterios que desde temprano determinaron qué sujetos podrían convertirse en alumnos, y cuáles no.

LA DIFÍCIL CONSTITUCIÓN DEL ALUMNADO

Durante el periodo inaugural del sistema público de instrucción, miles de niños porteños encontraron imposible convertirse en alumnos. Los censos

4. Un caso paradigmático es el de Onésimo Leguizamón: diputado redactor del proyecto que se convertiría en la Ley 1.420, defendió paralelamente en el Congreso Nacional la necesidad de crear Escuelas de Reforma para enviar allí a los “menores vagos” y otras categorías de niños (Zapiola (2006).

de población (nacionales y municipales) y los censos escolares (nacionales) nos proporcionan cifras que permiten trazar un cuadro aproximado de la población infantil escolarizada y no escolarizada en la ciudad de Buenos Aires. Así, sabemos que en 1883, sobre una población escolar de 52.231 niños, asistían a las escuelas 33.759 alumnos; que en 1887 lo hacían 29.704 de 68.059; en 1895, 93.560 de 117.388 y en 1904, sobre 188.271 niños en edad escolar, 126.989 recibían instrucción en las escuelas, 617 en fábricas o talleres, 9.503 en sus casas u otros lugares, 19.506 no recibían instrucción pero sabían leer y escribir y 4.362 habían salido de la escuela antes de concluir todos los grados previstos, pero sabían leer y escribir. Para 1909, según el censo escolar concurrían a la escuela 107.822 niños de los 182.750 que tenían que hacerlo, en tanto el censo municipal estableció que de los 206.058 niños en edad escolar, 144.697 recibían instrucción en las escuelas, 76 en las fábricas y talleres y 11.561 en sus domicilios. Finalmente, en 1914 sobre una población escolar de 230.438 niños, 165.964 iban a la escuela, 12.230 recibían instrucción en sus domicilios y 46 en las fábricas y talleres en los que trabajaban (Latzina, 1885, 1889; De la Fuente, 1898; Martínez, 1906, 1910, 1910a, 1916).

Seguramente, la extensión y la velocidad de crecimiento de un sistema construido ex nihilo no pueden dejar de impresionarnos. Sin embargo, la plena puesta en vigor de la Ley 1.420 se vio entorpecida por obstáculos materiales y culturales. Entre los primeros, puede mencionarse la carencia de instalaciones edilicias apropiadas para funcionar como escuelas, el reducido número de maestros argentinos bien formados, la escasez de libros de lectura de origen nacional que pasaran por algún tipo de control y la falta de implementación de métodos de aprendizaje atractivos. Además, al dejar asentado que la obligación escolar suponía “la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar” (Argentina, 1885) – situación raramente verificada en la etapa – y que la enseñanza elemental podía tener lugar en las escuelas públicas o particulares o “en los domicilios”, la misma letra de la ley conspiraba contra la consolidación de un alumnado para aquel sistema⁵. Amparada en su mandato, una importante cantidad de niños fue instruida en los hogares, y un puñado en las fábricas y talleres en los que trabajaban, lo que puede contribuir

5. Para un análisis de los problemas que enfrentaron las autoridades escolares para constituir el alumnado de las escuelas públicas y de las estrategias que desplegaron a tal efecto entre 1884 y 1890, ver Bertoni (2001).

a relativizar la cantidad de niños sin instrucción que habitaban en la ciudad, pero no la trascendencia del problema que suponía para las autoridades escolares y para los gobernantes en general el crecimiento de los sectores infantiles ajenos al control estatal o adulto.

Por otro lado, las condiciones materiales de vida de los sectores populares dificultaban o impedían el acceso de muchos niños a la instrucción elemental. Las bruscas fluctuaciones de los jornales, los cíclicos períodos de desempleo propios de una economía agroexportadora dependiente, y los altos costos de los alimentos, los alquileres y los servicios urbanos determinaban que los padres se resistieran a enviarlos a la escuela o que los retiraran luego de que se hubieran familiarizado con los rudimentos básicos de la lectoescritura y de la aritmética, pues preferían o necesitaban que sus hijos trabajaran para contribuir al sostenimiento familiar⁶. A su vez, las expectativas de los progenitores en relación a la educación de sus hijos tienen que haber influido en la relación de los niños con el mercado laboral y con la escuela (Suriano, 1990).

De este modo, durante el periodo constitutivo del sistema público de instrucción, miles de niños porteños resultaron refractarios al rol de alumnos que los esperanzados artículos de la Ley 1.420 preveían para ellos, y muchos se desempeñaron como trabajadores desde muy jóvenes, hecho que ha quedado ocluido por el vasto, profundo y prolongado impacto simbólico e institucional de aquella ley sobre la sociedad argentina.

Sin embargo, debemos precavernos de interpretar esta situación como el resultado exclusivo de un desfase entre las expectativas de los sectores dirigentes y las posibilidades materiales de implementación de la Ley de Educación Común. En realidad, los límites que halló la aplicación del mandato de instrucción universal no se nutrieron sólo de esa esperable distancia, sino que estuvieron enraizadas en las complejas representaciones de funcionarios y legisladores acerca de qué niños podían convertirse en alumnos y cuáles no. Como veremos a continuación, muchos de ellos pensaban que para los niños de los sectores populares, destinados a ser trabajadores manuales, no existía

6. Para 1901, por ejemplo, los trabajadores con familia apenas lograban sobrevivir en la ciudad. La más alta remuneración mensual que podía alcanzar un jornalero llegaba a \$70 pesos m/n o a su equivalente de \$30 oro, mientras los gastos mínimos estimados para una familia obrera promedio totalizaban \$100 pesos o \$43 oro. Para subsistir, entonces, debían trabajar la mujer y los hijos, pues la vida en Buenos Aires era realmente cara (Scobie, 1986).

“mejor escuela” que “el taller”. Con ello, vale la pena aclararlo, relativizaban enormemente el alcance potencial de la obligatoriedad escolar.

PEQUEÑOS TRABAJADORES

Desde el último cuarto del siglo XIX miles de niños porteños se desempeñaron como obreros en fábricas y talleres y otros tantos lo hicieron como dependientes en los comercios o en trabajos ambulantes y domiciliarios del más diverso tipo, circunstancia que les impedía asistir a la escuela dada la cantidad de horas diarias que las labores les insumían (un promedio de 10 en las fábricas y talleres) y la temprana edad en la que ingresaban en ellas, lo que ocurría entre los 9 y los 10 años. La ejecución de los censos, la sanción de la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños (Ley n.5.291/1907) y la creación del Departamento Nacional de Trabajo en 1907 propiciaron esfuerzos de cuantificación que nos permiten reconstruir parcialmente el universo de los trabajadores fabriles infantiles y juveniles. Así, sabemos que en 1904, sobre una población obrera total de 61.321 trabajadores, se desempeñaban en las fábricas y talleres porteños 7.191 menores, que en 1909 lo hacían 5.728 sobre 76.976, y en 1914, 4.842 sobre 144.447 (Martínez, 1906; Martínez, 1910; Martínez, 1916).

De cualquier modo, esas cifras son harto incompletas. En primer lugar, porque los censos se refieren a los menores de edad como “varones menores” y “mujeres menores”, o como “niños” y “niñas”, sin proveer mayores precisiones sobre sus edades. Por otra parte, el Departamento Nacional de Trabajo no contaba con inspectores suficientes para desempeñar sus funciones en la Capital Federal. A su precariedad institucional se sumaba la actitud de los empresarios, los padres y los menores, quienes solían suministrar información falsa a los inspectores en lo concerniente a la edad de los trabajadores, a la duración de la jornada laboral y a las condiciones en las que ésta se desarrollaba para evitar el pago de multas o para conservar los puestos de trabajo. Las ventajas de contratar a menores de edad, constituidas por los bajos salarios que se les pagaban, por el nivel de explotación al que se los podía someter y por la facilidad con la que se los podía despedir superaban las desventajas de tener que pagar sanciones dinerarias no demasiado onerosas llegado el caso (Pagani, Alcaraz, 1991; Suriano, 1990). En cuanto al trabajo no fabril, dada la

ausencia de recuentos sistemáticos, es imposible precisar su alcance cuantitativo, pero los contemporáneos se manifestaron reiteradamente impresionados por su envergadura.

La gravedad de la situación condujo a numerosos médicos, legisladores, maestros y/o adscriptos a las corrientes políticas más progresistas de la época a denunciar las condiciones en que se desarrollaban las actividades laborales infantiles y a demandar su regulación. En el Congreso de la Nación, las voces que más se hicieron escuchar para exigir el abordaje estatal de ese problema fueron las de los diputados socialistas. Alfredo Palacios, el primero de ellos en ingresar a la Cámara baja, presentó en 1906 un proyecto de reglamentación del trabajo de las mujeres y los niños destinado a establecer un marco legal que permitiera *regular* la explotación, pues, al igual que sus contemporáneos, no concebía que aquel pudiera suprimirse⁷.

Oscilando entre argumentos de tono científico y otros de tinte más melodramático, Palacios expresó una idea que ocupaba un sitio destacado en el imaginario de los legisladores y funcionarios más aggiornados, fueran éstos liberales o socialistas: la atención al problema del trabajo infantil no estaba sólo en el orden de los deberes del Estado, sino también en el de sus intereses.

He entrado en las fábricas en momentos en que las jóvenes se dedicaban a la labor y he podido observar todo el peligro que encierra, no ya para los niños solamente, sino que también para el país, el trabajo de las mujeres. Niñas débiles en su mayor parte, sin brillo en la mirada, reflejando sólo un abatimiento muy intenso, levantan en las fábricas de alpargatas y en las de clavos, pesos que por cierto no están en relación con su fuerza muscular; y manejan, en las fábricas de tejidos, donde su número es incalculable, máquinas de pedal que deforman sus cuerpecitos, quitándoles gracia y hermosura. Se trata, señor presidente, de un grave problema, que afecta los intereses permanentes de la nación. La obrerita

7. Así lo expresó durante la presentación de su propuesta: "El trabajo de las mujeres y de los niños, es simplemente una consecuencia del industrialismo moderno [...] El es una consecuencia de la introducción de la maquinaria y la voluntad de los hombres no será nunca suficientemente eficaz para impedir las consecuencias de los hechos [...] Pero si no es posible, y acaso ni conveniente evitar el trabajo de las mujeres y de los niños, no hay duda de que es indispensable reclamar enérgicamente para ellos una constante y eficaz protección por parte del Estado" (DSCD, 1907, p.346-347).

que recién entra en la pubertad, que deforma su organismo, que altera las más serias funciones de su vida, no podrá encontrarse en buenas condiciones para ejercer la más noble, la más elemental función de la mujer, la maternidad [...] Y en tanto, de una madre cuyo organismo está deformado, no es posible esperar sino seres de inferioridad física, raquíticos tal vez, contingente desgraciado para los asilos y para los hospitales [...] Y esos niños que ya vienen desde el seno de la madre con la marca de la injusticia van a ser también requeridos por la máquina que cruje en el taller y pide a gritos carne de pueblo, débil y miserable. Ellos, los obreritos tan pequeños, tan débiles salen de su tugurio a la madrugada, ateridos de frío, trabajan jornadas iguales a las de los hombres, se saturan de cansancio, y así, más de una vez, ¡han de maldecir la vida! Pasarán por las hermosas viviendas de los ricos: se imaginarán las camitas bien mullidas, las mantas de seda, los mil juguetes que destrozan los encantadores pequeñuelos privilegiados, y todo eso al lado de las viviendas miserables de sus padres, donde hace frío, donde no hay juguetes y de donde es menester marchar para el trabajo [...] Así surgen los pequeños rebeldes: la injusticia, señor, es la madre legítima de todas las rebeliones. (DSCD, 1907, p.346-347)

La preocupación por el desgaste físico, mental y moral de los cuerpos en desarrollo y la puesta en relación del estado de miseria con la peligrosidad social fueron comunes en la etapa a funcionarios e intelectuales afines a diferentes corrientes ideológicas, aunque la mayoría estuvo lejos de concebir, como Palacios y sus camaradas, que la acción en defensa del trabajador debía ser “preventiva y persistente”, “en defensa misma de la sociedad y como acto de justicia” y no “un acto de caridad injuriosa, humillante, que pugna con la fraternidad humana...” (DSCD, 1906, p.19-20)⁸. En este clima de ideas, y en un contexto de oferta de mano de obra adulta masculina siempre abundante, en 1907 fue sancionada la Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños (Ley n.5.291), con alcance sobre la Capital Federal y los territorios nacionales (DSCD, 1907).

Pese a que su sanción significó el abandono de la prescindencia estatal respecto a las relaciones laborales en las que estaban implicadas mujeres y niños,

8. Ciafardo (1990) ha llamado acertadamente la atención sobre la inexistencia de una noción de “derecho” en la base de las políticas de atención a los pobres de la época.

en los hechos esto fue relativo, pues no existía un acuerdo generalizado acerca de las bondades o la oportunidad de una intervención estatal en el conjunto de cuestiones que la ley reglamentaba. Una prueba de ello es que Palacios se vio obligado a demandar reiteradamente a la cámara que tratara su proyecto, y cuando ésta lo hizo, los diputados más conservadores se indignaron puesto que, a su entender, impedir que los niños menores de 14 años trabajaran los perjudicaría a ellos, a sus familias, a los industriales y a la sociedad toda.

En efecto, frente al reclamo socialista de que los niños no fueran admitidos en las fábricas antes de esa edad para que pudieran cumplir con el mandato de la Ley de Educación Común (DSCD, 1906, p.1.022), se alzaron voces explicando que para “los hijos de los inmigrantes” era más útil educarse en el taller que en la escuela.

Se ha olvidado [...] que nuestro país es un país de crecimiento inmigratorio [...], y que en tal concepto, la inmensa mayoría de los niños de nuestro pueblo en su condición de hijos de inmigrantes, están obligados a garantizarse el pan cotidiano del obrero con el trabajo manual del obrero, del agricultor, lo que exige cierta preparación física para determinados trabajos desde la primera edad [...] el taller, toda instalación destinada a una obra práctica, es al mismo tiempo una escuela en donde los que recién ingresan aprenden bajo la dirección experta de los antiguos obreros, el arte de trabajar [...]. De manera que arrancar al niño del medio que lo adapta a su futura tarea por un precoz ejercicio, de la influencia del ejemplo que le inculca insensiblemente el gusto y el arte del trabajo, para esterilizarlo con vastos programas de nociones abstractas de una escuela organizada en vista de un saber imaginario, es un verdadero contrasentido⁹. (Piñeiro, 1907, p.350)

El hecho de que los niños en edad escolar trabajaran era aceptado incluso por los miembros del Consejo Nacional de Educación¹⁰, quienes durante la interpelación al Ministro del Interior Indalecio Gómez que se desarrolló en la Cámara de Diputados en 1912 a solicitud del diputado Palacios para que explicara los motivos del supuesto incumplimiento de la ley 5.291 en la

9. Las críticas a los contenidos impartidos en las escuelas fueron corrientes en la etapa.

10. El Consejo Nacional de Educación administraba desde 1881 – año de su creación – las escuelas ubicadas en la ciudad de Buenos Aires y en los territorios nacionales.

Capital Federal, presentaron un informe en el que sostenían que ante la falta “en algunos distritos, de la capacidad suficiente de las escuelas para recibir a la población escolar” se había preferido no exigir el cumplimiento de esa ley a fin de “permitir a los menores de esos barrios el trabajo en el taller, sustrayéndolos así al ocio, a la vagancia y a todos los inconvenientes de la calle, hasta tanto el Consejo Nacional arbitrara, con la urgencia del caso, los medios de ampliar y abrir escuelas” (DSCD, 1912, p.291).

Las posturas conservadoras y las presiones de los industriales, quienes, enterados de la acogida favorable que el proyecto de Palacios había tenido en la Comisión de Legislación encargada de estudiarlo hicieron llegar a la Cámara sus opiniones negativas al respecto¹¹, redundaron en la aprobación de una Ley más permisiva que la diseñada por el diputado socialista y por la comisión¹². De este modo, si en el proyecto inicial se prohibía el trabajo de los niños menores de 14 años y se establecía que el trabajo de los varones menores de 16 años y de las mujeres menores de 18 no podía superar las 6 horas diarias, la Ley 5.291 prohibió la contratación del trabajo de los menores de 10 años o el de los niños de entre 10 y 14 años que no hubieran completado su instrucción obligatoria, estableció en 12 años la edad mínima para ingresar en una fábrica o taller y limitó el trabajo infantil a 8 horas diarias y a 48 horas semanales. Además -y esto es fundamental- incluyó una cláusula que permitía al defensor de menores de cada distrito autorizar el trabajo de los niños protegidos por la Ley “cuando fuera indispensable para la subsistencia de los mismos, de sus padres o de sus hermanos”, con lo que los niños pertenecientes a los estratos más pobres de la población quedaban legalmente desamparados, y eximidos de la obligatoriedad escolar (Argentina, 1924).

Por otra parte, al ocuparse exclusivamente de regular la presencia infantil en fábricas y talleres, la Ley 5.291 dejaba incólume la situación de los niños

11. Ver las solicitudes de los “propietarios de imprentas, litografías y encuadernaciones”, de los “fabricantes de tejidos de algodón y lana” y de los “fabricantes de confecciones en general” en DSCD, sesiones del 27/8/1906 y del 5/9/1906.

12. En realidad, la Comisión de Legislación (compuesta por Julio A. Roca (h), M. E. López, M. Argañarás, Julián V. Pera, Santiago O’Farrell, Carlos Ponce y Antonio Piñero) y Alfredo Palacios ya habían presentado el 7 de septiembre de 1906 un nuevo proyecto de Ley que bajaba la edad de admisión de los menores en los trabajos nocturnos de 18 a 16 años y que acortaba la licencia por maternidad de 60 a 40 días. Este proyecto modificado es el que se sometió a discusión. Ver DSDC, sesión del 7/9/1906.

que se desempeñaban en actividades domiciliarias o ambulantes¹³ Evidentemente, resultaba más viable observar, cuantificar, evaluar a una población fija en el espacio que a otra que estaba en permanente estado de circulación, y al dotarse de los recursos legales para instrumentar esas tareas las autoridades no hicieron más que acentuar el sesgo de su mirada con respecto al universo de los trabajadores infantiles. Es probable asimismo que sólo se regulara lo que se consideraba aceptable y los trabajos callejeros o los que favorecían el deambular de los niños por las calles eran reprobados por los miembros de las élites. De ahí que éstos solicitaran prohibirlos o reprimirlos, aunque sin propiciar el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias de los niños implicados en esas actividades, con lo cual no estaban dadas las condiciones estructurales para la desaparición de las mismas.

Como ya se ha indicado, la escasez de disposiciones legales y de mecanismos institucionales para regular el trabajo infantil ambulante y domiciliario conspiró contra el desarrollo de recuentos oficiales sistemáticos de los niños implicados en ese tipo de actividades¹⁴. No obstante, es posible intentar una descripción de las tareas que los ocuparon tomando como base los numerosos testimonios sobre el particular de funcionarios, profesionales, periodistas y benefactores.

Para comenzar, sabemos que aquellas eran sumamente variadas. Fue por eso que Nicolás Matienzo, informante del Ministerio de Trabajo durante los debates sobre el proyecto de Ley de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños, defendió -sin éxito- una ampliación del espectro de los trabajadores que

13. El primer proyecto de ley para regular el trabajo ambulante infantil data de 1896, pero nunca llegó a ser discutido. Recién en 1919 la Ley de Patronato de Menores se ocupó de esta cuestión estableciendo en su artículo 21 que los menores de 18 años que "vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos de la vigilancia de sus padres" quedaban comprendidos dentro de la figura del "menor material o moralmente abandonado", con lo que el Estado podía avanzar sobre el derecho de patria potestad de sus padres y convertirse en tutor de esos niños o encontrar algún particular que cumpliera ese rol. "Ley de Patronato de Menores", en Código Penal de la Nación Argentina (1922).

14. Desde 1885 se fueron dictando numerosas ordenanzas policiales destinadas a regular la presencia de los menores en el espacio urbano (horarios y modalidades de circulación, ámbitos permitidos y prohibidos, regulación de los juegos), de las cuales sólo una se ocupaba del trabajo ambulatorio desarrollado por los menores de 14 años. Para una compilación de las mismas, ver Jorge y Meyer Arana (1908).

debían ser objeto de la protección estatal. Contrariamente a lo establecido en los dos proyectos presentados, creía que la misma debía extenderse “a todos los casos en que los niños y las mujeres ejecuten por cuenta ajena” dado que

...no es industrial, y sin embargo, puede ser abrumador y malsano, el trabajo del niño obligado durante 10 o 12 horas a lustrar botas [...], o a escribir [...] a mano o a máquina, o a permanecer de pie detrás del mostrador de la tienda o corriendo de mesa en mesa en el café, o marchando kilómetros y kilómetros en mandados y mensajes, o repartiendo diarios, mercadería o avisos bajo el sol, la lluvia o el frío. (DSCD, 1924, p.260).

En realidad, la supervivencia de los niños pobres o muy pobres en la ciudad de Buenos Aires exigió su desenvolvimiento en un abanico de actividades aún más extendido que el descrito por Matienzo. Al parecer, aquellos que llegaban a desarrollar un oficio callejero en forma permanente (como lustrabotas o “canillitas”¹⁵) tenían una posición privilegiada dentro del grupo de los niños pobres. Muchos otros no podían dedicarse a esas tareas debido a la “saturación del mercado” y al cuidado que se ponía en la conservación de los territorios o “paradas”. En consecuencia, intentaban ganarse la vida cuidando carros o caballos, haciendo mandados y pequeños servicios en el hipódromo, recolectando desperdicios o dedicándose a la prostitución (Ciafardo, 1992, p.20).

Fueran legales o ilegales, todas estas actividades eran consideradas ilegítimas por las autoridades municipales y nacionales, quienes ya a mediados de la década de 1870 habían emitido los primeros discursos en los que asociaban linealmente la circulación de niños y jóvenes ajenos al control adulto por el espacio urbano con su ingreso en el mundo de la delincuencia (Zapiola, 2006). Para el cambio de siglo, esa ecuación ocupaba un sitial destacado en las representaciones sobre la infancia de los dirigentes intelectuales y políticos de Argentina. De cualquier modo, no todo era trabajo o delito en las calles. Para los niños de los sectores populares éstas también constituyeron un lugar privilegiado donde desarrollar las redes de sociabilidad con sus pares.

15. La voz “canillita” se utiliza para denominar a los niños vendedores de diarios en el Río de la Plata desde el estreno del exitoso sainete de Florencio Sánchez “Canillita” en Buenos Aires en 1904. La obra estaba protagonizada por un niño vendedor de diarios apodado de ese modo.

LAS CALLES COMO ESPACIO DE JUEGO Y DE TRABAJO

Dentro de un marco documental caracterizado por la ausencia de datos cuantitativos sobre el fenómeno de los niños trabajadores ambulantes en la ciudad de Buenos Aires, el informe de José Ingenieros “*Los niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz (Notas sobre una encuesta efectuada en 1901)*” constituye una excepción notable, ya que es uno de los pocos textos de la época que presenta cifras concretas sobre el trabajo callejero infantil no fabril (Ingenieros, 1908).

Según el autor, en 1901 existían en la ciudad unos 600 o 700 niños vendedores de diarios. No es esta sin embargo la cifra que más debe haber impresionado a sus lectores, quienes seguramente recibieron con mayor impacto su afirmación de que “por cada 100 vendedores de diarios que se mantienen en su oficio [...] hay 1.000 que [lo] han atravesado... para entrar en la vagancia y el delito” alimentando al conjunto de los 10.000 menores “vagos” es decir de los “que no tienen domicilio fijo y no se ocupan de un trabajo determinado” y que constituyen un peligro “tan temible como el delincuente..., porque la sociedad no puede defenderse de él atacándolo de frente” (Ingenieros, 1908, p.335, 337, 343-344).

A pesar de que la relación “trabajo ambulatorio infantil = delincuencia precoz” no quedaba demostrada en el texto, y de que la cifra de “10.000 menores vagos” no se apoyaba en datos fidedignos¹⁶, el valor de la publicación de Ingenieros reside en que en la misma logró plasmar de forma emblemática y en base al análisis de un caso testigo dos elementos centrales del sentido común de sus contemporáneos: en primer lugar, la hipótesis de un vínculo necesario entre el trabajo en las calles y la delincuencia precoz; en segundo lugar, la idea de que eran miles los niños que deambulaban por las calles porteñas, que por entonces parecía haber sido asumida con independencia de cualquier recuento efectivamente llevado a cabo. La trascendencia del artículo – y de los supuestos que expresaba – queda de manifiesto por el hecho de que llegó constituirse

16. Sus cálculos del número de menores “vagos” constituyen un promedio de las cifras proporcionadas por “diversas informaciones oficiales” – no especifica cuáles – que oscilaban entre los 7.000 y los 12.000 menores en esas condiciones. En 1916, Roberto Gache, una de las principales voces autorizadas por entonces para opinar sobre las cuestiones relativas a la minoridad, consideró que se trataba de una cifra algo exagerada Gache (1916).

en un referente casi obligado en los discursos ocupados del trabajo callejero infantil durante el periodo.

De cualquier modo, las ideas planteadas por Ingenieros no eran demasiado originales, en tanto recuperaba elementos de las representaciones sobre la infancia que venían cristalizándose entre las élites desde hacía aproximadamente veinte años. De hecho, a principios de la década de 1880 la figura del niño trabajador ya había comenzado a ser trazada en sus discursos con un perfil bifronte: instalado en la fábrica o en el taller, debía ser protegido en su integridad física y moral por el gobierno, de ahí las propuestas y las acciones legislativas tendientes a regular el trabajo infantil (no a suprimirlo); pregonando sus mercancías por las calles, ajeno a los controles de los adultos y a cualquier sujeción temporal o espacial, seguía estando en peligro, sí, pero, sobre todo, se convertía en peligroso, por lo que requería de modalidades de tratamiento específicas. Veinte años más tarde, en un marco en el que la criminología positivista había adquirido rango de disciplina científica¹⁷ y en el que los sectores populares urbanos aparecían como inquietantemente móviles, desafiantes, inaprensibles, las representaciones negativas del niño trabajador ambulante que habían comenzado a bosquejarse durante las décadas previas ganaron en precisión y en verosimilitud, en gran medida gracias a los aportes de miembros clave del escenario intelectual de la época, como José Ingenieros.

En todo caso, fueran o no trabajadores, se dedicaran a actividades laborales adecuadas para sus cortos años o incursionaran en otras que ponían en peligro su integridad física o moral o la del resto de la población, el carácter ambulante era una de las cualidades distintivas de los niños de los sectores populares de la ciudad de Buenos Aires. Ya se ha señalado que muchos se veían obligados a trabajar para complementar los magros e irregulares ingresos de sus familias o llegaban a convertirse en el sostén de padres enfermos o imposibilitados y de hermanos más jóvenes. Pero incluso cuando su situación socioeconómica era menos dramática, otros factores propiciaban su circulación relativamente libre por el espacio urbano, entre los que se destacan las condiciones habitacionales a las que debían adaptarse y las formas que asumía la sociabilidad infantil.

Numerosas investigaciones históricas han demostrado que la infraestructura de la capital de la República no era apta para proveer de servicios básicos

17. Sobre la criminología positivista, ver Caimari (2004) y Salvatore (2000).

a las millones de personas que se instalaron en su suelo en forma transitoria o permanente durante el período. Hasta entrada la primera década del siglo, la mayor parte de los recién llegados tuvieron que alojarse en conventillos, casas de pensión y departamentos baratos en el centro de la ciudad, pues los altos precios de los medios de transporte público que comenzaron a funcionar entonces, como el tranvía a caballo o el tren, les impedían instalarse lejos de los puestos de trabajo existentes o potenciales (Armus, 2000; Gutiérrez, 1982; Liernur, 2000; Scobie, 1986). Siendo este el panorama, no caben dudas acerca de que los niños de los sectores populares urbanos – principalmente los hijos de aquellos que ocupaban una posición más precaria en el mercado laboral – transcurrieron sus vidas en un entorno habitacional deficitario, lo que explica en gran medida su presencia en las calles. Las estrechas dimensiones de las habitaciones y de los patios de las viviendas que habitaban conspiraban para expulsarlos del “hogar”, en tanto los reglamentos de los conventillos prohibían su permanencia en los cuartos y en la puerta de entrada durante el día. El hecho de que Buenos Aires contara con escasas plazas de juegos en comparación con otras grandes ciudades parece haber favorecido aún más la circulación indiscriminada de los niños por el espacio urbano (Ciafardo, 1992).

Las calles constituyeron entonces un lugar de esparcimiento habitual para los niños de los sectores populares, quienes, en las zonas más pobres de la ciudad, las invadían luego del almuerzo, cuando sus madres higienizaban las habitaciones y el encargado los expulsaba del patio del conventillo.

Allí perseguían los carros de carbón y mientras unos distraían al conductor, otros se colgaban de los pasadores para robar fragmentos de hulla que luego vendían por algunas monedas que les permitían comprar cigarrillos; o arrojaban piedras con una honda a los faroles de gas o insultaban a los ancianos desconocidos que cruzaban las calles. (Ciafardo, 1992, p. 14)

Asimismo, en las calles “jugaban a tocar la campanilla de las puertas de entrada de las casas escapando a la carrera antes de que el dueño atendiese”, y se entretenían “subiendo y bajando de los tranvías en movimiento” (Ciafardo, 1992, p. 14).

La sociabilidad callejera no era privativa de los niños pobres o muy pobres: también los pertenecientes a los sectores medios en formación “ocupaban

las calles del barrio y las plazas con sus juegos los días de semana y realizaban paseos en grupo los domingos, sin personas mayores que los vigilasen, para cazar pájaros con honda o pescar bagres en el río, o para remontar barriletes en espacios abiertos". Es cierto que paulatinamente se irían desarrollando actividades que los alejarían del espacio público, como el aprendizaje de los quehaceres domésticos y la costumbre de realizar visitas a sus compañeras de escuela o de acompañar a sus madres en las visitas, en el caso de las niñas, y el empleo de juegos de bloques de madera, experimentos químicos y otras novedades lúdicas, en el caso de los varones. Además, el hecho de que los niños de ambos sexos pasaran una cantidad de horas en la escuela, y otras tantas realizando las tareas escolares en sus casas reforzaría la creación de formas de sociabilidad "puertas adentro" (p.28). De cualquier modo, tendemos a creer que "la cuadra", "el barrio" y sus alrededores se constituyeron en este periodo en espacios esenciales de la sociabilidad infantil, y siguieron detentando esa condición por largas décadas, aunque fueron las formas de la sociabilidad "puertas afuera" desplegadas por los niños pobres las que más preocuparon a las autoridades.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde su promulgación, la Ley de Educación Común se instituyó en el mojón simbólico fundamental del proceso de definición de la infancia en la historia argentina. No obstante, su pretendida y celebrada vocación universalista entró muy pronto en contradicción con factores que dificultaron su aplicación. En este artículo nos interesó enfocarnos en las variables de orden cultural que contribuyeron a restringir el alcance de la obligatoriedad escolar, particularmente en la asunción por parte de las élites de que la mayor parte de los niños pobres sólo cursarían los primeros grados del sistema escolar, y que desde muy temprano incursionarían en las actividades laborales.

Ese punto de vista se puso de manifiesto durante el debate de la Ley de Reglamentación del Trabajo de las Mujeres y los Niños, que por lo mismo debe ser pensada como un complemento de la Ley 1.420 si aspiramos a reconstruir las imágenes de los "niños" que circulaban entre los contemporáneos. En esa ocasión, la aspiración socialista de que los niños pobres pudieran cumplir con la obligatoriedad escolar antes de insertarse en el mercado laboral se vio frus-

trada por la posición de otros legisladores, que expresaron sin ambigüedades su convicción de que una parte de los niños de la ciudad no asistiría nunca a clases, y que para ellos existían dos alternativas; la fábrica, escuela de trabajo; o la calle, escuela de perdición.

...lo que primero se impone a la consideración del legislador es tender la mirada sobre su país, ver el espectáculo del niño en una ciudad como la nuestra, ver al niño vendedor de diarios, y a todos los niños incorporados [...] la vida parasitaria y perdida de una gran ciudad, al niño que se encuentra en las peores condiciones entre el fango de la calle, bajo las ruedas de los coches y de los tranvías, que no bajo el techo del taller y de la fábrica, que al fin son escuela y son trabajo. Y este apartamiento del niño de las fábricas, esta desviación del trabajo – sin que el Estado tenga a los niños en asilos, a las mujeres trabajadoras en asilos también – va a dar por resultado necesario y fatal, que el niño de la fábrica saldrá a perder su vida, a gastar sus energías en las calles y en los bajos fondos de una ciudad como ésta (¡Muy bien!). Yo pregunto: ¿con qué se va a reemplazar y dónde se va a hospedar al niño que en las fábricas trabaja? ¿Es acaso horizonte, es acaso anhelo social, arrancar al niño del trabajo para incorporarlo a la vida agitada de una gran ciudad que no tiene donde recibirle, que no tiene donde educarle? (Argerich, 1907, p.350)

Probablemente la mayor parte de los dirigentes políticos e intelectuales del periodo hubieran respondido “no” a la segunda pregunta. No sólo ni principalmente porque el carácter inacabado del sistema público de instrucción impedía que éste acogiera a la totalidad de los niños de la patria. En el nivel simbólico, operaban criterios que distinguían, dentro del grupo de los “niños”, entre aquellos sujetos que reunían las condiciones para convertirse en alumnos, y los que estaban destinados a transformarse en precoces trabajadores. Eso significa que en los discursos y en las representaciones de las élites no sólo se denegó el acceso a la escolarización pública a los sujetos caracterizados como “menores” (para los cuales se idearon, y, con mucha menor frecuencia, se crearon instituciones educativas especiales, destinadas a su regeneración moral y a su formación laboral), sino que, además, el mandato de la obligatoriedad escolar fue bastante relativo en lo que hacía a los “niños” miembros de los sectores populares. Para ellos, en definitiva, nada sería más educativo que el taller.

BIBLIOGRAFÍA

- ARGERICH, Senador. *DSDC*. Buenos Aires, t. 1, p.350, 1924. (Sesión del 26/6/1907)
- ARGENTINA. *Código Penal de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Valerio Abedelo, 1922. Ley de patronato de menores. p.786.
- _____. Ley n.1420, del 8 de julio, cap. I: principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias. *DSDC*. Buenos Aires: Stiller & Laas, 1885. t.2, Proyectos Sancionados, art.5, 1884.
- _____. Ley n.5.291. Trabajo de mujeres y niños, cap. I, art. 1º. *DSDC*. Buenos Aires: Stiller & Laas, 1907. t.2, 1924.
- ARIÈS, P. *El Niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, Taurus, 1987.
- ARMUS, D. El Descubrimiento de la enfermedad como problema social. In: LOBATO, M. (ed.) *Nueva historia argentina: el progreso, la modernización y sus límites 1880-1916*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000. p.507-551.
- AVERSA, M. M. Infancia abandonada y delincuente: de la tutela provisoria al patronato público (1910-1931). In: LVOVICH, D.; SURIANO, J. *Las Políticas sociales en perspectiva histórica: Argentina, 1870-1952*. Buenos Aires: UNGS/Prometeo, 2006. p.89-108.
- BARRANCOS, D. *Los Niños proselitistas de las vanguardias obreras*. Buenos Aires: Ceil, 1987. (Serie de Documentos de Trabajo, 24)
- BERTONI, L. A. *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas: la construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: FCE, 2001.
- CAIMARI, L. *Apenas un delincuente: crimen, castigo y cultura en la Argentina, 1880-1955*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2004.
- CARLI, S. Infancia y sociedad: la mediación de asociaciones, centros y sociedades populares de educación. In: PUIGGRÓS, A. (ed.) *Estado y sociedad civil en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, 2. Buenos Aires: Galerna, 1991. t.2.
- _____. *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: UBA- Miño y Dávila, 2002.
- CARRERAS, S. *Hay que salvar en la cuna el porvenir de la patria en peligro... Infancia y cuestión social en Argentina (1870-1920)*. In: CARRERAS, S. Y; POTTHAST, B. (eds.) *Entre la familia, la sociedad y el Estado: niños y jóvenes en América Latina siglos XIX-XX*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana, Vervuert., 2005. p.143-172.

CIAFARDO, E. *Caridad y control social: las sociedades de beneficencia en la ciudad de Buenos Aires, 1880-1930*. Buenos Aires, 1990. Tesis (Maestría) Flacso.

_____. *Los Niños en la ciudad de Buenos Aires 1890-1910*. Buenos Aires: Ceal, 1992.

COSSE, I. *Estigmas de nacimiento: peronismo y orden familiar 1946-1955*. Buenos Aires: FCE, 2006.

DE LA FUENTE, D. et. al. *Segundo censo de la República Argentina: mayo de 1895*. Buenos Aires: Taller Tipográfico de la Penitenciaría, 1898.

DSDC. Buenos Aires, T.I, Primeira parte, 1924. (Sesión del año 1907)

_____. Buenos Aires: El Comercio, t.2, p.291, 1912. (Sesión de 19/8/1912)

_____. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1907. (Sesión del 2/6/1906)

_____. Buenos Aires: Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, t. 2, p.19-20, 1906. (Sesión de 24/10/1906)

GACHE, R. *La Delincuencia precoz: niñez y adolescencia*. Buenos Aires, 1916. Tesis (Doctoral) Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Buenos Aires.

GUTIÉRREZ, L. Condiciones materiales de vida de los sectores populares en el Buenos Aires finisecular. In: BAGU, S. et al. *De historia e historiadores: homenaje a José Luis Romero*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1982. p.425-436.

INGENIEROS, J. Los Niños vendedores de diarios y la delincuencia precoz (notas sobre una encuesta efectuada en 1901). *Archivos de Psiquiatría, Criminología y Ciencias Afines*. Buenos Aires, v.2, p.329-348, 1908.

JORGE, F.; MEYER ARANA, A. *Protección á la Infancia: antecedentes para el estudio de una ley*, t. I, cap. I. Buenos Aires: Imprenta y Casa Editora de Coni Hnos, 1908a.

LATZINA, F. (comp.) *Censo escolar nacional correspondiente a fines de 1883 y principios de 1884*. Buenos Aires: Talleres de la Tribuna Nacional, 1885.

LATZINA, F. et. al. (comp.) *Censo general de población, edificación y comercio de la ciudad de Buenos Aires: levantado en los días 17 de agosto, 15 y 30 de septiembre de 1887*. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, 1889.

LIERNUR, F. *La construcción del país urbano*. In: LOBATO, M. (ed.) *Nueva historia Argentina: el progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Buenos Aires, Sudamericana, 2000. p.409-463.

MARTÍNEZ, A. (comp.) *Censo general de población, edificación, comercio e industria de la Ciudad de Buenos Aires*: levantado en los días 11 y 18 de septiembre de 1904. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco, 1906.

_____. (ed.) *Censo e general de población, edificación, comercio industria de la ciudad de Buenos Aires*: levantado en los días 16 al 24 de octubre de 1909. Buenos Aires: Cía. Sud-Americana de Billetes de Banco, 1910.

_____. (comp.) *República Argentina: censo general de educación* levantado el 23 de mayo de 1909. Buenos Aires: Talleres de Publicación de la Oficina Meteorológica Argentina, 1910a.

_____. (ed.) *Tercer censo nacional*: levantado el 1º de junio de 1914. Buenos Aires: Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía, 1916.

MATIENZO, J. N. Presentación a la Cámara di Diputados de la Nación del Informe sobre el Proyecto de Reglamentación del Trabajo de las Mujeres y los Niños. *DSDC*. Buenos Aires, t.1, p.260, 1924. (Reunión n.11, de 19/6/1907)

_____. *DSDC*. Buenos Aires, t.1, p.1022, 1924. (Sesión del 26/9/1906)

PIÑERO, Senador. *DSDC*. Buenos Aires, t.1, p.350, 1924. (Sesión del 26/6/1907)

PAGANI, E.; ALCARAZ, M. *Mercado laboral del menor 1900-1940*. Buenos Aires: Ceal, 1991.

RÍOS, J.; TALAK, A. La Niñez en los espacios urbanos. In: DEVOTO, F.; MADERO, M. (comp.) *Historia de la vida privada en Argentina, 1870-1930*. Buenos Aires: Taurus, 1999. t.2.

RUIBAL, B. *Ideología del control social: Buenos Aires 1880-1920*. Buenos Aires: Ceal, 1993.

SALVATORE, R. Criminología positivista, reforma de prisiones y la cuestión social/obrero en la Argentina. In: SURIANO, J. (comp.) *La Cuestión social en Argentina, 1870-1943*. Buenos Aires: La Colmena, 2000. p.127-158.

SCARZANELLA, E. *Ni gringos ni indios: inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina, 1890-1940*. Buenos Aires: Unqui, 1999.

SCOBIE, J. *Buenos Aires del centro a los barrios, 1870-1910*. Buenos Aires: Solar, 1986.

SURIANO, J. *Anarquistas*. Buenos Aires: Manantial, 2001.

_____. Niños trabajadores: una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo. In: ARMUS, D. (comp.) *Mundo urbano y cultura popular: estudios de historia social Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana. 1990. p.263-279.

ZAPIOLA, M. C. ¿Antro o escuela de regeneración? Representaciones encontradas de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, 1905-1915. In: MALLO, S.;

MOREYRA, B. (coord.) *Miradas sobre la historia social en la Argentina en los comienzos del siglo XXI*. Córdoba: Centro de Estudios Históricos Prof. Carlos S. A. Segretti, Instituto de Historia Americana Colonial de la Universidad Nacional de La Plata, 2008. p.531-550.

_____. ¿Es realmente una colonia? ¿es una escuela? ¿qué es?: debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890. In: LVOVICH, D.; SURIANO, J. (comp.) *Las Políticas sociales en perspectiva histórica: Argentina, 1870-1952*. Buenos Aires: UNGS-Prometeo, 2006. p.65-90.

_____. *La Invención del menor: representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921*. Buenos Aires, 2007. Tesis (Maestría) Unsam.

_____. Niños en las calles: imágenes literarias y representaciones oficiales en la Argentina del Centenario. In: GAYOL, S.; MADERO, M. *Formas de historia cultural*. Buenos Aires: Prometeo, UNGS. 2007a. p.305-332.

Recebido em: setembro 2008

Aprovado para publicação em: outubro 2008

FAMÍLIA E TRABALHO: DIFÍCIL CONCILIAÇÃO PARA MÃES TRABALHADORAS DE BAIXA RENDA*

MARIA CRISTINA A. BRUSCHINI

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas
cbrusch@fcc.org.br

ARLENE MARTINEZ RICOLDI

Doutoranda em Sociologia pela Universidade de São Paulo
aricoldi@uol.com.br

RESUMO

Este artigo é produto da pesquisa Articulação Trabalho e Família: Famílias Urbanas de Baixa Renda e Políticas de Apoio às Trabalhadoras, que teve por objetivo analisar a administração das dificuldades e dos conflitos que surgem na vida cotidiana de mulheres que trabalham fora de casa e têm responsabilidades familiares. Apresenta dados quantitativos e qualitativos: os primeiros foram extraídos da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, de 2002, e os segundos, da realização de quatro grupos focais, com mulheres de 20 a 45 anos, de famílias de baixa renda, com filhos de até 14 anos. A análise foi realizada de forma integrada, estruturada em torno das seguintes questões: o conceito de trabalho doméstico; a divisão sexual do trabalho doméstico; o uso do tempo em afazeres domésticos; a conciliação do trabalho com a família e políticas sociais que contribuem para essa conciliação.

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO – MULHERES – FAMÍLIAS – POLÍTICAS SOCIAIS

ABSTRACT

FAMILY AND WORK: HARD RECONCILIATION FOR LOW-INCOME WORKING MOTHERS. This article results from the research Reconciling Work and Family: Urban Low-Income Families and Policies of Support to Female Workers, the purpose of which was to analyze the management of the obstacles and conflicts that arise in the daily life of women who have family responsibilities and jobs. It provides quantitative and qualitative data: the first were obtained from the National Research by Home Sampling, in 2002, and the second resulted from four focal groups with low-income women aged 20-45 years old rother of children up to 14 years of age. The analysis was based on the following issues: the concept of domestic work; the sexual division of domestic work; the time used for domestic work; reconciliation of work and family and social policies favoring this conciliation.

SEXUAL DIVISION OF LABOR – WOMEN – FAMILIES – SOCIAL POLICIES

* O artigo contou com a colaboração de Cristiano Miglioranza Mercado na confecção das tabelas.

Este artigo é produto da pesquisa *Articulação Trabalho e Família: Famílias Urbanas de Baixa Renda e Políticas de Apoio às Trabalhadoras*, que tem por objetivo analisar a administração das dificuldades e dos conflitos que surgem na vida cotidiana de mulheres que trabalham fora de casa e têm responsabilidades familiares. A pesquisa¹ focalizou famílias de renda inferior a 5 salários mínimos, com domicílio na região da Grande São Paulo e, nelas, as dificuldades das mulheres trabalhadoras, uma vez que são elas as principais responsáveis pelos cuidados com o espaço doméstico e familiar. Ademais, estatísticas recentes sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho têm mostrado que são mulheres mais velhas, casadas e com filhos pequenos aquelas que mais têm adentrado o mercado de trabalho e nele permanecido (Bruschini, Lombardi, 2003).

Os dados utilizados para a etapa quantitativa da pesquisa foram extraídos da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD (FIBGE, 2002), e, em maior profundidade, dos quesitos “cuidou de afazeres domésticos na semana anterior?”, introduzido no questionário da PNAD 1992 (FIBGE, 1993), e “quantas horas gastou na realização de afazeres domésticos?”, introduzido no questionário da PNAD 2001 (FIBGE, 2002), para aqueles/as que responderam “sim” à pergunta anterior.

O escopo da pesquisa qualitativa, composta basicamente de debates conduzidos segundo a metodologia de grupos focais², foi limitado a trabalhadoras com filhos menores de 14 anos, em famílias nucleares e em monoparentais chefiadas por mulheres.

Quatro grupos foram constituídos por mulheres com idades entre 20 e 45 anos, exercendo algum tipo de trabalho remunerado, com ou sem carteira assinada. Todas as participantes tinham filhos menores de 14 anos, escolaridade mínima de primário incompleto e máxima de ensino médio completo (excluídas as analfabetas e aquelas com nível superior completo). Em todos os grupos foi mantida a diversidade racial, sendo formados por brancas, pretas e pardas.

-
1. O relatório completo da pesquisa, que contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e foi realizada em 3 etapas não sequenciais (documental, quantitativa e qualitativa), foi publicado na série *Textos FCC*, e pode ser consultado no site da Fundação Carlos Chagas (www.fcc.org.br).
 2. A técnica do grupo focal é derivada das técnicas de trabalho em grupo desenvolvidas pela Psicologia Social. Supõe a seleção de participantes com algumas características comuns para a realização de uma discussão focalizada, isto é, envolve uma atividade coletiva de discussão com base em uma vivência comum (Gatti, 2005).

O Grupo 1, denominado³ Chefes mais jovens, foi constituído por mulheres chefes de família (vivendo sem companheiro), na faixa de 20 a 35 anos, com algum filho menor de 7 anos; o Grupo 2, Chefes mais velhas, constituiu-se de mulheres chefes de família (vivendo sem companheiro), na faixa de 35 a 45 anos, com algum filho entre 8 e 14 anos; o Grupo 3, Cônjuges mais jovens, foi constituído por mulheres de 20 a 35 anos, vivendo com companheiro, com algum filho menor de 7 anos; e, por fim, o Grupo 4, de Cônjuges mais velhas, constituído por mulheres de 35 a 45 anos, vivendo com companheiro, com algum filho entre 8 e 14 anos.

Os dados obtidos por meio da técnica do grupo focal têm limites em relação à sua generalização, mas permitem iluminar aspectos cotidianos em relação a uma configuração macro, como é o caso dos dados da PNAD/IBGE. A técnica atende, portanto, à complementação de uma análise quantitativa, com vivências, experiências e opiniões das participantes sobre a conciliação entre o mundo do trabalho e da família.

Os resultados da análise desses dois conjuntos de dados são apresentados de forma integrada, tendo sido estruturados em torno das seguintes questões: o conceito de trabalho doméstico; a divisão sexual do trabalho doméstico; o uso do tempo em afazeres domésticos; a conciliação do trabalho com a família e políticas sociais que contribuem para a conciliação do trabalho com a família.

O CONCEITO DE “AFAZERES DOMÉSTICOS”

Qualquer pesquisa que tenha como objeto a vida familiar cotidiana deve remeter, necessariamente, ao trabalho doméstico. Esse conjunto de atividades aparentemente óbvias e sem muita importância e sempre identificadas como atributo essencial das mulheres, só nas últimas décadas começou a ser percebido como indispensável para o bem-estar dos indivíduos que fazem parte da família. Não são poucos os estudos que têm mostrado a universalidade e a persistência de uma divisão sexual do trabalho, que atribui aos homens principalmente as atividades de caráter produtivo, geradoras de renda e desenvolvidas no espaço público, e às mulheres as tarefas reprodutivas, por elas entendendo-se tanto os

3. A partir deste ponto, utilizaremos tais denominações para nos referirmos aos diferentes grupos formados, a fim de facilitar a leitura.

cuidados com o bem-estar físico e emocional dos membros da família – incluindo alimentação, limpeza, vestuário, higiene pessoal e saúde física e mental – quanto aos cuidados com a própria moradia e com a criação e educação dos filhos.

Ao longo do tempo produziu-se, como resultado dos debates empreendidos pelos estudos sobre o trabalho feminino e o trabalho doméstico, um consenso sobre a importância deste último para a reprodução social, fato que, se não era explicitamente negado, ao menos era omitido. O que guiava esses trabalhos era o questionamento sobre a atribuição feminina exclusiva no que diz respeito ao trabalho doméstico, e os processos por meio dos quais se criaram, a partir de um fato biológico: a maternidade, vínculos imediatos e diretos da mulher com as atividades reprodutivas, de tal forma que tais atividades ultrapassam em muito as funções diretamente ligadas ao parto, aleitamento e primeiros cuidados com os nascidos, passando a englobar todo o trabalho doméstico. Hoje é possível afirmar que qualquer análise sobre o trabalho feminino, procurando romper velhas dicotomias, estará atenta à articulação entre produção e reprodução, assim como às relações sociais de gênero.

Ao longo dos anos de 1970 e 1980, ocorreu, concomitantemente, um processo de desvendamento e de crítica às estatísticas oficiais disponíveis para pesquisar a atividade econômica feminina, consideradas inadequadas para mostrar a real contribuição das mulheres à sociedade. Nos levantamentos censitários, a categoria “inativos” abriga indivíduos que não trabalham, seja porque vivem de renda, seja porque são aposentados, pensionistas, doentes ou inválidos, estudantes e os/as que se dedicam exclusivamente aos afazeres domésticos. Ou seja, apesar do considerável número de mulheres de todas as camadas sociais que o realizam, o trabalho doméstico não era, até recentemente, contabilizado como atividade econômica nesse tipo de levantamento.

No caso da PNAD, em particular, procurando incorporar as críticas dos/as estudiosos/as, assim como as demandas dos movimentos sociais, este levantamento, nos anos de 1990, passou por uma profunda reformulação, que teve por objetivo captar uma nova e complexa dinâmica socioeconômica que vinha se forjando desde o início da década de 1980. As principais alterações ocorreram em relação ao conceito de trabalho e desemprego⁴.

4. Para um aprofundamento sobre a reformulação da PNAD e seu conceito de trabalho, ver Bruschini, 2006.

Na revisão da PNAD/IBGE, em 1990, foi incorporada também a definição de afazeres domésticos, que até então era um quesito específico aplicado somente à parcela inativa da população. Essa definição⁵ contemplou o intenso debate que se travou a respeito da importância do trabalho doméstico, de sua mensuração e conseqüente “visibilização”, sendo considerada um grande avanço das estatísticas oficiais. No entanto, o conceito ainda tem lacunas, como por exemplo, não incluir o cuidado de pessoas idosas e incapazes adultos.

Em trabalho anterior, adotou-se uma ampla definição de trabalho doméstico, com atividades agrupadas em “blocos” (porém, sem intenção de propor uma classificação ou hierarquia):

1. tarefas relativas aos cuidados com a moradia, espaço no qual se passa a vida familiar cotidiana;
2. tarefas de alimentação e higiene pessoal, como cozinhar, lavar pratos e outros utensílios, costurar, lavar e passar roupas;
3. prestação de serviços físicos e psicológicos aos membros das famílias, assim como o cuidado com as crianças, os idosos e os incapacitados da família;
4. administração da unidade doméstica, com atividades que vão desde o pagamento de contas até a administração do patrimônio, bem como a aquisição dos bens de consumo necessários para a casa e a família;
5. manutenção da rede de parentesco e de amizade, que reforçam laços de solidariedade e de convivência.

As atividades elencadas, apesar de serem consideradas como “domésticas”, voltadas para a casa, a família ou a rede mais ampla de parentesco, são afazeres que têm diferentes significados e prestígio diverso. Cuidar dos filhos é uma atividade mais valorizada do que limpar a casa, sobretudo na sociedade ocidental moderna, na qual a ideologia da maternidade e, mais recentemente,

5. A definição, que é colocada em prática na PNAD desde 1992, assim resume as atividades que compõem os afazeres domésticos: “arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar ou dirigir trabalhadores domésticos na execução das tarefas domésticas; cuidar de filhos ou menores moradores” (FIBGE, 1992).

da paternidade “assumida” (Unbehaum, 2000) tem enfatizado a importância dos papéis materno e paterno para a educação infantil. Cozinhar pode ser uma atividade bastante criativa, enquanto passar roupa raramente o é, e assim por diante. O nível de conhecimento e especialização requerido também varia de uma tarefa para outra. O cuidado com roupas mais sofisticadas, por exemplo, bem como a aquisição da infinidade de pequenos itens solicitados pelos membros da família requerem um razoável nível de especialização e conhecimento por parte de quem o executa. Se uma boa parte dessas atividades são manuais, como fazer camas ou limpar legumes, outra, tem um caráter afetivo, como acompanhar as crianças nas tarefas escolares ou assistir os doentes, ou ainda um caráter intelectual, como é o caso da administração financeira do domicílio. Há também os afazeres que são necessários à organização interna da casa, mas são realizados fora dela, como ir às compras, ao banco, ou levar os filhos ao colégio. O agrupamento dessas atividades em blocos não significa que elas não perpassem outras atividades de outro bloco. A alimentação, por exemplo, pode ser também uma atividade pela qual se estabelece o relacionamento afetivo entre as pessoas da família ou um bom pretexto para aproveitar os momentos de lazer e estreitar laços de convivência entre amigos ou parentes.

Este artigo discute, portanto, como esses processos ocorrem, e porque a maioria das mulheres ainda é a principal responsável pela organização doméstica, se não diretamente, ao menos delegando e distribuindo funções, bem como cobrando resultados.

Entre as participantes dos grupos focais realizados, a noção de afazeres domésticos é uma das questões mais homogêneas encontradas nas discussões, e vai ao encontro das noções descritas. As tarefas elencadas por elas são recorrentes e envolvem quase sempre a ideia do cuidado: cuidar da casa, do marido, dos filhos e de outras pessoas que o necessitem (como idosos e deficientes na família). Quando mencionam em detalhe esses cuidados, verifica-se que eles se compõem de uma série de tarefas: o cuidado da casa envolve, por exemplo, limpeza, arrumação e administração do espaço doméstico, tanto no sentido da administração financeira do domicílio, como na execução e distribuição de tarefas. A tarefa de delegação desses afazeres a terceiros, como empregada, diarista e/ou babá, ou mesmo a vizinhas e/ou parentes que auxiliam nessas funções aparece ao longo dos debates, nas falas das participantes, quase sempre como de sua responsabilidade, ou de outra mulher da família.

Os filhos são uma parte importante dessas tarefas, e a rotina das mães é particularmente organizada em razão deles, principalmente quando são pequenos: o dia começa muito cedo, com a arrumação da mochila, vestimenta, alimentação e banho para que as crianças possam ser deixadas na creche ou escolinha. Também envolve, no fim do dia, tarefas como lavar, passar e cozinhar, especialmente a tarefa do jantar, uma vez que muitas mães passam o dia inteiro fora de casa, sendo o almoço providenciado por terceiros. Além das tarefas, o cuidado também inclui educar/orientar, acompanhar o desenvolvimento escolar (ver cadernos, lição de casa, participar de reuniões, conversar com professores), dar atenção, conversar, enfim, passar algum tempo com os filhos (o que poderia ser interpretado também como uma prestação de atenção psicológica).

No grupo de Cônjuges mais velhas não houve consenso em relação à concepção de afazeres domésticos, o que é elucidativo do que essas participantes consideram o papel feminino na sociedade e na família. Uma participante, que afirmava ter uma divisão bastante igualitária das tarefas domésticas em casa, disse que havia deixado um bom emprego para cuidar de um dos filhos que nascera prematuro e toma a palavra ao final da discussão: “Eu posso falar uma coisa? Não é que eu seja a semente da discórdia [...] Eu quero saber por que as demais colegas acham que cuidar do marido e filhos são deveres domésticos?” (35 anos, casada, copeira de buffet, 2 filhos). Essa participante tinha uma visão diferenciada a respeito da “maternagem”⁶: “[...] eu não comparo cuidar dos meus filhos e marido com lavar roupa, passar roupa e arrumar a casa. Eu acho que cuidar deles, sair com eles, passear, assistir televisão juntos faz parte... se fosse um dever doméstico, eu não teria casado e tido filhos”. Essa observação encontra eco no que diz Sorj, segundo a qual “esta esfera (doméstica...), mais do que qualquer outra, realiza o valor cultural de que o principal compromisso das mulheres é com a família” (2004a, p. 108).

De fato, para algumas mulheres, os cuidados relativos à maternagem e ao marido são resultado natural do afeto que os ligam, não podendo ser consideradas “tarefas domésticas”. Essa leitura parece ter clara a separação entre casa e família, isto é, os cuidados com a primeira são atribuição de todos/as,

6. Termo cunhado por Chodorow (1978) para se referir à dimensão social da maternidade, isto é, aos cuidados com os filhos (educação, alimentação, saúde etc.), cuja responsabilidade social caberia à mãe (biológica ou não).

enquanto o cuidado psicológico (dar atenção, conversar, passar tempo juntos etc.) faz parte do seu “dia a dia como esposa”.

Note-se que o comentário da participante fala em “deveres”, mas a pergunta que desencadeou a discussão mencionava “afazeres”. Seguiu-se então uma discussão transformando “afazeres” em “deveres”, na qual se misturou a questão da obrigação, do dever e do papel feminino nos afazeres domésticos. Essa posição tradicional persistiu no discurso e na prática da maioria das participantes, que afirmaram o caráter obrigatório do trabalho doméstico, às vezes com ressalvas: “Não deixa de ser uma obrigação da gente, mas a gente tem o prazer de fazer” (38 anos, casada, agente de apoio escolar, 3 filhos); Para justificar, por um lado, o caráter obrigatório e, por outro, a maior responsabilidade no cuidado e na educação dos filhos, as participantes recorrem às vezes à ideia da “inabilidade natural masculina” para esses assuntos: “O marido fala ‘eu vou ajudar em casa’ mas ele não faz igual à mulher” (36 anos, casada, doméstica, 2 filhos).

Desse modo, quando casadas, os cuidados despendidos pelas mulheres aos filhos estendem-se ao marido. Mesmo quando trabalham fora, ainda cuidam da roupa do companheiro, lavam, passam e algumas até escolhem o que ele irá vestir, além de deixar alimentação pronta para o consumo (apesar de comentarem uma participação masculina importante neste quesito).

As Cônjuges mais velhas são as que dão maior ênfase ao cuidado que o marido requer, muitas vezes no sentido da atenção psicológica, como algumas entrevistadas ressaltam: “A gente não cuida só da casa, a gente cuida do marido também. O meu está lá, eu tenho que cuidar [...] ele quer que converse com ele, pelo menos 15 minutos. Seu eu virar do lado e não conversar com ele, no dia seguinte ele está com bico” (35 anos, casada, auxiliar administrativa, 1 filho).

Coincidentemente, as mulheres do grupo chefes de família mais velhas, no qual muitas já foram casadas, também ressaltam o cuidado dispensado ao ex-cônjuge. Algumas até apontaram uma diminuição importante das tarefas domésticas depois da separação conjugal: “Agora sobra tempo, quando eu tinha marido eu não conseguia fazer nada [...] Ele sujava muita roupa, não tirava o prato do lugar, eu tinha que fazer muito mais comida [...] Depois que ele saiu de casa o serviço reduziu em 50%” (40 anos, vendedora autônoma, 2 filhas). Muitas integrantes concordaram com a afirmação, endossando também a rejeição a uma nova união com coabitação.

A administração da unidade doméstica, como pagar contas e tomar decisões sobre o orçamento doméstico, só não foi citada pelas participantes do grupo de cônjuges mais velhas. Isso poderia ser justificado em virtude da presença de uma relação conjugal mais assimétrica sobretudo no grupo das casadas mais velhas, entre as quais, tendo em vista a presença de um companheiro, ficaria a cargo dele a decisão sobre os gastos do domicílio.

A DIVISÃO SEXUAL E ETÁRIA DO TRABALHO DOMÉSTICO

Neste segundo tópico nos debates, foram abordadas questões relativas ao cotidiano doméstico das trabalhadoras, mediante perguntas como “Quem cuida dessas tarefas na casa de vocês? Os companheiros participam? Em que tarefas? E os filhos? E as outras pessoas que moram na casa?”. As falas das trabalhadoras nos debates mostraram, com clareza, a existência de uma divisão sexual e etária das atividades domésticas. As trabalhadoras referem-se à pequena participação dos cônjuges e ex-cônjuges nesses afazeres, o que confirma os dados quantitativos: 90% das mulheres, mas só 45% dos homens afirmam realizar afazeres domésticos (Tab.1). Revelam também não ser inteiramente desprezível a participação masculina nesta área⁷, como algumas das participantes dos diversos grupos também relataram:

Eu faço uma lista toda a semana [...] você vai lavar o banheiro, você passa o pano, eu fico com a roupa porque eu sei que ele não lava direito [...]. Eu chego e faço janta, a louça é dele. [...] Porque eu comecei a assumir sozinha, e ele começou a reclamar que eu estava muito cansada, não tinha tempo para outras coisas, para o namoro, eu falei, então vamos dividir [...] Ele falou 'está bom'. Ele ajuda. Só que às vezes, ele esquece e eu tenho que ficar no pé. (28 anos, casada, auxiliar administrativa, 1 filha)

[...] eu trabalho à noite e o meu esposo trabalha de manhã. Eu cuido do meu filho de manhã e ele cuida à noite. Mas as obrigações que tem de fazer à noite ele faz,

7. Publicação da FIBGE (2002), baseada em dados das PNADs de 1992 e 1999, apontou significativo incremento da participação dos trabalhadores na realização de afazeres domésticos, passando de 35,8% em 1992 para 51,2% em 1999, embora a parcela de mulheres que trabalha e realiza afazeres domésticos concomitantemente mantenha-se na casa dos 90% (90% em 1992 e 93,6% em 1999).

esquentar comida, se tiver que fazer ele faz, se tiver que dar banho em um [filho] ele dá, faz mamadeira faz tudo. (33 anos, casada, ajudante de cozinha, 2 filhos).

TABELA I
TEMPO DE DEDICAÇÃO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS POR PESSOAS
DE 10 ANOS OU MAIS, SEGUNDO O SEXO (BRASIL, 2002)

Sexo	Número absoluto dos que cuidavam de afazeres domésticos	Porcentagem dos que cuidavam de afazeres domésticos	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos	Total das pessoas que responderam à questão "cuidava de afazeres domésticos?"
Feminino	65.304.832	89,9	27,2	72.655.548
Masculino	30.246.775	44,7	10,6	67.667.280
Total	95.551.607	68,1	21,9	140.322.828

Fonte: PNAD microdados (FIBGE,2002).

A divisão sexual se torna mais complexa conforme o tipo de família e a posição no grupo familiar. Constatamos que as cônjuges são as que mais se dedicam às tarefas domésticas: 97% delas responderam afirmativamente à pergunta sobre sua execução, seguidas pelas chefes e pelas filhas (Tab. 2).

Considerando-se a classificação proposta pelas participantes dos grupos em relação aos afazeres domésticos, fica claro que as crianças significam um importante acréscimo de trabalho em relação à rotina diária, em especial quando pequenas. A dedicação das mães às atividades domésticas declina com o aumento da idade dos filhos: 97% das mães de filhos de até 2 anos, mas 93% das mães de filhos de mais de 14 anos cuidavam de tais afazeres por ocasião da pesquisa (Tab.3).

Nos grupos focais, as Chefes mais jovens, com filhos menores e que não contam com o cônjuge para dividir as tarefas, são as mais sobrecarregadas. Algumas, que haviam sido casadas, relataram a participação dos ex-maridos nas tarefas domésticas como "ótimos pais, péssimos maridos". Outras, no entanto, relataram a ausência paterna após a separação: a participação na vida dos filhos passou a se resumir a encontros quinzenais e à pensão alimentícia. O dado comum é que a maioria das mulheres deste grupo precisa contar mais com a ajuda de outras mulheres da família: a mãe, às vezes sogras ou tias.

TABELA 2
TEMPO DE DEDICAÇÃO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS,
SEGUNDO O SEXO E A CONDIÇÃO NA FAMÍLIA (BRASIL, 2002)

Sexo e Condição na família	Número absoluto dos que cuidavam de afazeres domésticos	Porcentagem dos que cuidavam de afazeres domésticos	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos
Masculino			
Pessoa de referência	18.458.779	50,0	11,2
Cônjuge	746.276	44,2	11,7
Filho	9.495.486	37,6	9,4
Outro parente	1.349.405	39,4	10,6
Agregado	119.745	51,8	12,1
Pensionista	66.987	63,8	10,1
Empregado doméstico	9.388	54,2	20,3
Parente do empr. doméstico	709	42,7	10,9
Total masculino	30.246.775	44,7	10,6
Feminino			
Pessoa de referência	13.517.259	92,2	26,7
Cônjuge	31.890.064	97,3	33,4
Filho	16.192.027	79,4	16,6
Outro parente	3.157.993	76,5	21,3
Agregado	253.092	87,2	20,0
Pensionista	70.873	84,7	13,8
Empregado doméstico	221.869	69,0	25,2
Parente do empr. doméstico	1.655	58,0	19,3
Total feminino	65.304.832	89,9	27,2
Total	95.551.607	68,1	21,9

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

Obs.: Dentro de cada família as pessoas foram classificadas, na PNAD, em função da relação com a pessoa de referência ou com o seu cônjuge, de acordo com as seguintes definições: **Pessoa de referência**: responsável pela família ou que assim fosse considerado pelos demais membros; **Cônjuge**: vivia conjugalmente com a pessoa de referência da família, existindo ou não o vínculo matrimonial; **Filho**: enteado, filho adotivo ou de criação da pessoa de referência da família ou do seu cônjuge; **Outro parente**: outro grau de parentesco com a pessoa de referência da família ou com o seu cônjuge; **Agregado**: era parente da pessoa de referência da família nem do seu cônjuge e não pagava hospedagem nem alimentação; **Pensionista**: não era parente da pessoa de referência da família nem do seu cônjuge e pagava hospedagem ou alimentação; **Empregado doméstico**: prestava serviço doméstico remunerado em dinheiro ou somente em benefícios a membro(s) da família; **Parente do empregado doméstico**: parente do empregado doméstico e não prestava serviço doméstico remunerado a membro(s) da família

TABELA 3
 TEMPO DE DEDICAÇÃO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS POR MULHERES QUE TIVERAM FILHOS, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA DO ÚLTIMO FILHO VIVO (BRASIL, 2002)

Faixa etária do último filho vivo	Número absoluto dos que cuidavam de afazeres domésticos	Porcentagem dos que cuidavam de afazeres domésticos	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos
até 2 anos	6.977.159	97,0	34,7
mais de 2 a 4 anos	4.051.292	96,3	32,1
mais de 4 a 5 anos	1.713.775	96,6	31,4
mais de 5 a 6 anos	1.584.345	95,8	30,9
mais de 6 a 7 anos	1.465.678	96,3	31,9
mais de 7 a 14 anos	8.650.685	96,2	30,9
mais de 14 anos	17.644.232	92,8	31,7
ignorado	780.823	83,8	27,6
Total feminino	65.304.832	89,9	27,2
Total	95.551.607	68,1	21,9

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

As Cônjuges em geral, sejam mais velhas ou mais jovens, contam com a ajuda do marido e dos filhos, embora a divisão seja, na maioria das vezes, desigual. Em geral os maridos entram menos nas tarefas de limpeza e arrumação, e mais naquelas relacionadas aos filhos/as. Acompanham o dever de casa, levam e/ou buscam na escola, alimentam, dão banho e trocam roupas e fraldas. Outra tarefa frequente que os homens (tanto marido como filhos) costumam assumir é lavar/secar louça, além do preparo de refeições.

As participantes, porém, nem sempre veem uma distinção sexual na distribuição de tarefas aos filhos/as. Os filhos, assim como as filhas, seriam incentivados à participação, principalmente no que tange à organização e arrumação de suas próprias coisas. Porém, os depoimentos em relação à distribuição sexual das tarefas domésticas são contraditórios. Enquanto “culpam” as mães dos maridos por uma educação pouco igualitária com as tarefas domésticas, reproduzem o mesmo comportamento com seus maridos e filhos: no entanto, como a educação dos filhos é vista como uma atribuição feminina, elas ficam na defensiva em relação à sua própria “culpabilidade”⁸ nesta divisão desigual.

Os dados da PNAD 2002 revelam que quase 80% das meninas de 10 a 14 anos e mais de 86% das adolescentes de 15 a 19 anos responderam “sim”

8. O termo “culpa” é utilizado frequentemente pelas participantes na discussão da divisão de tarefas.

à pergunta “cuidava de afazeres doméstico”, mas isso foi verdade somente para 41% dos meninos e 42% dos adolescentes (Tab. 4). No relato das participantes, pode-se observar a pouca cobrança em relação ao papel dos filhos, assim como é superdimensionada a não-participação das filhas:

Eu tenho um [filho] de 19 que trabalha fora, que já tem a vidinha dele de solteiro, e tenho a de 14 e o de 4. Eu acho que vai da personalidade porque o meu filho de 4 pega a vassoura, quer passar o pano, quer tirar o pó, quer fazer, quer ajudar a lavar uma louça e a B. (filha) não suporta ! Ela não ajuda em nada!” (38 anos, separada, diagramadora, 3 filhos)

O meu marido ajuda, geralmente não sobra muita coisa pra ele, porque eu divido. Eu tenho uma menina de 13 anos, uma menina de 8 e o menino de 16. [...] quando ele chega [o filho de 16 anos] sobra pra ele cuidar da menina menor, [...] se tiver alguma coisa pra ele fazer, ele vai e faz, mas não é todo dia. [...] arruma o quarto, se precisar comprar alguma coisa é ele que vai, sempre é ele, alguma coisinha que está precisando comprar é ele que vai e tem a menina que trabalha mais. Lava a louça, varre a casa, só não lava a roupa porque eu não gosto. No final de semana, a faxina fica para nós duas, eu libero o menino e fica só nós. (38 anos, casada, agente de apoio escolar, 3 filhos).

Os depoimentos ilustram, com riqueza de detalhes, o que nos mostram os dados da pesquisa quantitativa: enquanto cerca de 80% das filhas cuidam das tarefas domésticas da casa, pouco menos de 38% dos filhos o fazem (Tab. 2). Muitas meninas são logo “emancipadas” para cuidar do trabalho doméstico em tenra idade, 9 ou 10 anos. Esses depoimentos, assim como os dados da PNAD/2002 evidenciam a contínua reprodução de valores assimétricos de gênero no interior das famílias.

O que observamos neste tópico é que, na maioria dos domicílios das participantes, a segregação de papéis masculinos e femininos a espaços públicos e privados segue como uma divisão fundamental. No entanto, a participação masculina está presente. Aparentemente, as mudanças demográficas e sociais (famílias menores, aumento das famílias chefiadas por mulheres, ingresso das mulheres no mercado de trabalho etc.) acabam por impulsionar alguma mudança em direção a uma distribuição mais simétrica da divisão sexual do trabalho doméstico, mais acentuada em relação aos companheiros, do que aos filhos/as.

TABELA 4
TEMPO DE DEDICAÇÃO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS,
SEGUNDO O SEXO E A FAIXA ETÁRIA (BRASIL, 2002)

Sexo e Faixa etária	Número absoluto dos que cuidavam de afazeres domésticos	Porcentagem dos que cuidavam de afazeres domésticos	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos
Masculino			
10 a 14 anos	3.392.497	40,7	8,9
15 a 19 anos	3.590.003	41,5	9,8
20 a 24 anos	3.235.426	40,0	9,8
25 a 29 anos	3.039.942	45,7	10,1
30 a 39 anos	5.988.413	48,8	10,5
40 a 49 anos	4.702.981	47,3	10,4
50 a 59 anos	3.117.757	46,8	11,8
60 anos ou mais	3.179.756	45,1	14,0
Total masculino	30.246.775	44,7	10,6
Feminino			
10 a 14 anos	6.351.099	77,2	14,2
15 a 19 anos	7.356.748	86,4	20,1
20 a 24 anos	7.170.635	87,4	25,0
25 a 29 anos	6.571.568	91,9	28,7
30 a 39 anos	12.547.427	94,8	29,9
40 a 49 anos	10.495.206	95,3	30,8
50 a 59 anos	7.004.206	95,5	32,9
60 anos ou mais	7.807.943	87,0	30,6
Total feminino	65.304.832	89,9	27,2
Total	95.551.607	68,1	21,9

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

O USO DO TEMPO NA REALIZAÇÃO DOS AFAZERES DOMÉSTICOS

As investigações sobre o tempo têm tido papel importante no sentido de desvendar pequenas e fragmentadas atividades que, de outra forma, teriam permanecido invisíveis. Ainda que os estudos de orçamento-tempo sejam limitados em certos aspectos e de metodologia complexa, em determinado momento eles serviram para completar informações e verificar discursos, além de contribuir para a visibilização do trabalho doméstico (Bruschini, 2006).

Considerando o uso do tempo pelas participantes dos grupos focais, encontramos um cotidiano exaustivo, com pouco ou nenhum tempo para descanso, lazer e/ou aperfeiçoamento profissional, confirmada pela análise dos dados da PNAD 2002.

Conforme dados mais gerais a respeito do tempo de dedicação aos afazeres domésticos, o diferencial de gênero se apresenta com clareza. Enquanto na população total este número foi de 21,9 horas semanais, o das mulheres foi cerca de 27 horas e o dos homens pouco menos de 11 horas (Tab. 1). As mulheres costumam ter jornadas mais curtas na atividade produtiva e arranjos de trabalho mais precários que os dos homens, fato já confirmado na literatura sobre gênero. O tempo global gasto, ao somar atividades produtivas ou remuneradas com as reprodutivas, revela que, enquanto os homens gastam um número maior de horas por semana do que as mulheres nas atividades consideradas produtivas (49 horas eles e 43 horas elas), a contrapartida das mulheres é que o tempo delas em atividades domésticas, na esfera da reprodução, é bem maior do que o deles (21 horas elas, 10 horas eles). Ou seja, o tempo total gasto é muito mais elevado entre elas (63,6 horas) do que entre eles (58,6 horas). Note-se que estão inclusas neste tempo total as horas gastas com o percurso de ida e volta da residência para o local de trabalho, que é igual para ambos os sexos (4,7 horas por semana, Tab. 5).

TABELA 5
TEMPO DEDICADO À PRODUÇÃO E À REPRODUÇÃO POR SEXO (BRASIL, 2002)

Sexo	Produção			Reprodução	Total
	N. médio de horas trabalhadas	Tempo de percurso médio de ida da residência para o local de trabalho	Total	N. médio de horas dedicadas aos afazeres domésticos	Tempo total gasto em atividades de produção e reprodução
	(A)	(B)	(A+B)	(C)	(A+B+C)
Mulheres	38,3	4,7	43,0	20,6	63,6
Homens	44,3	4,7	49,0	9,6	58,6

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

O número médio de horas de trabalho doméstico, para homens e mulheres, costuma elevar-se com a idade. Entre as mulheres, esse aumento é significativo a partir dos 25 anos (28,7 horas semanais) e atinge seu pico (32,9 horas) na faixa de 50 a 59 anos. A partir dos 60 anos, esse tempo tem um pequeno decréscimo. A relação é mais linear entre os homens, elevando-se progressivamente de 8,9 horas (de 10 a 14 anos) até 14 horas, quando atinge o seu pico na última faixa

etária considerada (60 anos ou mais). Vale ressaltar a acentuada diferença do número de horas dedicadas aos afazeres domésticos entre meninos e meninas (faixa etária de 10 a 14 anos): enquanto elas trabalham mais de 14 horas por semana em afazeres domésticos, eles dedicam a essas tarefas menos de 9 horas. Quando ficam mais velhos, a partir dos 60 anos, os homens aumentam sua dedicação ao trabalho doméstico, mas não atingem sequer a metade do tempo gasto pelas mulheres da mesma faixa etária: 14 horas eles, 30,6 elas (Tab. 4).

Na presença de filhos, o ritmo de atividade é mais intenso, principalmente entre as mulheres mais jovens, que usualmente têm filhos menores, como acontece no grupo de Chefes mais jovens. Como revelam os dados da tabela 3, cerca de 35 horas semanais são dedicadas aos afazeres domésticos por mulheres que têm filhos menores de 2 anos, mas esse número declina com o aumento da idade deles. A rotina das trabalhadoras mães de filhos pequenos poderia ser assim resumida, como nos informam seus relatos: a jornada na atividade produtiva é de 8 horas por dia, porém, antes de sair para o trabalho, elas deixam o(s) filho(s) na creche, escolinha ou outro lugar para serem cuidados, como a casa da mãe/sogra/vizinha etc. Demoram de 1h30 a 2 horas na ida e o mesmo tempo para a volta do trabalho. Buscam os filhos, chegam em casa e dão conta das tarefas domésticas que não podem adiar para o fim de semana, como alimentação, arrumação de material escolar e até arrumação, limpeza e cuidado com roupas, no que gastam cerca de 3 horas diárias:

...eu chego da faculdade | 1h30, ainda vou arrumar mochila do filho, vou lavar roupa dele, quando eu vejo já são 3 da manhã, no outro dia 6 da manhã estou de pé [...] Tem os trabalhos da faculdade para fazer no final de semana, então além de passar o dia inteiro esquentando no fogão e esfriando no tanque, tem que sentar no computador tendo ideias. (25 anos, solteira, inspetora de alunos, 1 filho)

As horas de afazeres domésticos avançam no período que deveria ser de descanso, porém muitas tarefas são inadiáveis. A possibilidade de estas jovens mães de baixa renda continuarem os estudos é bastante pequena, representando enormes sacrifícios a quem se submete a esta rotina tripla (família/trabalho/estudo). A escolaridade é a variável que tem mais influência sobre o tempo gasto na atividade doméstica, para homens e mulheres, pois quanto mais elevada, menor o número de horas gastas nos afazeres domésticos. Enquanto os homens sem instrução dedicam 12 horas semanais aos afazeres

domésticos, as mulheres na mesma condição consomem nessas atividades mais de 31 horas. Entre aqueles/as com mais de 12 anos de instrução eles dedicam 9 horas e elas, 20 horas, pouco mais do que o dobro (Tab. 6). O número de horas também diminui, para homens e mulheres, à medida que o rendimento aumenta (Tab. 7), o que é compreensível, já que o aumento do rendimento da família possibilita a aquisição de equipamentos que poupam o tempo consumido nas atividades domésticas⁹ e a contratação de auxílio remunerado externo, deixando a relação um pouco menos desigual.

TABELA 6
TEMPO DE DEDICAÇÃO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS,
SEGUNDO O SEXO E A FAIXA DE ANOS DE ESTUDO (BRASIL, 2002)

Sexo e Faixa de anos de estudo	Número absoluto dos que cuidavam de afazeres domésticos	Porcentagem dos que cuidavam de afazeres domésticos	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos
Masculino			
Sem instrução e menos de 1 ano	3.147.143	38,8	12,2
de 1 a 4 anos	8.734.723	42,2	10,7
de 5 a 8 anos	9.011.719	46,4	10,6
de 9 a 11 anos	6.617.623	47,9	10,4
12 anos e mais	2.515.970	48,5	9,1
Não determinado e sem declaração	219.597	53,0	10,6
Total masculino	30.246.775	44,7	10,6
Feminino			
Sem instrução e menos de 1 ano	7.502.383	88,2	31,1
de 1 a 4 anos	18.766.488	90,7	28,9
de 5 a 8 anos	18.566.185	92,0	27,2
de 9 a 11 anos	14.797.835	90,4	25,4
12 anos e mais	5.250.893	81,3	20,0
Não determinado e sem declaração	421.048	93,9	27,0
Total feminino	65.304.832	89,9	27,2
Total	95.551.607	68,1	21,9

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

9. Entretanto, alguns estudos (Dedecca, 2004) comentam que a presença de equipamentos domésticos mais sofisticados não reduz a carga horária doméstica das famílias em inúmeros países europeus por ele estudados.

TABELA 7
TEMPO DE DEDICAÇÃO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS, SEGUNDO O SEXO
E A FAIXA DE RENDIMENTO DO TRABALHO PRINCIPAL (BRASIL, 2002)

Sexo e Faixa de rendimento do trabalho principal	Número absoluto dos que cuidavam de afazeres domésticos	Porcentagem dos que cuidavam de afazeres domésticos	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos
Masculino			
sem rendimento até 1 SM	6.486.073	43,4	10,3
mais de 1 a 3 SM	8.480.075	44,8	9,9
mais de 3 a 5 SM	2.582.122	47,7	9,4
mais de 5 a 10 SM	1.771.348	47,2	8,6
mais de 10 e rend. ignorado	1.215.235	42,8	7,8
Total masculino	30.246.775	44,7	10,6
Feminino			
sem rendimento até 1 SM	14.933.925	93,8	26,1
mais de 1 a 3 SM	10.203.031	90,1	20,5
mais de 3 a 5 SM	2.010.538	86,6	18,8
mais de 5 a 10 SM	1.419.606	83,8	17,5
mais de 10 e rend. ignorado	800.346	76,9	16,7
Total feminino	65.304.832	89,9	27,2
Total	95.551.607	68,1	21,9

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

Pode-se constatar como as trajetórias profissionais femininas são permeáveis às necessidades familiares, em particular ao cuidado infantil. Os depoimentos a seguir ilustram trajetórias que oscilam entre empregos formais, com jornadas fixas e mais extensas, e outros informais, com jornadas flexíveis. Esses depoimentos são confirmados pelos dados da tabela 8, segundo os quais, enquanto as trabalhadoras com carteira dedicam aos afazeres domésticos 18 horas semanais, as que trabalham por conta própria gastam 27 horas com tais tarefas¹⁰:

10. Nem sempre a categoria “autônoma” significa um horário de trabalho mais flexível. Algumas participantes se denominavam autônomas por prestar serviços por meio de cooperativas, todavia possuíam rígida jornada de trabalho a cumprir. Ao que parece, em muitos casos o cooperativismo tem servido para burlar as leis trabalhistas vigentes.

Eu trabalhei numa gráfica e ganhava bem, só que eu saía 4h30 da manhã e voltava 9h30 da noite, os meus filhos ficavam esse espaço inteiro [sozinhos]. Daí eu preferi ganhar menos, mas ficar mais tempo com os meus filhos. [...] (38 anos, casada, agente de apoio escolar, 3 filhos)

Eu abri mão também, eu era operadora de caixa no [supermercado], eu abri mão desse emprego por causa dos meus filhos, praticamente eu trabalhava direto. O gerente sempre pedia para eu cobrir horário de janta e os meus filhos ficavam praticamente sozinhos. [...] era um bom emprego [...] [Hoje eu trabalho] Em casa de família, isso me ajudou muito, porque eu fico mais tempo com os meus filhos. (36 anos, casada, doméstica, 2 filhos)

Eu trabalhava numa metalúrgica e na época que eu tive o M., ele é prematuro de 6 meses e meio, então ou eu confiava em alguém para cuidar dele ou eu... Eu tinha oportunidade de crescer profissionalmente, mas eu corria o risco do M. não ter os devidos cuidados, daí eu falei "deixa o trabalho para lá e vamos cuidar do filho". Mas eu não me arrependo não, eu acho que vale a pena. (36 anos, casada, copeira de *buffet*, 2 filhos)

TABELA 8
TEMPO DEDICADO AOS AFAZERES DOMÉSTICOS POR MULHERES,
SEGUNDO A POSIÇÃO EM OCUPAÇÕES SELECIONADAS (BRASIL, 2002)

Posição na ocupação	Média de horas semanais dedicadas aos afazeres domésticos
empregada com carteira	18,2
empregada sem carteira	20,7
trabalhadora doméstica com carteira	20,5
trabalhadora doméstica sem carteira	23,4
funcionária pública estatutária	21,8
conta própria	27
empregadora	18,2
População brasileira feminina ocupada	23

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

Normalmente, devido à jornada diária de 8 horas, pelo menos 10 horas do dia estão ocupadas com o emprego. Todas recorrem a alguma ajuda, remunerada ou não (mas em geral de alguém do sexo feminino, como os dados da tabela 2 revelam).

Foi no grupo de Cônjuges mais novas que encontramos alguns dos arranjos mais igualitários de divisão de tarefas. Conforme a negociação e o acordo estabelecido pelo casal, a presença do cônjuge pode-se traduzir em uma melhor divisão das tarefas, assim como na produção de mais trabalho. De todas as mulheres, as cônjuges são as que trabalham o número mais elevado de horas – 33,4 – em afazeres domésticos, seguidas das chefes de família, das filhas, parentes do sexo feminino e empregadas domésticas (Tab. 2).

No grupo das Chefes mais velhas, a rotina é um pouco menos apertada. Com filhos mais velhos, as mães ficam livres de algumas tarefas centradas nos filhos pequenos. Ainda que discreta, parece haver redução no número de horas em afazeres domésticos neste grupo em relação ao de Chefes mais jovens. Há uma rotina diária menos exaustiva, e a possibilidade de escolher entre fazer as tarefas de maneira fragmentada durante a semana ou concentrar em seu final, diferentemente dos relatos do grupo anterior, em que transparece a necessidade das mães utilizarem todo o seu tempo disponível. Todavia, algumas participantes do grupo de Chefes mais velhas afirmam que a realização de afazeres domésticos no fim de semana ocupa “o tempo todo”: “Final de semana ou você está na feira, ou você está no mercado, ou você está no açougue” (44 anos, separada, vendedora autônoma, 3 filhos).

O tempo gasto com afazeres domésticos entre Chefes e Cônjuges mais novas é semelhante, com a diferença de que o uso do tempo diário para as segundas parece ser menos exaustivo, pois, ainda que a divisão do trabalho não seja simétrica entre casais, há uma distribuição maior de tarefas, principalmente no que tange aos filhos pequenos, que são os que mais consomem tempo de cuidado. Todavia, pode-se observar, como uma constante no discurso das participantes, a rotina diária e até a vida profissional intensamente condicionada aos filhos, arranjada de maneira a propiciar um acompanhamento da educação, atividades e problemas relacionados a esses, seja entre as casadas ou entre as chefes de família.

ESTRATÉGIAS DE CONCILIAÇÃO ENTRE TRABALHO E FAMÍLIA: CRECHES E ARRANJOS PRECÁRIOS

As creches e as escolas de educação infantil¹¹ têm sido vistas, desde meados da década de 1980, como um direito da criança, e não só das mães

11. Embora, como afirmam Kappel, Kramer, Carvalho (2001, p.35-36), existam vários critérios para definir as modalidades de educação infantil, as definições contidas no artigo 30, da Lei de

trabalhadoras. Foi a partir da década de 1980 que o número de creches teve importante crescimento, porém, nunca chegou a um patamar satisfatório em relação à demanda. A política pública de educação infantil, no entanto, ainda é um importante fator para o ingresso das mães no mercado de trabalho, além de contribuir para a elevação da renda familiar e dos salários femininos dos domicílios com crianças atendidas por creches (Sorj, 2004b).

Os dados da PNAD/FIBGE, 2002 revelam que a rede de creches e pré-escolas no país está longe de atender à demanda da população em geral e das trabalhadoras em particular. Pouco mais de 36% das crianças brasileiras de 0 a 6 anos, em 2002, frequentavam creche ou pré-escola, mas apenas 11,7% daquelas de 0 a 3 anos frequentavam uma creche na mesma data (Tab. 9). Se essa constatação é grave da perspectiva dos direitos das crianças, assegurados pela legislação brasileira, também é extremamente relevante do ponto de vista das necessidades das trabalhadoras. Elas atribuem precisamente às creches a estratégia mais importante para auxiliá-las nessa conciliação.

TABELA 9
FREQÜÊNCIA A CRECHE OU PRÉ-ESCOLA, SEGUNDO
A IDADE DAS CRIANÇAS E REDE DE ENSINO (BRASIL, 2002)

Faixa etária infantil	Total de crianças de até 6 anos	Frequentam creche ou pré-escola		Rede de ensino					
				Pública		Particular		Outra	
		NA	%	NA	L %	NA	L %	NA	L %
0 a 3 anos	11.811.025	1.377.683	11,7	722.746	52,5	649.996	47,2	4.941	0,4
4 anos	3.159.578	1.452.425	46,0	877.587	60,4	572.792	39,4	2.046	0,1
5 anos	3.189.488	2.147.872	67,3	1.536.185	71,5	609.058	28,4	2.629	0,1
6 anos	3.310.631	2.869.129	86,7	2.267.347	79,0	599.637	20,9	2.145	0,1
Total	21.470.722	7.847.109	36,5	5.403.865	68,9	2.431.483	31,0	11.761	0,1

Fonte: PNAD microdados (FIBGE, 2002).

Uma das principais queixas das participantes dos grupos focais é justamente a falta de vagas: “Teve uma creche na [Av.] Anhaia Melo que uma vez eu passei lá a noite, as pessoas estavam na fila 3 dias antes, e a creche é enorme [...] Você pode dormir 3 dias e não é garantido conseguir” (26 anos,

Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, são as seguintes: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

divorciada, auxiliar administrativa, 2 filhos). A idade da criança influencia suas chances de ingresso:

Eu estou pleiteando uma vaga para a minha filha. A minha irmã colocou os dois filhos dela e conseguiu. Só que a idade que ela [filha] está é meio complicada para entrar agora [...] Porque não tem vaga para um ano e oito meses. É mais fácil conseguir com menos no berçário do que estando nessa idade. (28 anos, casada, auxiliar administrativa, 1 filho)

Caso a criança não seja inscrita logo aos 4 meses, idade inicial para atendimento nas creches, a sua chance de conseguir vaga diminui consideravelmente, principalmente em regiões com menor número de estabelecimentos. Aquelas mães que, por um motivo ou outro, optam por retornar um pouco mais tarde ao mercado de trabalho podem ter dificuldade em conseguir uma vaga. Porém, quando conseguem matricular suas crianças, o problema a ser enfrentado é o horário, inadequado para quem tem uma jornada de trabalho integral padrão (normalmente das 8 horas às 17 horas ou das 9 horas às 18 horas), tendo em vista que a maioria das creches funciona no horário das 7 horas às 16 horas. Apenas uma das participantes relatou um horário de creche que funcionava 12 horas por dia, das 7 horas às 19 horas. São diversas as estratégias adotadas para adaptar-se aos horários disponíveis. Muitas vezes recorrem a arranjos precários, devido ao horário inadequado das creches:

Eu punha a minha filha embaixo da mesa e falava: "Senta aí, deita". Eu ficava até nove, dez da noite trabalhando. Eu chegava na padaria e comprava um lanche pra ela, punha embaixo da mesa e ela ficava ali comendo. [...] E eu não podia virar as costas para o meu trabalho. E eu não tinha quem ficasse com ela. (40 anos, divorciada, representante de vendas, 2 filhos).

Geralmente não é adequado [o horário das creches] porque entra às sete e sai quatro, quatro e meia [...] E outra, uma vez por mês elas param na sexta-feira para fazer coordenação pedagógica. (28 anos, casada, auxiliar administrativa, 1 filho).

Não obstante, é interessante verificar que a proporção de utilização da rede pública e privada de educação infantil altera-se significativamente quando

observada a idade da criança. Na faixa de 0 a 3 anos a proporção é quase equilibrada, isto é, dos 11,7% de crianças matriculadas em creche/pré-escola com esta idade, 52,5% estão na rede pública e 47,2% nos estabelecimentos particulares. Essa proporção vai se alterando com a idade da criança: com 6 anos, a proporção de crianças atendidas é de 86,7%, mas, desse contingente, 79% estão em rede pública e 20,9% na particular (Tab. 9). Esses dados vão ao encontro da opinião de muitas entrevistadas, que preferem não deixar bebês sob a guarda de estranhos, retardando sua volta ao mercado de trabalho ou mesmo contando com o auxílio de parentes. Quando não têm essas alternativas, algumas optam por apertar o orçamento já pequeno e colocar em “escolinhas” privadas¹². Às vezes, os motivos são de ordem prática: porque o horário é mais adequado do que o das creches públicas, ou porque sua localização é mais próxima ao trabalho, o que facilita no momento de buscar a criança. Vale ressaltar que o tempo de transporte na região metropolitana de São Paulo é um fator importante a se considerar para organizar o uso do tempo¹³, daí a importância dos horários e da localização (próxima ao trabalho ou ao domicílio).

No entanto, algumas vezes a razão da preferência pela rede particular é o medo de maus-tratos e a concepção de que, quando o serviço é público (portanto, visto como gratuito, apesar de sustentado com impostos) não se pode “cobrar” um atendimento de qualidade: “Eu optei, porque olhava a pública com medo, na particular eu sei que posso cobrar e é na rua do meu serviço.” (26 anos, divorciada, auxiliar administrativa, 2 filhos).

A aprovação majoritária do serviço de creches públicas, da prefeitura ou do governo estadual, não excluiu o relato de alguns problemas nos grupos, envolvendo histórias de conhecidos/familiares que assinalam maus-tratos e certa frieza das profissionais das creches:

Eu nunca gostei de creche. [...] Eu preferia pagar uma vizinha para cuidar dos meus filhos [...] O meu receio era o bebê. Ninguém vinha pegar no colo e

12. Apesar da definição da LDB sobre a distinção entre creches e pré-escolas, para as entrevistadas o termo “creche” designava os estabelecimentos públicos e “escolinha” como os similares da rede privada.

13. A problemática da combinação dos diversos tempos da cidade como política urbana e sua importância para a equidade de gênero foi abordada no trabalho de Belloni, Boulin, Junter-Loiseau (2003).

depois dar mamadeira, tinha que pôr no bercinho. Eu não aceitei esta ideia. (28 anos, casada, técnica em enfermagem, 2 filhos)

Recentemente eu conheci uma creche, do meu neto de 1 ano e meio [...] tinha uma criança chorando bastante, bateu a cabeça [...] eu acho que elas judiam um pouquinho, elas deveriam ter um pouco mais de carinho pelas crianças. Eu acho que elas fazem só profissionalmente mesmo. (43 anos, casada, vendedora de seguros, 3 filhos)

Percebe-se, portanto, que ainda há resistência a deixar os filhos, em especial os pequenos, com “estranhos”. No entanto, muitas avaliaram positivamente as creches, ressaltando o cumprimento de um papel educacional:

...e a minha se adaptou muito bem à creche. [Aprendeu] Muitas brincadeiras porque ela foi criada praticamente com adultos, eu, meu esposo, minha mãe. Não tinha crianças para ela brincar. O desenvolvimento dela foi tão rápido e tão progressivo que eu acabei me adaptando muito bem e sem receio algum. [...] Eles [os filhos] começam a ter horário, eles começam a ser organizados e começam a ter regras [...] Uma rotina, porque em casa, a gente, mãe, estraga o filho. (34 anos, casada, ajudante geral, 1 filho)

Eu acho que as crianças que vão para creche elas amadurecem mais rápido. (33 anos, casada, ajudante de cozinha, 2 filhos)

A educação infantil, conquistada como um direito da criança, é também um importante instrumento de conciliação de trabalho e família. Algumas participantes criticaram as mães que deixavam os filhos na creche, mas não trabalhavam:

Eu até fiquei brava, porque não é para as mães que trabalham? Você não tem um controle disso. Porque você vê que, às vezes, a mãe vai de chinelo levar e na hora de buscar está do mesmo jeito, então, você percebe que não está trabalhando. A moça até me abriu os olhos, ela falou: mas a creche é para todos. (28 anos, casada, auxiliar administrativa, 1 filho)

Ainda que o direito universal das crianças à educação seja indiscutível, a ainda restrita rede de creches e pré-escolas faz com que a maioria das participantes ache justa alguma seleção socioeconômica. Porém, a visão predominante entre as participantes dos grupos foi a de que a creche é um direito das mulheres e uma política para possibilitar seu trabalho. Fica claro, neste tópico, o forte impacto da política de educação infantil sobre o trabalho feminino. O auxílio-creche, benefício assegurado em lei, é reduzido aos trabalhadores com vínculo empregatício formal, resultando em uma evidente desigualdade entre aquelas que estão no formal ou informal. No Brasil, de acordo com a legislação trabalhista, a creche é um dos itens que deve ser financiado pelo empregador, diretamente associado ao trabalho feminino¹⁴, com o pagamento de auxílio nas empresas com mais de 30 empregadas acima de 16 anos.

POLÍTICAS SOCIAIS QUE FAVORECEM A CONCILIAÇÃO ENTRE TRABALHO E FAMÍLIA

No âmbito das políticas de responsabilidade estatal, as participantes apontaram a ausência de opções de lazer nos bairros como um problema comum. Elas alegaram falta de opções de atividades de esporte/lazer e educação extra-escolar, atividades que ajudariam a ocupar o restante do dia em que os filhos não estão mais na escola, período no qual as mães ainda estão trabalhando:

Eu acho assim, que cada bairro deveria ter o seu lugar de lazer para aquelas crianças que não são mais daquelas áreas de creche. Porque saía da escola ia para aí. Tinha uma professora, alguma tia para ajudar a fazer aquela lição de casa, um cuidado ajudaria a gente, quando a gente chegasse em casa já tinha a lição e a gente poderia dar uma olhada. (33 anos, casada, ajudante de cozinha, 2 filhos)

A questão do lazer também está associada ao cuidado dos filhos. A creche é uma política que costuma ter horário integral – mesmo quando inapropriado,

14. Apesar de ser um custo diretamente associado ao trabalho das mulheres, alguns estudos, como o de Abramo, (2005, p.32-36) contestam a ideia de que o custo do trabalho feminino é muito maior que o masculino, em especial no que diz respeito às creches, pois o custo desse serviço resulta em um acréscimo de apenas 0,3% da remuneração mensal bruta das mulheres.

como se viu –, mas que finda com a idade de 7 anos, quando as crianças ainda não podem ser deixadas sozinhas. O problema é mais grave nas cidades com a alta incidência de violência urbana. A preocupação manifestada pelas participantes é originada pelo longo lapso de tempo entre o fim do horário escolar e o retorno de pais e mães do trabalho, em que as crianças e adolescentes poderiam ser cuidados e/ou supervisionados, além da frequente ausência de professores na rede pública.

Outra política citada, mas que se restringe aos alunos de escolas da rede municipal, é o transporte escolar: essa política aparentemente simples foi elogiada pelas participantes, que tem direito ao transporte caso morem a, pelo menos, 1 km da escola, ou haja travessia de avenida. Porém, segundo os depoimentos, o transporte escolar não cobre os horários de educação física, muitas vezes fora do horário regular de aulas, o que causa transtornos e uma tarefa a mais para as famílias.

Em relação às políticas que poderiam ser proporcionadas pelas empresas, as sugestões não apresentaram novidade em relação ao que já se conhece e ao que a lei trabalhista exige. O problema maior é justamente o não-cumprimento dessas normas, seja porque as mães têm vínculo informais de emprego (muitas vezes, como se viu, irregulares, como no caso de certas cooperativas), seja porque as empresas não as cumprem apesar de “assinarem a carteira”.

Além de citarem os benefícios de creche, licença-maternidade e amamentação, as mães que têm uma jornada mais rígida reclamaram da pouca flexibilidade dos empregadores:

Se você não vai numa reunião do seu filho, a professora fala: passa e leva uma declaração, você entrega aquilo, simplesmente você está falando para o seu chefe, eu não estou mentindo, mas aquilo não tem significado nenhum. Você não vai receber. Então, às vezes, você pensando em não perder aquele dinheiro que vai te fazer falta você manda a avó, manda uma prima. (35 anos, casada, recepcionista, 2 filhos)

Ainda que o auxílio-creche seja uma obrigação legal, o compromisso com a educação dos filhos não finda aí. Participantes da pesquisa apontaram como desejáveis auxílios para pagamento de escolas/colégios:

Devia dar [auxílio-creche] para eles [filhos/as] no caso de criança até seis anos, e depois até os 15 [anos] receber auxílio também. (34 anos, casada, auxiliar de enfermagem, 3 filhos).

Um convênio em alguma escola, facilidade em creche. Vamos supor que você trabalhasse num supermercado, então esse supermercado teria acesso à creche, o supermercado já te daria um papel de encaminhamento para você deixar seu filho na creche. (26 anos, divorciada, auxiliar administrativa, 2 filhos)

Essas sugestões são ilustrativas para avaliar o papel das empresas como vetores de políticas sociais no setor privado, que usualmente é pequeno e restrito a poucos estabelecimentos e de grande porte. Pesquisas anteriores constataram que, mesmo em empresas de ponta, os benefícios vão pouco além do que exige a legislação (Bruschini, Ridenti, 1995). Pesquisa mais recente realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2006) sobre a ação social das empresas mostra que, apesar de ser de considerável monta, o investimento do empresariado se resume a ações pulverizadas, de caráter emergencial, de cunho assistencial e visando principalmente à população mais carente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa Articulação Família e Trabalho foi realizada por meio de 3 procedimentos: a. pesquisa e análise documental – documentos da Organização Internacional do Trabalho – OIT – e da Organização da Nações Unidas – ONU, (convenções/recomendações, relatórios das Conferências Mundiais que tratam da questão feminina etc.); legislação brasileira sobre trabalho (CLT e novas leis em vigor a partir da década de 1990), família (Código civil de 2002) e a própria Constituição de 1988; b. análise sobre o tema dos afazeres domésticos e o do tempo gasto nesses afazeres, por meio de um estudo quantitativo pormenorizado e em profundidade dos quesitos específicos sobre esses temas, na base de dados da PNAD/2002; c. uma análise do tema dos afazeres domésticos, do tempo gasto nesses afazeres, das estratégias de conciliação entre o trabalho e a família, no cotidiano de trabalhadoras urbanas de baixa renda, mediante debates com grupos de mulheres trabalhadoras e mães de filhos pequenos.

Nesses debates, nos quais foi utilizada a metodologia dos grupos focais, foram discutidas questões como o conceito de trabalho doméstico, a divisão sexual e etária das tarefas domésticas no cotidiano das mulheres, o tempo consumido nas atividades domésticas, as estratégias de conciliação entre o trabalho remunerado e as atividades domésticas e familiares, em grupos de mulheres casadas, vivendo com os companheiros e em grupos de mulheres chefes de família, todas elas de famílias paulistanas de baixa renda (até 5 salários mínimos) e com atividades econômicas diversificadas. Foi discutido também o conhecimento das trabalhadoras a respeito de políticas sociais, públicas e privadas, que favorecem a conciliação entre o trabalho e a família, assim como a expectativa delas em relação a tais políticas. O material recolhido nesses debates alimenta e dá vida aos dados quantitativos os quais, por sua vez, confirmam ou não, para todo o país, o que é dito por elas. Com base nas falas das trabalhadoras foi possível fazer o diagnóstico de alguns dos problemas mais frequentes que afetam seu cotidiano, na interface da família com o trabalho, bem como sugerir propostas para enfrentar tais problemas. Assim, as trabalhadoras mais jovens, que são chefes de família e tem filhos muito pequenos, são as mais sobrecarregadas, porque não contam nem mesmo com o auxílio dos cônjuges em seu cotidiano doméstico e no cuidado com as crianças. Em contrapartida, aparece um discurso, sobretudo entre algumas trabalhadoras que já foram casadas, que esses cônjuges “dão muito trabalho”, na forma da alimentação, da limpeza e arrumação da moradia e no cuidado com as roupas. Para todas as que têm filhos muito pequenos, casadas ou chefes de família, as creches são, sem dúvida, a melhor estratégia de cuidado infantil enquanto trabalham. Contudo, relatam tanto qualidades quanto defeitos. Entre os primeiros, a maior disciplina e independência das crianças, entre os defeitos o horário desses estabelecimentos, que não é compatível com o horário comercial e, portanto, do trabalho delas, ocasionando problemas sobretudo no momento da saída, quando elas ainda estão trabalhando. Recorrer à ajuda de parentes (mães, tias, avós), vizinhas ou, eventualmente, a um auxílio remunerado ou à colaboração de colegas de trabalho são as estratégias relatadas.

As trabalhadoras mais velhas, cujos filhos são maiores, descrevem um cotidiano menos pesado, no qual os filhos mais velhos, principalmente as filhas, colaboram, tanto nos afazeres domésticos propriamente ditos, quanto no cuidado com os irmãos menores. As preocupações e os cuidados, entretanto,

não são poucos. Concentram-se sobretudo na atividade dos filhos quando não estão na escola, razão pela qual sugerem a adoção das seguintes políticas pelos governantes: escolas em tempo integral, com tempo e ajuda para fazer as lições de casa, lazer nas escolas nos finais de semana, para toda a família, portões fechados e segurança em geral nas escolas, educação física no período escolar, evitando uma circulação indesejável das crianças, a qual poderia acarretar o contato com más companhias, drogas e outros problemas. Entre algumas políticas públicas já adotadas, elogiam os Centros de Educação Unificados – CEUs – e as políticas de transporte escolar. Em relação ao setor privado, as trabalhadoras apontam a necessidade de que as empresas cumpram com seus direitos legais, como licença maternidade, creche e local para amamentação. Enfatizam também a importância de jornadas de trabalho flexíveis, que lhes facilitem a conciliação entre o trabalho e a família. Nem todas as mulheres que participaram dos debates trabalham no setor formal de trabalho, no qual teriam acesso aos direitos trabalhistas. Não foram poucos os relatos daquelas que abriram mão de bons empregos, com todos os direitos assegurados, mas com extensas jornadas, para ficar com os filhos pequenos em casa ou para trabalhar em outra atividade, como autônomas.

O tema das responsabilidades familiares de trabalhadores e trabalhadoras vem ganhando espaço no âmbito internacional, desde a década de 1960, quando surge, na OIT (1965), a Recomendação 123 (sobre Mulheres com Responsabilidades Familiares). Na época, o problema da conciliação do trabalho com a família estava fortemente associado ao trabalho feminino remunerado, em franca ascensão. Paralelamente, surgiram movimentos sociais que, ao reivindicar a igualdade entre homens e mulheres, acabaram produzindo, entre outros efeitos, leis e documentos internacionais que apoiam essa perspectiva. Contudo, apesar das responsabilidades familiares ainda serem um encargo majoritariamente feminino, com as mudanças demográficas, econômicas e sociais das últimas décadas, a tendência tem sido a de enxergar a questão como um problema da família e não somente das mulheres. Assim, as políticas públicas de conciliação entre trabalho e família devem levar em consideração não só facilidades familiares que possibilitem às mulheres as mesmas oportunidades de trabalho existentes aos homens, mas também mecanismos de responsabilização masculina nessas tarefas. É importante ressaltar que a Convenção 156, sobre Trabalhadores com Responsabilidades Familiares (OIT, 1981),

complementada pela Recomendação 123, sobre o Emprego de Mulheres com Responsabilidades Familiares, traz uma importante contribuição ao tema, definindo o conceito de responsabilidades familiares e sugerindo políticas. O documento, que entrou em vigor em 1981, entretanto, não foi ratificado pelo Brasil, apesar das mudanças na legislação brasileira como na Constituição de 1988 e no Código Civil de 2002 (Brasil, 1988, Brasil 2002) que garantem a igualdade entre homens e mulheres no interior da família.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, L. *Questionando um mito: os custos do trabalho de homens e mulheres*. Brasília: OIT, 2005.

BELLONI, M.-C.; BOULIN, J.-Y.; JUNTER-LOISEAU, A. Do tempo do trabalho aos tempos da cidade. In: HIRATA, H.; MARUANI, M. *As Novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Senac, 2003. p.197-211.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L1406.htm. Acesso em: mar. 2008.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm. Acesso em: mar. 2008.

BRUSCHINI, C. *Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistana*. São Paulo: Vértice, FCC, 1990.

_____. Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado? *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v.23, n.2, p.331-353, jul./dez.2006.

BRUSCHINI, C.; LOMBARDI, M. R. Mulheres e homens no mercado de trabalho brasileiro: um retrato dos anos 1990. In: MARUANI, M.; HIRATA, H. (orgs.) *As Novas fronteiras da desigualdade: homens e mulheres no mercado de trabalho*. São Paulo: Senac, 2003. p.323-361.

BRUSCHINI, C.; RIDENTI, S. Trabalho domiciliar masculino. *Revista de Estudos Feministas*. São Paulo, v.3, n.2, 1995. p.363-392.

CHODOROW, N. *The Reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Berkeley: University of California Press, 1978.

DEDECCA, C. S. Tempo, trabalho e gênero. In: COSTA, A. A. et al. (orgs.) *Reconfiguração das relações de gênero no trabalho*. São Paulo: CUT Brasil, 2004. p.21-52.

FIBGE. *IBGE divulga indicadores sociais sobre a mulher*. Comunicação Social, 7 mar. 2002. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 26 mar. 2006.

_____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 1992: notas metodológicas*. Rio de Janeiro, 1992.

_____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 1992: questionário*. Rio de Janeiro, 1993.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005. (Pesquisa em Educação, 10)

IPEA. *A Iniciativa privada e o espírito público: a evolução da ação social das empresas privadas no Brasil*. Brasília: Cepal, 2006.

KAPPEL, M. D.; KRAMER, S.; CARVALHO, M. C. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que frequentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 1, n. 16, p.35-47, jan./abr. 2001.

OIT. *Employment (women with family responsibilities convention) recommendation: 1965*. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm>. Acesso em: mar. 2008.

_____. *Workers with family responsibilities convention: 1981*. Disponível em: <http://www.ilo.org/ilolex/english/recdisp1.htm>. Acesso em: mar. 2008.

SORJ, B. *Reconciling work and family: issues and policies in Brazil*. Geneva: International Labour Office, 2004a. (Conditions of Work and Employment Series, 8)

_____. Trabalho remunerado e trabalho não-remunerado. In: OLIVEIRA, S.; RECAMÁN, M. VENTURI, G. (orgs.) *A Mulher brasileira nos espaços público e privado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 107-119.

UNBEHAUM, S. *Experiência masculina da paternidade nos anos 1990: estudo de relações de gênero com homens de camadas médias*. Dissert. (Mestrado) Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

Recebido em: abril 2008

Aprovado para publicação em: outubro 2008

A REVERSÃO DO HIATO DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX

KAIZÔ IWAKAMI BELTRÃO

Professor do Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais,
da Escola Nacional de Ciências Estatísticas, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
kaizo@ibge.gov.br

JOSÉ EUSTÁQUIO DINIZ ALVES

Professor Titular e Coordenador da Pós-Graduação da Escola Nacional de
Ciências Estatísticas, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
jedalves@ibge.gov.br

RESUMO

A redução do hiato de gênero e o maior acesso das mulheres à educação são objetivos explícitos da IV Conferência da Mulher (1995), do Fórum Mundial de Educação (2000) e da Cúpula do Milênio (2000). As conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas recomendam ações para eliminar as discriminações contra o sexo feminino em todos os campos de atividade, especialmente na educação. O hiato de gênero e o déficit educacional das mulheres sempre fizeram parte da realidade brasileira. Contudo, as mulheres conseguiram eliminar e reverter esse hiato ao longo do século XX. Este artigo tem como objetivo principal analisar quando se deu a reversão do hiato de gênero na educação no Brasil. Para isso, apresentaremos as informações educacionais dos censos demográficos de 1960 a 2000, segundo níveis de escolaridade, desagregadas por sexo e por coortes de nascimento. Essa metodologia nos permitirá acompanhar a evolução do hiato de gênero das coortes nascidas após 1890 até o ano 1995.

GÊNERO – MULHERES – EDUCAÇÃO FORMAL – DIFERENÇAS SEXUAIS

ABSTRACT

REVERTING THE GENDER GAP IN THE BRAZILIAN EDUCATION SYSTEM IN THE 20TH CENTURY. The reduction of the gender gap and the improvement in female access to education were explicit objectives of the IV Conference on Women (1995), of the World Education Forum (2000) and of the Millennium Summit (2000). All International Conferences promoted by the United Nations Organization (UN) recommend actions to eradicate discrimination against women in all fields of activity, especially education. The gender gap and the education deficit among women have always been part of the Brazilian reality. However, women have been able to eliminate and reverse this gap throughout the 20th century. The main purpose of this article is to analyze when the reversion of the gender gap in Brazilian education occurred. In order to do so, we will present information obtained from demographic censuses from 1960 to 2000, based on schooling levels disaggregated by gender and birth cohorts. This methodology will allow us to track the evolution of the gender gap in birth cohorts after 1890 until 1995.

GENDER – WOMEN – FORMAL EDUCATION – SEX DIFFERENCES

O hiato de gênero (*gender gap*) na educação ocorre quando existem diferenças sistemáticas nos níveis de escolaridade entre homens e mulheres. É uma medida útil para evidenciar as desigualdades no acesso à escola entre os sexos. Na maior parte do século XX, o hiato de gênero na educação brasileira ocorreu porque as taxas de alfabetização e os demais níveis de educação dos homens eram superiores aos das mulheres. Segundo as abordagens de gênero, as diferenças nos níveis educacionais não decorrem de características biológicas, mas sim das condições históricas e estruturais da conformação de cada sociedade. Em quase todos os países do mundo as mulheres sempre tiveram maiores barreiras no acesso à escola. Alguns conseguiram derrubá-las, mas em outros ainda há uma longa batalha pela frente.

A redução do hiato de gênero e o maior acesso das mulheres à educação são objetivos explícitos da IV Conferência da Mulher (1995), do Fórum Mundial de Educação (2000) e das Metas do Milênio (2000). Todas as Conferências Internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas – ONU –, nos últimos dez anos partem do princípio de que para se chegar a um mundo mais justo e próspero é preciso eliminar as discriminações contra o sexo feminino em todos os campos de atividade, especialmente na educação, propiciando maior *status* e autonomia, isto é, maior empoderamento das mulheres.

O hiato de gênero e o *déficit* educacional das mulheres fizeram parte da realidade brasileira por cerca de 450 anos. Segundo Alves (2003), a reversão do hiato de gênero na educação foi a maior conquista das mulheres brasileiras no século passado. Esse triunfo feminino, no entanto, ainda não foi suficiente para reverter o hiato de gênero no mercado de trabalho, no acesso à renda e à propriedade, na representação parlamentar etc. A vitória no campo educacional ainda não obteve o mesmo sucesso em outras esferas de atividade. Mas, sem dúvida, o progresso educacional das mulheres brasileiras pode servir de exemplo para os dirigentes de outros países do mundo que desejam eliminar o hiato de gênero, conforme os objetivos estabelecidos nas diversas conferências multilaterais organizadas pela ONU.

Este artigo tem por objetivo descrever quando se deu a reversão do hiato de gênero na educação no Brasil e mostrar que políticas públicas universalistas, assim como mudanças culturais e comportamentais, foram fundamentais para isso. Apresenta-se inicialmente um breve histórico da educação no Brasil e a seguir um panorama da evolução do movimento feminista no

país, com o objetivo de verificar as relações entre a história das mulheres e a história social, uma vez que as duas não são idênticas, pois possuem dinâmicas diferentes e relações complexas. As partes seguintes apresentam dados dos censos demográficos de 1960 a 2000. A comparação do número médio de anos de estudo para diferentes coortes e as diferenças entre os sexos permite precisar o momento em que houve a reversão do hiato de gênero para cada coorte de nascimento, o que é reforçado pelo exame das proporções de jovens que completam diferentes níveis do ensino fundamental e de indivíduos que completam o ensino médio e superior por grupos etários e sexo. A conclusão apresenta uma análise desses dados.

UMA BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO BRASIL

A economia colonial brasileira, fundada na grande propriedade rural e na mão de obra escrava, deu pouca atenção ao ensino formal para os homens e nenhuma para as mulheres. O isolamento, a estratificação social e as relações familiares patriarcais¹ favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade sem limites dos homens donos de terras. Segundo Ribeiro (2000), a tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, considerava a mulher um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para o fortalecimento da predominância masculina, sendo que os padres jesuítas tinham apego às formas dogmáticas de pensamento e pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado.

Com a vinda da Família Real² portuguesa para o Brasil e a Independência, em 1822, a sociedade brasileira começou a apresentar uma estrutura mais complexa. As imigrações internacionais e a diversificação econômica aumentaram a demanda por educação, que passou a ser vista como um instrumento de ascensão social pelas camadas sociais intermediárias. Nesse novo contexto, pela

1. Segundo Danda Prado (1982, p.51), o termo família "origina-se do latim *famulus* que significa: conjunto de servos e dependentes de um chefe ou senhor. Entre os chamados dependentes inclui-se a esposa e os filhos. Assim, a família greco-romana compunha-se de um patriarca e seu fâmulos: esposa, filhos, servos livres e escravos".

2. Com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, houve uma "reviravolta nas relações entre a Metrópole e a Colônia" (Fausto, 1995, p. 121).

primeira vez, os dirigentes do país manifestaram preocupação com a educação feminina. Os primeiros legisladores do Império estabeleceram que o ensino primário deveria ser de responsabilidade do Estado e extensivo às meninas, cujas classes seriam regidas por professoras. Porém, devido à falta de professoras qualificadas e sem conseguir despertar maior interesse dos pais, o ensino não chegou a abranger uma percentagem significativa de alunas (Unicef, 1982).

Na primeira metade do século XIX, começaram a aparecer as primeiras instituições destinadas a educar as mulheres, embora em um quadro de ensino dual, com claras especializações de gênero. Ao sexo feminino cabia, em geral, a educação primária, com forte conteúdo moral e social, dirigido ao fortalecimento do papel da mulher como mãe e esposa. A educação secundária feminina ficava restrita, em grande medida, ao magistério, isto é, à formação de professoras para os cursos primários. As mulheres continuaram excluídas dos graus mais elevados de instrução durante o século XIX. A tônica permanecia na agulha, não na caneta. A primeira escola foi criada em Niterói, no ano de 1835, seguida por outra na Bahia, em 1836. Até os últimos anos do Império, as escolas normais permaneceram em pequeno número, e quase insignificantes em termos de matrículas (Hahner, 1981).

Se o sexo feminino tinha dificuldades de acesso ao ensino elementar, a situação era mais dramática na educação superior, que era eminentemente masculina. As mulheres foram excluídas dos primeiros cursos de Medicina (1808), Engenharia (1810) e Direito surgidos no país. O decreto imperial que facultou à mulher a matrícula em curso superior data de 1881. Todavia, era difícil vencer a barreira anterior, pois os estudos secundários eram essencialmente masculinos, além de caros e os cursos normais não habilitavam as mulheres para as faculdades. A primeira mulher a obter o título de médica no Brasil foi Rita Lobato Velho Lopes, em 1887. O importante a notar é que, durante o século XIX e a primeira metade do século XX, a exclusão feminina dos cursos secundários inviabilizou a entrada das mulheres nos cursos superiores. Assim, a dualidade e a segmentação de gênero estiveram, desde sempre, presentes na gênese do sistema educacional brasileiro, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e tinham o acesso restringido aos graus mais elevados de instrução (Romanelli, 2001).

A Constituição da República, de 1891, consagrou a descentralização do ensino em um esquema dualista: a União ficou responsável pela criação e

controle das instituições de ensino superior e secundário e aos Estados coube a criação de escolas e o monitoramento e controle do ensino primário, assim como do ensino profissional de nível médio que compreendia as escolas normais para as moças e as escolas técnicas para os rapazes. Nessa época, houve uma expansão quantitativa do sistema educacional, mas pouca mudança qualitativa. A taxa de alfabetização da população brasileira cresceu durante a República Velha (1889-1930), apesar da manutenção de altos níveis de analfabetismo. Evidentemente, a exclusão educacional sempre foi maior para as mulheres negras (Beltrão, Novellino, 2002).

As mulheres brasileiras aumentaram suas taxas de matrículas no ensino secundário e superior no início do século XX, mas em proporção muito menor que os homens. A tabela I mostra que no Distrito Federal, entre 1907 e 1912, a presença feminina nos cursos secundários correspondia a menos de um quarto do total de estudantes, e nos cursos superiores não alcançava 1,5%. Vale lembrar que a cidade do Rio de Janeiro apresentava uma das melhores taxas educacionais do país.

TABELA I
NÚMERO DE INSCRITOS NO ENSINO SECUNDÁRIO E SUPERIOR
DISTRITO FEDERAL – 1907-1912

Anos	Nível secundário			Nível superior		
	Homem	Mulher	% Mulheres	Homem	Mulher	% Mulheres
1907	3.721	1.221	24,7	2.455	32	1,3
1909	4.596	1.460	24,1	3.323	39	1,2
1912	7.165	2.145	23,0	3.630	53	1,4

Fonte: Estatísticas do Século XX, IBGE, 2003.

Os motivos do baixo grau de investimento educacional brasileiro tiveram suas origens no modelo econômico primário-exportador baseado em uma estrutura escravocrata. Enquanto a população permaneceu no campo, utilizando meios arcaicos de produção, a escola não exerceu um papel importante na qualificação dos recursos humanos, sendo apenas agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais, no caso dos homens, ou para professoras primárias e donas-de-casa, no caso das mulheres.

A Revolução de 1930, ao redirecionar o desenvolvimento brasileiro para o mercado interno e para o setor urbano-industrial, propiciou o surgimento das primeiras políticas públicas de massa, especialmente para as populações urbanas. As novas exigências da industrialização e dos serviços urbanos influenciaram os conteúdos e a expansão do ensino. Porém, como a expansão do capitalismo não se fez de forma homogênea em todo o território nacional, a maior expansão da demanda escolar ocorreu nas regiões onde as relações capitalistas estavam mais avançadas.

Durante o período do chamado Pacto Populista (1945-1964), apesar da pressão popular pela democratização do ensino, o acordo das elites no poder manteve o caráter “aristocrático” da escola. Assim, não estranha que a expansão da cobertura escolar tenha ocorrido de forma improvisada e insuficiente. Para efeito do nosso estudo, é importante destacar que somente em 1961, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, foi garantida equivalência de todos os cursos de grau médio, abrindo a possibilidade para as mulheres que faziam magistério de disputar os vestibulares. Portanto, foi a partir dos anos 1960 que as mulheres brasileiras tiveram maiores chances de ingressar na universidade, e foi nos anos 1970 que começou a reversão do hiato de gênero no ensino superior.

Com a intensificação da industrialização e da urbanização do país, o sistema educacional cresceu horizontalmente e verticalmente. Os governos militares, instalados no país após 1964 e inspirados no modelo norte-americano, tomaram medidas para atender a demanda crescente por vagas e qualificação profissional, de acordo, inclusive, com os compromissos internacionais. A aliança entre os militares e a tecnoburocracia possibilitou um grande crescimento da pós-graduação, com o objetivo de formar professores competentes para suprir a própria universidade, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e assegurar a formação de quadros intelectuais qualificados para responder às necessidades do desenvolvimento nacional (Cunha, 2000).

A expansão do ensino no Brasil continuou com o processo de redemocratização do país, com a instalação da chamada “Nova República”, em 1985. Nos anos de 1990, houve um desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a manutenção das crianças na escola (Bolsa Escola) e um esforço de universalização da educação básica. No ensino superior, registrou-se um grande crescimento das universidades privadas, que ultrapassaram em muito o número

de estudantes matriculados na universidade pública. A expansão geral das vagas no ensino brasileiro favoreceu especialmente o sexo feminino. Na segunda metade do século XX, as mulheres conseguiram reverter o hiato de gênero na educação em todos os níveis. Elas souberam aproveitar as oportunidades criadas pelas transformações sociais ocorridas no país.

Mas, sobretudo, a reversão do hiato de gênero foi uma conquista que resultou de um esforço histórico do movimento de mulheres, como parte de uma luta mais geral pela igualdade de direitos entre os sexos envolvendo inúmeros atores sociais. Isso não aconteceu apenas no Brasil, mas faz parte de uma mudança mundial no sentido da redefinição do papel da mulher na sociedade e do enfraquecimento do patriarcado (Therborn, 2004).

UMA BREVE HISTÓRIA DO MOVIMENTO FEMINISTA NO BRASIL

O movimento feminista brasileiro, mesmo sendo pequeno em termos de visibilidade social, contribuiu de maneira fundamental para a reversão do hiato de gênero. Para se entender a reversão das desigualdades de gênero na educação, além de conhecer a história geral do país, é preciso compreender como as mulheres romperam com a tradição cultural que lhes reservava um papel prioritário no espaço privado (domicílio e família), enquanto o espaço público era monopolizado pelos homens.

Durante a maior parte da história brasileira existiu uma divisão sexual do trabalho que, de modo geral, impunha às mulheres as atividades domésticas e de reprodução (privadas), e aos homens as atividades extradomésticas e produtivas (públicas). A prevalência de altas taxas de morbidade e mortalidade, especialmente os altos índices de mortalidade materna e infantil, reduzia a expectativa de vida da população. Em consequência, a sociedade se organizava para manter altas taxas de fecundidade. As mulheres, em média, tinham um grande número de gestações durante o período reprodutivo, o que as mantinha “presas” às atividades de criação dos filhos e aos afazeres domésticos. Nesse arranjo, as mulheres tiveram menor acesso à escola do que os homens, pois além de a oferta de vagas ser pequena, a cultura sexista e patriarcal designava aos homens o papel de provedores, cabendo-lhes as melhores oportunidades educacionais e de trabalho remunerado (Alves, 1994).

Apesar de a conexão não ser tão estreita, existe uma relação entre a história das lutas das mulheres e os processos de mudanças econômicas e

sociais que ocorreram no Brasil. Evidentemente, o passado do movimento de mulheres não pode ser estudado no vácuo. As conquistas foram parciais e progressivas. Pequenas vitórias foram se avolumando no tempo e as dificuldades não impediram a evolução gradual, mesmo que não linear. Durante o período colonial, as mulheres brasileiras, viveram em condições adversas, vítimas dos estereótipos da Igreja Católica. As mulheres negras (com exceção das alforriadas) eram escravas e, portanto, não gozavam dos direitos de cidadania. E as demais, mesmo gozando de liberdade e de direitos abstratos, viviam em isolamento relativo e eram cidadãs de segunda classe, pois não podiam votar e tinham severas restrições quanto ao acesso à escola e ao trabalho extradoméstico.

Como mostrou Teles (1993), nesse quadro geral de subordinação, destaca-se o exemplo de uma nova mulher na figura de Nísia Floresta (1810-1875) que foi uma pioneira na luta pela alfabetização das meninas e jovens. Ela fundou uma escola inovadora na cidade do Rio de Janeiro, marco na história da educação feminina no Brasil. Na segunda metade do século XIX surge a imprensa feminina, e vários jornais são dirigidos por mulheres: *Jornal das Senhoras* (1852), *O Bello Sexo* (1862), *O Sexo Feminino* (1873), *O Domingo* e *Jornal das Damas* (1874), *Myosotis* (1875), *Echo das Damas* (1879), entre outros.

Apesar de terem tido vida curta e de se manterem relativamente isolados, todos eles ressaltavam a importância da educação feminina, mesmo que, inicialmente, uma educação ainda calcada nos valores familiares e na glorificação das funções de esposa e mãe. A despeito das limitações de tiragem e conteúdo, aos poucos a imprensa feminina foi firmando a ideia de que a educação era fundamental para o progresso do país e para a emancipação das mulheres.

Paralelamente ao crescimento da imprensa feminina, ainda na segunda metade do século XIX, as mulheres brasileiras tiveram participação importante nos dois principais movimentos sociais do período: as lutas contra a escravidão e pela República. Mesmo no papel de coadjuvantes desses movimentos, suas ações não podem ser ignoradas. No início do século XX, apesar dos avanços ocorridos com a instituição do trabalho livre e a República, as mulheres brasileiras não conseguiram mudanças fundamentais capazes de reverter o quadro de subordinação existente desde o descobrimento do país (Pena, 1981). Portanto, o ambiente social e político não era favorável a uma melhoria significativa no quadro educacional do país.

Somente após a Revolução de 1930 a situação começaria a mudar substancialmente. No plano político, sem dúvida, o direito de voto, obtido

por meio do Decreto-lei do Presidente Getúlio Vargas, de 24 de fevereiro de 1932, contribuiu para resgatar uma parte da cidadania feminina. A primeira eleição ocorreu em 1934, quando foi eleita para a Câmara Federal uma única deputada, a paulista Carlota Pereira de Queiroz. Com o Estado Novo (1937-1945) as eleições foram suspensas. A expansão do eleitorado feminino ocorreu somente após a redemocratização de 1945, mas o número de deputadas em cada legislatura variava entre uma e duas. Embora tenha havido um pequeno número de mulheres eleitas, o voto feminino pode ter sido de fundamental importância, especialmente para a elevação das matrículas escolares.

Um efeito não antecipado do voto feminino, que precisa ser mais bem investigado, é o crescimento da escolarização das mulheres, pois interessava aos partidos políticos conquistar mais eleitores. Os políticos tinham interesse na alfabetização geral da população, em especial das mulheres, pois somente as pessoas alfabetizadas podiam votar. As mulheres eram eleitoras, mas raramente eram candidatas. Nesse quadro, elas souberam aproveitar o apoio dos políticos na alfabetização feminina e, resgatando seus próprios interesses, entraram maciçamente nas escolas, concretizando o acesso à educação (Alves, 2003).

Na década de 1960, além da nova LDB, uma conquista jurídica importante foi a Lei 4.121, conhecida como Estatuto da Mulher Casada³, que revogou vários dispositivos ultrapassados do Código Civil de 1916, entre os quais o que equiparava o *status* civil da mulher casada ao dos menores, dos silvícolas e dos alienados – tornando-a, portanto, civilmente incapaz. Toda a estrutura do Código se baseava no conceito de pátrio poder, isto é, o poder dos maridos e dos pais (homens). Evidentemente, não foi somente o movimento feminista que promoveu todas essas mudanças, mas outros atores sociais contribuíram para fortalecer uma nova visão do papel da mulher na sociedade (Prado, 1982).

Os avanços científicos e médicos também contribuíram para a liberação das mulheres. Nos anos de 1960, elas começaram a ter acesso a meios contraceptivos eficientes. A regulação da fecundidade permitiu que limitassem o número de filhos e espaçassem os nascimentos ou encerrassem a parturição. Com isso, podiam planejar o tamanho da família, assim como a permanência na escola e a entrada no mercado de trabalho. Foi igualmente importante a

3. Outras partes do Código de 1916 que mantinham discriminações de gênero somente foram revogadas pela Constituição de 1988 e pelo novo Código Civil, de 2001.

revolução sexual dos anos de 1960 visando a emancipação da sexualidade e a liberação dos rígidos costumes que segregavam a mulher ao lar e ao papel de esposa e mãe.

Nesse período, houve um salto qualitativo na situação da mulher brasileira que ampliou sua presença em todos os níveis de ensino e passou a apresentar taxas crescentes de participação no mercado de trabalho. Houve uma confluência de condições objetivas, representadas pelos processos de modernização das estruturas produtivas do país, e de condições subjetivas, representadas pelas novas posturas culturais e ideológicas das mulheres.

Porém, as condições políticas restritivas, impostas pela ditadura militar, inibiram a atuação conjunta das mulheres, e o movimento feminista não conseguiu se impor como agente coletivo de transformação. Apenas nos anos de 1970 o movimento de mulheres se constituiria em um sujeito coletivo capaz de marcar presença na cena política nacional, especialmente através das mobilizações contra a carestia, pela anistia e pela redemocratização do país. O movimento contra a carestia reuniu principalmente mulheres pobres ou dos estratos médios organizadas em associações de bairros e sindicatos para lutar contra a alta da inflação, por melhores condições de vida e pela segurança alimentar. O Movimento Feminino pela Anistia teve início em 1975, em São Paulo, e multiplicou-se por todo país nos anos seguintes até a conquista da Lei da Anistia em 1979. O ressurgimento do movimento feminista no Brasil especialmente a partir do Ano Internacional da Mulher, em 1975 luta contra as desigualdades entre os sexos passou a fazer parte da pauta política nacional.

Em um balanço da “década da mulher”, Moraes (1985) mostra que, após a retomada do movimento de massas no final dos anos de 1970, surgiram vários jornais feministas, como *Brasil-Mulher*, *Nós Mulheres* e *Mulherio* e cresceu a presença feminina na cena nacional, como nos debates das eleições diretas para governadores, em 1982, e na luta por *Diretas Já*, de 1984. A par das lutas gerais, o movimento feminista começou a colocar questões específicas da maior importância para as mulheres, como as lutas contra a violência de gênero e em defesa da saúde reprodutiva. A luta contra a violência doméstica e demais violências sexistas levou ao surgimento de grupos de mulheres organizadas, como SOS-Violência. A luta pelo fim da violência contra a mulher teve uma importante vitória com a criação da primeira Delegacia Especializada no Atendimento da Mulher – Deam –, no governo Franco Montoro, em São

Paulo. No campo dos direitos reprodutivos, a grande conquista foi a implementação do Programa de Assistência à Saúde Integral das Mulheres – Pasm –, que trouxe uma nova concepção de atendimento da saúde. Surgem também diversas ONGs feministas, tais como Rede Feminista de Saúde, CFEMEA, Fala Preta, SOS-Corpo, Geledes, Cepia etc.

Em consonância com todas essas atividades, as mulheres conseguiram elevar de forma expressiva sua participação parlamentar. Houve um salto de duas deputadas federais eleitas em 1978 para oito em 1982 e 26 em 1986. Apesar de representarem menos de 10% da Câmara, essas 26 deputadas tiveram um papel importante nos debates da Assembleia Constituinte e foram fundamentais para a conquista de direitos iguais entre os sexos. A Constituição de 1988 passou a ser uma das mais avançadas do mundo no que se refere à equidade de gênero ao incorporar e consolidar conquistas nacionais e internacionais que marcam um século de luta feminista. A nova Constituição estabeleceu a obrigatoriedade de concurso para o preenchimento de cargos no serviço público. Essa medida favoreceu a entrada de mulheres com curso superior em diversas profissões, como de advogados e economistas, que eram carreiras essencialmente masculinas.

Nos anos de 1990, o movimento feminista brasileiro conseguiu outras vitórias importantes. As mulheres tiveram um papel de destaque na organização da Conferência Internacional de População e Desenvolvimento realizada no Cairo, em 1994, e na IV Conferência Mundial das Mulheres, realizada em Pequim, em 1995. Nas eleições de 1996, regidas pela Lei 9.100/95, passou a vigorar a primeira experiência de ação afirmativa visando aumentar a representação parlamentar feminina, que chegou a 42 deputadas federais em 2002 (Araújo, 2005).

O século XX terminou de forma completamente diferente do que começou, e entre todas as conquistas femininas, a reversão do hiato educacional de gênero foi uma das mais significativas. A educação brasileira ainda carece de uma expansão quantitativa e qualitativa para atingir os padrões internacionais já alcançados por países com o mesmo nível de desenvolvimento. Contudo, nas últimas décadas, o número de anos de estudo médio cresceu bastante para ambos os sexos, e as mulheres ultrapassaram os homens em todos os níveis educacionais. As conquistas na educação não vieram acompanhadas de outras conquistas, como a entrada no mercado de trabalho, a maior presença na polí-

tica, maior autonomia e liberdade, maiores direitos sexuais e reprodutivos etc. O sexismo ainda é muito presente na educação brasileira (Rosemberg, 2002).

Sem dúvida, a reversão do hiato de gênero na educação foi uma revolução que mudou a história de quase 450 anos de exclusão (ou menor participação) feminina nas escolas, mas ainda falta muito para que exista equidade de gênero no Brasil. As mulheres negras ainda apresentam níveis educacionais inferiores aos das mulheres brancas. Porém, as condições gerais em que as mulheres brasileiras se encontram no início do século XXI são bem melhores do que em qualquer outro momento da história brasileira.

Muitos fatores contribuíram para essa nova configuração, especialmente as transformações socioeconômicas e culturais. Não se deve superestimar o papel do movimento feminista, mas não se deve esquecer que, tanto no Brasil quanto em outros países, as concepções feministas (defendidas por mulheres ou homens) contribuíram para a defesa de um mundo mais justo. A aspiração de autonomia das mulheres, vinda do feminismo ou não, sem dúvida contribuiu para a reversão das desigualdades de gênero na educação brasileira.

DADOS E METODOLOGIA

Foram utilizados neste trabalho dados dos censos demográficos do IBGE de 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000. As informações coletadas têm origem em dois tipos de questionários: o mais simples é aplicado ao universo dos domicílios ocupados e refere-se às características básicas da população; o mais amplo é aplicado a uma amostra dos domicílios e compreende informações sociais, econômicas e demográficas.

Os dados utilizados no presente trabalho são aqueles referentes à amostra expandida. Existem, entre os cinco censos utilizados, algumas diferenças no período de coleta e de referência, assim como algumas mudanças conceituais ou de ordenamento das perguntas. Para efeito de nosso trabalho, é preciso salientar uma mudança introduzida no Censo de 2000: somente aos indivíduos que já tinham deixado a escola se perguntava sobre o curso de nível mais elevado que tinha concluído; para os estudantes, pressupunha-se que o curso de nível mais elevado era o que frequentavam no momento.

Análises preliminares comparando os dados para os responsáveis das famílias na amostra (para os quais houve a mudança no ordenamento) e no

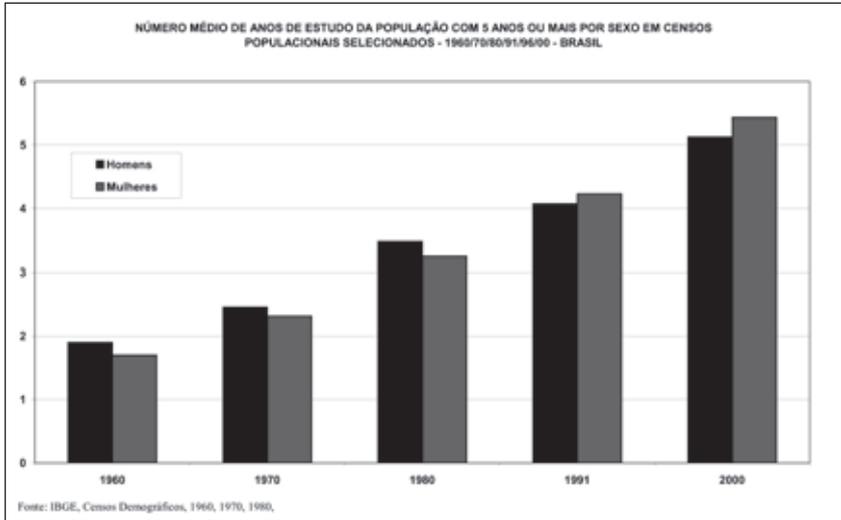
universo (para os quais se perguntou diretamente sobre o último curso) indicam que existe um viés no sentido de subestimar o nível mais alto de ensino para aquela parcela da população que ainda frequentava a escola. Ainda que esse viés seja importante quando se analisam os níveis mais altos de estudo, no presente trabalho ele tem um efeito menor, pois os eventuais erros de subestimação são compensados quando o objeto de análise é o hiato existente entre ambos os sexos.

A metodologia adotada de comparação dos níveis educacionais de homens e mulheres para cada coorte de nascimento reduz outras possíveis diferenças de comparação longitudinal entre os censos. O foco da nossa análise é a diferença existente entre os diversos níveis educacionais de cada sexo, considerando-se os grupos etários quinquenais da população com 5 anos ou mais para cada censo realizado. O número de anos de estudo utilizado foi o número de anos de estudo formal concluídos com sucesso. Foram consideradas as coortes quinquenais de nascimento, compatibilizando-as com as tabulações de grupos quinquenais de idade dos censos. Por exemplo, nos dados do censo de 1980, a coorte mais jovem corresponde ao grupo etário de 5 a 9 anos, com nascimento entre os anos de 1971 e 1975.

HIATO DE GÊNERO SEGUNDO O NÚMERO MÉDIO DE ANOS DE ESTUDO

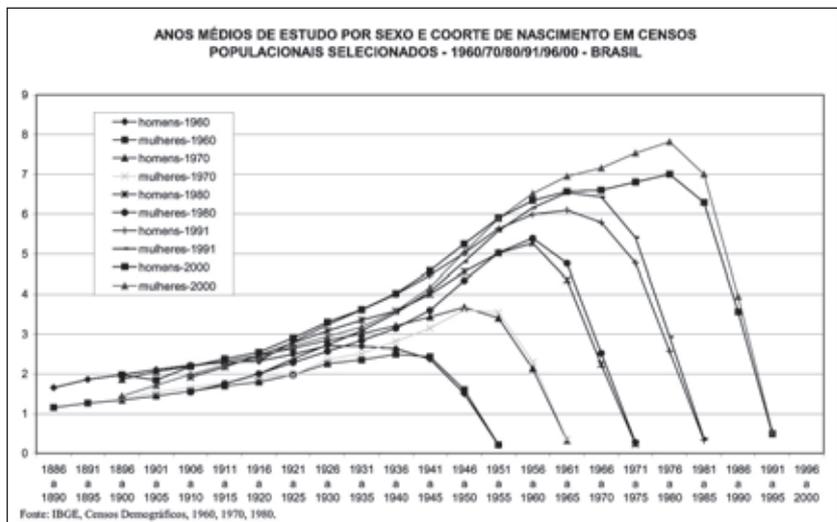
Os dados agregados sugerem que a reversão do hiato de gênero no Brasil aconteceu na década de 1980. O gráfico 1 mostra o número médio de anos de escolaridade de homens e mulheres nos censos entre 1960 e 2000. Nota-se que a escolaridade média cresceu para ambos os sexos, mas as mulheres conseguiram avançar com mais velocidade. Em 1960, a escolaridade média dos homens era de 1,9 ano e a das mulheres, de 1,7. Já em 2000, esses números passaram a 5,1 e 5,5 anos, respectivamente. A diferença, que era de 0,2 ano em favor dos homens no censo de 1960, passou, em 2000, a 0,4 ano em favor das mulheres. Pelos dados agregados, a reversão do hiato de gênero ocorreu recentemente. Contudo, uma análise desagregada por coortes poderá mostrar que as mulheres mais jovens começaram a apresentar taxas de escolaridade média mais elevadas do que os homens várias décadas antes.

GRÁFICO I



O gráfico 2 apresenta a mesma informação do gráfico 1, mas desagregada por coortes de nascimento. Nesse gráfico, em cada linha, tem-se informação de um censo para cada sexo. No eixo das abcissas estão as coortes de nascimento. Pode-se, então, caminhando na vertical, observar a informação para uma dada coorte em vários censos (e conseqüentemente com a coorte em vários estágios do ciclo de vida). Por exemplo, a coorte nascida entre os anos de 1951 e 1955, no primeiro censo onde aparece, o de 1960, tem idade compreendida entre 5 e 9 anos e uma média de 0,20 ano de estudo para os homens e 0,22 para as mulheres. No censo de 1970, a coorte, dez anos mais velha, tem idade compreendida entre 15 e 19 anos e média de 3,40 e 3,54 anos de escolaridade, respectivamente, para homens e mulheres. Ou seja, no período entre esses dois censos, os homens acrescentaram 3,34 anos de estudo em média aos que tinham em 1960, e as mulheres, 3,32 anos. No censo de 1980, essa coorte, já no grupo etário de 25 a 29 anos, apresenta números médios de anos de estudos para homens e mulheres bem mais parecidos: respectivamente 5,02 e 5,03 anos.

GRÁFICO 2



No censo de 1991⁴, os homens da coorte, já com idade entre 35 e 39 anos, apresentam uma escolaridade média maior que a das mulheres, 5,63 anos contra 5,58. No censo 2000, a diferença é de 5,91 para 5,89, ainda em favor dos homens. Examinando-se a coorte nascida dez anos antes, ou seja, entre 1941 e 1945, observa-se que, já no censo de 1970, quando a coorte tinha entre 25 e 29 anos, os homens tinham mais anos médios de estudo do que as mulheres: 3,43 contra 3,15 anos, embora no censo anterior, 1960, as mulheres dessa coorte, então com 15 a 19 anos de idade, apresentassem em média mais anos de escolaridade do que os homens. Para todas as coortes, as mulheres no grupo de 5 a 9 anos de idade apresentam mais anos de estudo do que os homens.

Caminhando na horizontal, das coortes de nascimentos mais velhas para as mais novas, nota-se que, para cada censo, o hiato de gênero que era favorável aos homens vai diminuindo até chegar a um ponto de inflexão e se tornar positivo em relação às mulheres. Por exemplo, a coorte nascida entre 1916

4. As coortes, utilizando-se as informações como tabuladas nos censos de 1991 e 2000, não são exatamente compatíveis com as informações dos censos anteriores, mas decidimos desprezar a diferença que é de apenas um ano.

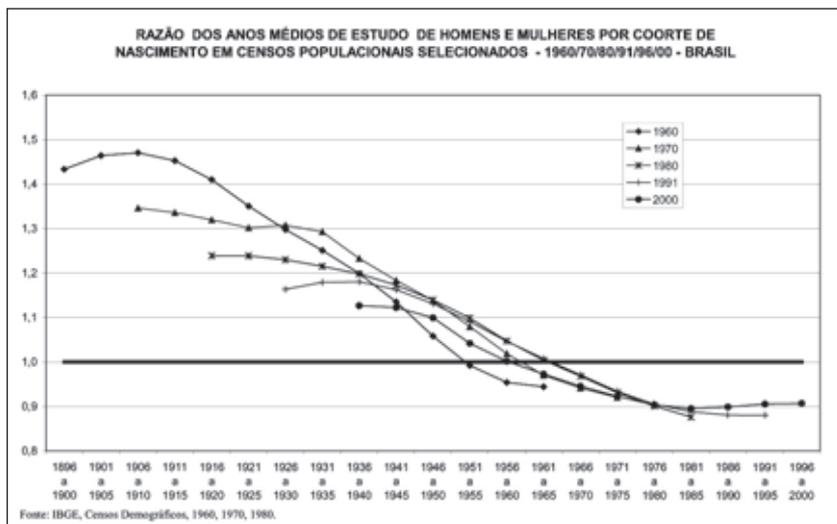
e 1920 e que tinha 40-45 anos no censo de 1960, apresentava escolaridade média de 1,9 para as mulheres e de 2,32 para os homens. O mesmo grupo etário de 40-45 anos nos censos de 1970, 1980 e 1991 apresentava escolaridade média para as mulheres de 2,36, 3,15 e 4,8 anos, e para os homens de 2,84, 3,53 e 5,02 anos, respectivamente. Já no censo 2000, as taxas eram as mesmas para homens e mulheres com idades entre 40-45 anos.

De modo geral, os dados mostram que para os grupos etários mais velhos (acima de 40 anos) os homens mantinham níveis educacionais superiores aos das mulheres. Contudo o quadro muda totalmente para as coortes mais novas. Tomando-se como exemplo o grupo etário de 10-14 anos, constata-se que, desde o censo de 1960, o hiato educacional de gênero se reverteu: os homens do grupo etário 10-14 anos tinham 1,5 anos de escolaridade em 1960, 2,13 em 1970, 2,24 em 1980, 2,57 em 1991 e 3,6 em 2000, e as mulheres 1,6, 2,30, 2,52, 2,93 e 3,89, respectivamente. Assim, enquanto se caminha dos grupos etários mais velhos para os mais novos, as mulheres vão reduzindo a diferença em relação à maior escolaridade masculina, sendo que nos grupos etários mais jovens a diferença reverte em favor delas.

Esse padrão se repete para todas as coortes e censos. Para as coortes mais jovens de cada censo, é evidente a maior escolaridade média das mulheres. Existe, porém, uma idade em que ocorre uma reversão (ponto de inflexão) do hiato de gênero (ver gráfico 3 para a razão de anos médios de homens e mulheres por coorte e ano censitário). Tal fenômeno está presente nas informações de todos os censos analisados. Nos grupos etários mais idosos, a razão entre os anos médios de estudo de homens e mulheres ultrapassa 40%. No censo de 1960, os homens da coorte nascida entre 1911 e 1915, e que estão no grupo etário de 45-49 anos, apresentavam, em média, uma escolaridade 35% maior que as mulheres. Em 1970, essa diferença tinha diminuído para 30% e em 1980, para 24%. Estes números, por outro lado, evidenciam uma volta tardia à escola por parte das mulheres, numa proporção maior do que a dos homens⁵.

5. Uma outra possibilidade é que o diferencial de mortalidade existente entre os níveis socioeconômicos, para os quais a educação é uma *proxy*, seja menos pronunciado entre os homens do que entre as mulheres.

GRÁFICO 3



Já nas coortes nascidas após 1950 o hiato de gênero já reflete a maior escolaridade das mulheres. Por exemplo, para a coorte nascida entre 1951 e 1955, as mulheres apresentavam, no censo de 1960, um pouco mais de 5% de vantagem em relação aos homens. Nos censos posteriores, a diferença em favor das mulheres aumentou ainda mais.

Esses dados confirmam as hipóteses apresentadas nas seções iniciais deste artigo de que as condições econômicas, sociais e políticas do Brasil, juntamente com o engajamento das mulheres, possibilitaram a reversão do hiato de gênero na segunda metade do século XX. Foi o acúmulo progressivo de condições objetivas e subjetivas que viabilizou essas mudanças. A reversão do hiato de gênero começou no ensino fundamental, avançou para o ensino médio e chegou ao ensino superior a partir da década de 1970.

O gráfico 3 mostra que antes de 1950 a razão entre os anos médios de estudo de homens e mulheres favorecia os primeiros. A partir de 1950 essa razão passou a favorecer as mulheres.

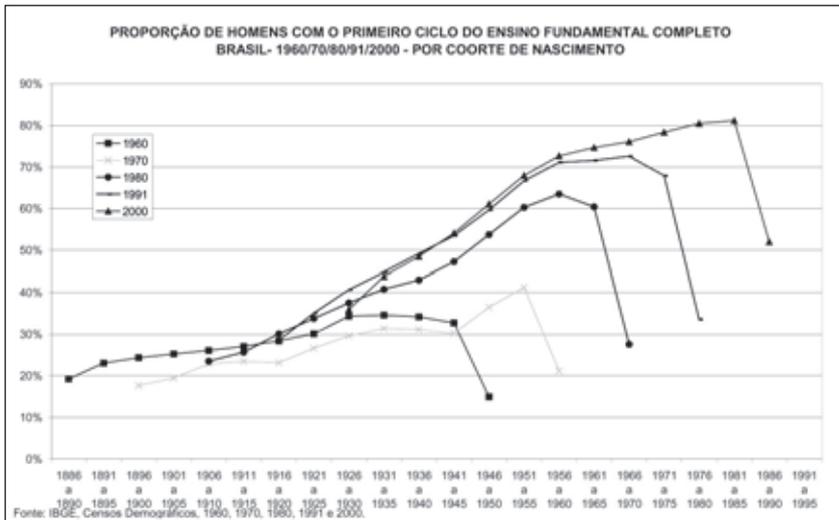
HIATO DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Primeiro ciclo do ensino fundamental

Os gráficos 4 e 5 apresentam as proporções declaradas para homens e mulheres com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo, por coorte de nascimento, para os censos de 1960 a 2000. Tais proporções, para ambos os sexos, apresentam a forma de ondas sucessivas e crescentes. Censos mais recentes correspondem a ondas que se sobrepõem e sobrepujam as ondas anteriores.

A não ser o censo de 1970, que apresenta dados que parecem discrepantes dos outros, o que poderia se explicado pela existência de uma quinta e de uma sexta série primária, além de um ano de admissão incluso no sistema escolar e, conseqüentemente, no questionário do censo, o que se pode observar, tanto no gráfico 4 (homens) como no gráfico 5 (mulheres), é que as coortes nascidas mais no início do século têm uma proporção menor de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo e que o crescimento maior aconteceu para as coortes mais no final do século.

GRÁFICO 4



Entre censos, não existe quase diferença para as coortes mais velhas. Para a primeira coorte com valores não-nulos de cada censo (no grupo etário de 10 a 14 anos) existe uma diferença significativa em relação às informações do censo consecutivo, que pode ser explicada pelo fato de que, apesar da idade adequada para a conclusão do primeiro ciclo do curso fundamental ser 10 anos, existe uma defasagem idade/série expressiva. Além disso, os homens apresentam uma maior defasagem idade/série, neste nível de ensino, do que as mulheres, demorando, então, mais tempo para concluir estes quatro anos de ensino formal.

Atente-se para o fato de que as mulheres tiveram um maior ganho do que os homens, evidenciado pelos maiores valores alcançados pelas coortes femininas mais novas frente às masculinas, bem como os valores menores para as coortes mais velhas femininas, outra vez comparadas às masculinas. Nas coortes mais jovens, a proporção de mulheres com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo chega a 80% (contra 70% para os homens), enquanto nas coortes mais velhas tal proporção gira em torno de 18%.

GRÁFICO 5

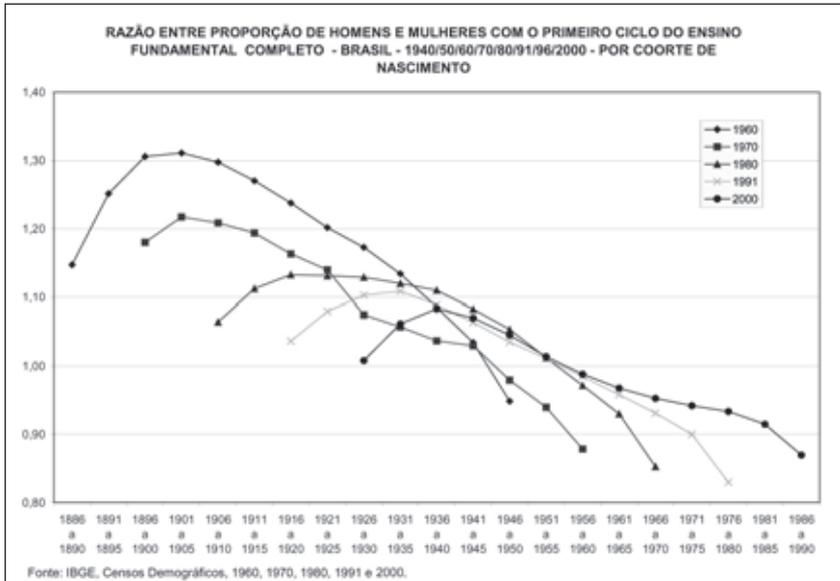


O gráfico 6 apresenta a razão das proporções entre homens e mulheres e sintetiza melhor a evolução relativa entre os sexos. Quando a razão é 1,

tem-se a mesma proporção de homens e mulheres completando o primeiro ciclo do curso fundamental. Quando a razão é maior do que a unidade, tem-se mais homens, quando menor, mais mulheres completando o primeiro ciclo. Para as coortes mais velhas, a proporção de homens com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo era de até 20% maior do que a de mulheres. No outro extremo, ou seja, nas coortes mais novas, ocorre situação inversa, e as mulheres têm quase 20% a mais de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo, sendo que essa diferença vem aumentando quanto mais recente é o censo.

O ponto da reversão do hiato de gênero, no ensino fundamental, ocorreu para as coortes nascidas a partir dos anos de 1930, ou seja, após o fim da República Velha e o início da fase de crescimento endógeno da economia brasileira e de formulação das primeiras políticas sociais. Esse processo, entretanto, não se apresentou de maneira linear.

GRÁFICO 6



Examinando-se as coortes mais jovens de um dado censo (10 a 20 anos), observa-se que a diferença existente entre mulheres e homens diminui com o

tempo (notável quando, no censo seguinte, a proporção de homens/mulheres dessa mesma coorte, dez anos mais velha, é maior), confirmando que, para esse caso, a defasagem idade/série deve ser maior e crescente por idade entre os homens. Estes atingem, entre os censos, um nível de conclusão do primeiro ciclo do curso fundamental mais próximo ao das mulheres.

A defasagem não é seguida, pelo menos não como comportamento geral, de abandono do estudo antes do término desse nível. No censo de 1980, a razão da proporção de indivíduos com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo para a coorte nascida entre 1966 e 1970 era de 0,8526, indicando que haveria quase 15% a mais de mulheres do que de homens com o primeiro ciclo completo. Já no censo de 1991, essa mesma coorte apresenta um valor de razão homens/mulheres de 0,9767, indicando que a diferença é de pouco mais de 2%, ou seja, entre os censos de 1980 e 1991, mais homens do que mulheres terminaram o primeiro ciclo, diminuindo o hiato computado no censo anterior.

Esse hiato para o primeiro grupo etário considerado nos dados (10 a 14 anos) tem crescido com o tempo, indicando possivelmente um aumento da diferença da defasagem idade/série entre homens e mulheres. Em 1960, era de 5%, passando a 12% em 1970, a 15% em 1980, chegando a 17% em 1991. A mudança da inclinação da reta que une o primeiro e o segundo grupos etários mais jovens de cada censo, aliada à tendência dos grupos que se seguem, é consistente com tal hipótese. Já para as coortes mais velhas, existe comportamento inverso, visto que são as mulheres que aumentam o nível educacional entre os censos⁶.

Para a coorte nascida entre 1906 e 1910, a razão computada com os dados do censo de 1960 indica um valor de 1,17, ou seja, quase 17% a mais de homens com o primeiro ciclo completo. Já em 1980, esse valor cai para 1,0. Esses dados parecem indicar que as mulheres mais velhas no final do século XX

6. Uma outra explicação possível seria a mortalidade diferencial entre as classes sociais. A mortalidade dos indivíduos de baixa renda é maior que a dos indivíduos de alta renda. Como esse diferencial é maior entre os homens do que entre as mulheres, principalmente para os jovens adultos, a melhora diferenciada dos homens pode espelhar a maior mortalidade dos indivíduos de baixa renda, que está altamente correlacionada com baixos níveis de escolaridade. Ou seja, a melhora pode ser explicada não por mais anos de estudo entre os homens, mas pela eliminação dos indivíduos de baixa escolaridade

estavam voltando para a escola ou para os cursos supletivos. Comparando-se as diferentes curvas, pode-se notar também um movimento de báscula: os censos mais antigos correspondem a curvas mais inclinadas e mais elevadas, e o movimento temporal   o de descenso e horizontalizao.

Segundo ciclo do ensino fundamental

Considerada a mesma informao para o ensino fundamental, encontra-se um comportamento semelhante ao do primeiro ciclo. Os gráficos 7 e 8 apresentam, respectivamente, para homens e mulheres, a proporo de indivíduos com o curso fundamental completo por coorte de nascimento. Aqui, parece mais clara a imagem de ondas sucessivas de tamanhos crescentes. O pico para as mulheres ocorre no censo 2000 para o grupo etário de 20 a 24 anos com o valor de 58,5%, enquanto para os homens, no mesmo grupo etário, a proporo de indivíduos que terminaram o ensino fundamental   de 49%.

GRÁFICO 7

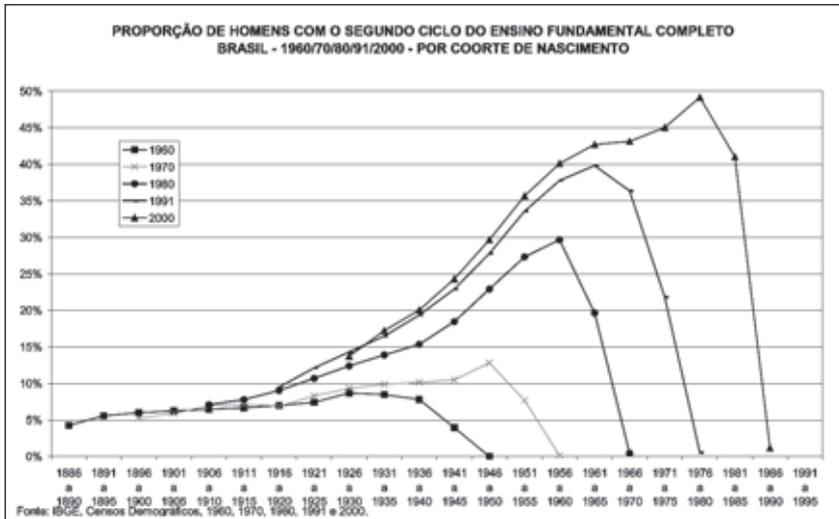
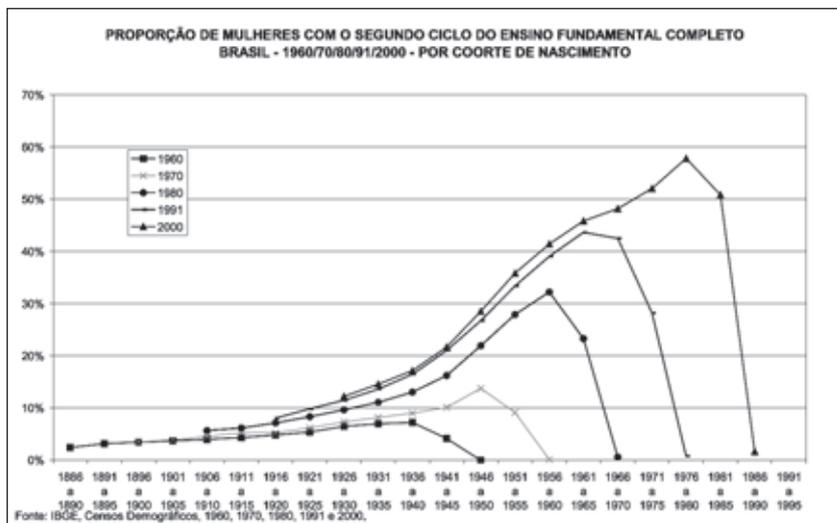


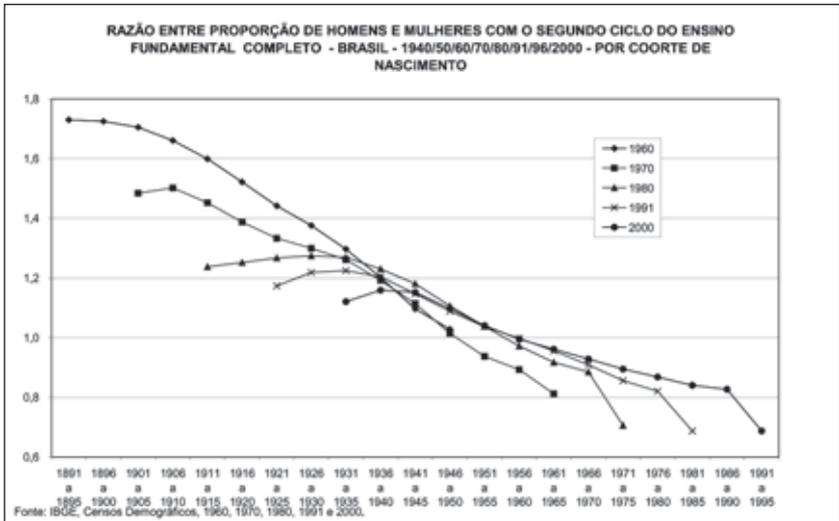
GRÁFICO 8



O gráfico 9 mostra a razão das proporções de indivíduos do sexo masculino e feminino com o curso fundamental completo e apresenta as mesmas características do comportamento observado no gráfico 6: nas coortes mais jovens de cada censo, valores menores do que 1 (indicando proporção maior de mulheres). Nota-se que em todos os grupos etários apresentados no censo de 1960 a proporção de homens era maior que a proporção de mulheres com curso fundamental completo, sendo que nas coortes mais velhas a diferença chegava a 20% em favor dos homens.

A partir do censo de 1970, a proporção de mulheres com ensino fundamental completo aumentou muito, especialmente para as coortes mais novas que viveram as transformações estruturais e institucionais ocorridas no Brasil a partir da Revolução de 1930 e, em especial, as conquistas ocorridas depois de 1945. As vitórias femininas na educação foram se acumulando ao longo da segunda metade do século XX, a tal ponto que os dados de 1991 e 2000 apontam para apenas três ou quatro grupos etários em que há uma maior proporção de homens com o curso fundamental completo. Os dados desses dois levantamentos mostram também que para os grupos etários mais novos a diferença educacional entre homens e mulheres ultrapassou 30%.

GRÁFICO 9



HIATO DE GÊNERO NO ENSINO MÉDIO E SUPERIOR

Ensino médio

Os gráficos 10, 11 e 12 apresentam as mesmas informações para os que completaram pelo menos o ensino médio. Nos gráficos 10 e 11, persiste a imagem de ondas crescentes sucessivas. As diferenças entre os dois são, basicamente, de que as ondas femininas continuam mais concentradas, com um pico mais pronunciado e começando a partir de um nível mais baixo. Isso confirma a análise de que as conquistas femininas na educação aconteceram de maneira progressiva, sendo que a entrada maciça das mulheres no ensino médio ocorreu após 1960.

A última onda feminina, verificada nos dados do censo 2000, alcança um pico mais alto (36% contra 28% dos homens) e em uma coorte cinco anos mais jovem do que a dos homens.

GRÁFICO 10

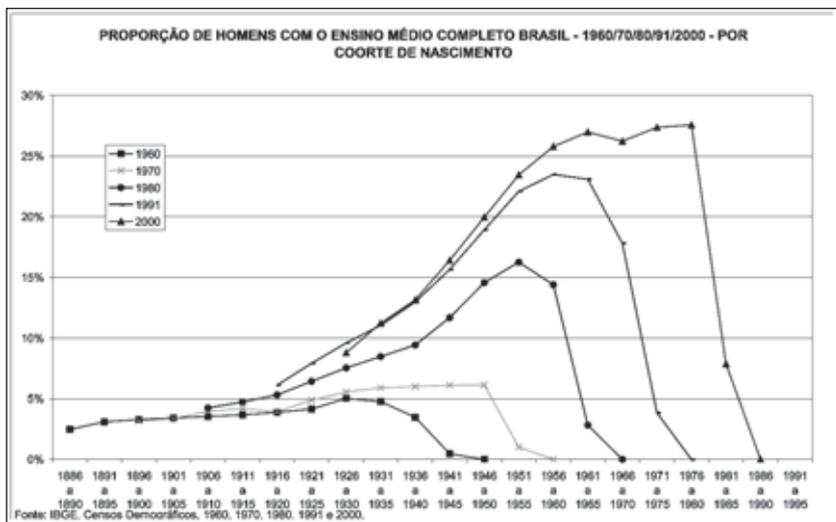
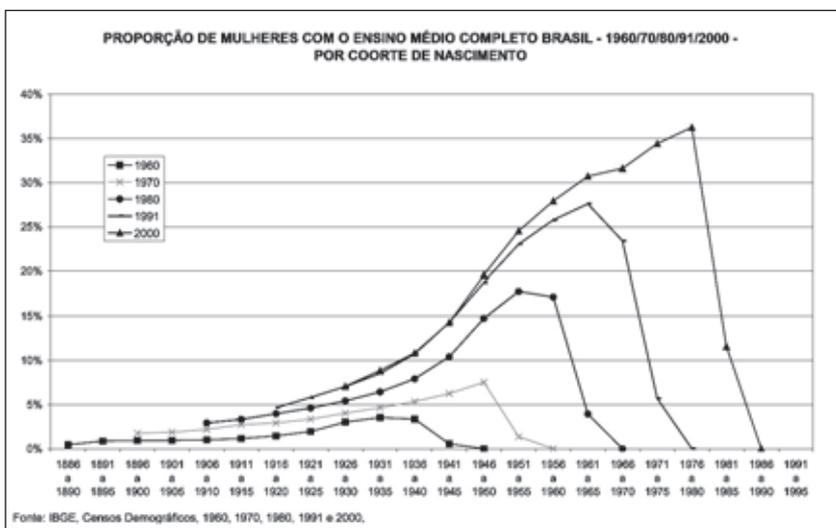
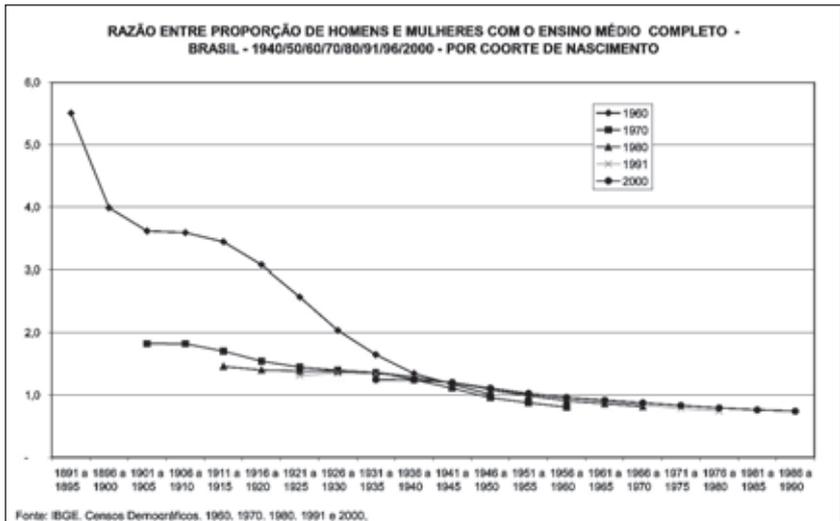


GRÁFICO 11



O gráfico 12, em que se apresenta a razão da proporção de indivíduos dos sexos masculino e feminino que completaram pelo menos o ensino médio (em escala logarítmica dada a diferença entre os maiores e os menores valores), apresenta comportamento semelhante ao observado no gráfico 9, porém, com diferenças mais exacerbadas. Para as coortes mais velhas do primeiro censo, a proporção de homens com o ensino médio completo ultrapassa em mais de quatro vezes a de mulheres. Esses dados confirmam que existia uma barreira muito grande para a entrada das mulheres no ensino médio no final do século XIX e início do século XX. Contudo, a realidade mudou completamente para as coortes nascidas após 1930 e que entraram no ensino médio após 1945.

GRÁFICO 12

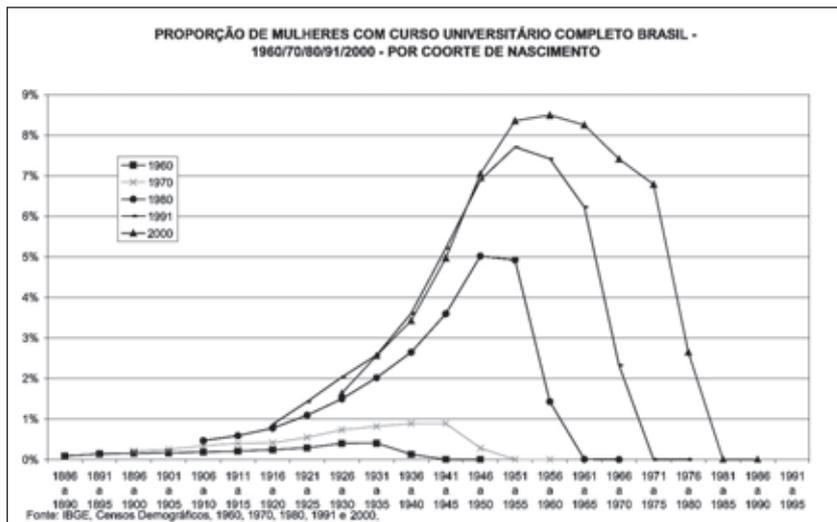


Nível superior

Considerando-se os dados correspondentes ao ensino superior (ver gráficos 13 a 15), nota-se no passado um hiato ainda maior entre homens e mulheres e uma recuperação ainda maior. Nos gráficos 13 e 14, persiste a imagem de ondas crescentes sucessivas. A diferença mais notável é o patamar de início das ondas: em torno de 2% para os homens e 0,1% para as

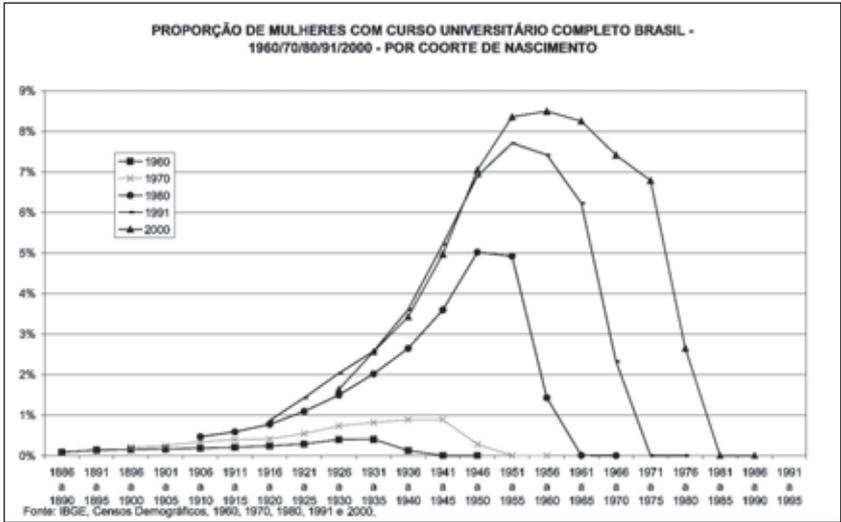
mulheres. Como acontece para o ensino médio, as ondas femininas são mais concentradas e alcançam um pico para uma coorte cinco anos mais jovem, porém, da mesma altura que as ondas masculinas (em torno de 8%). Aqui, também é mais marcante a diferença entre censos, mostrando que o estudo tardio é comum aos dois sexos.

GRÁFICO 13

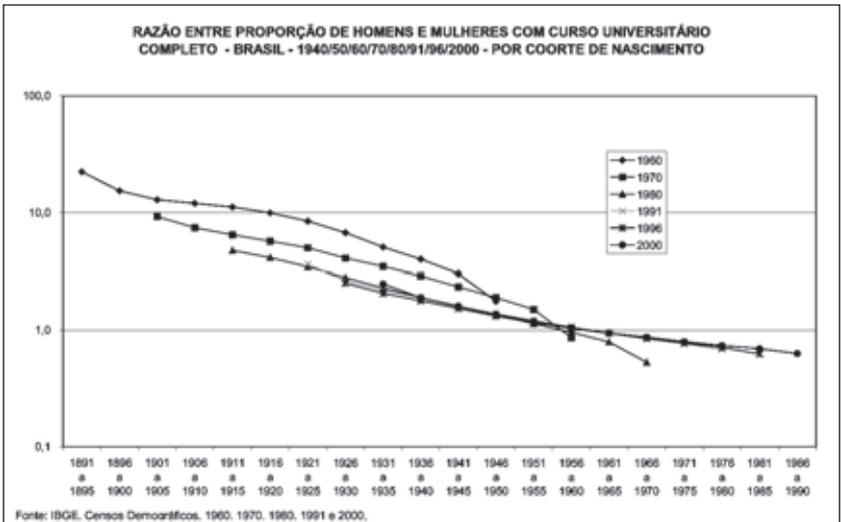


O comportamento já observado para as coortes mais velhas do estudo para os concluintes dos cursos que precedem o curso superior (primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental e ensino médio) aparece ampliado para o curso em pauta. A proporção de população masculina que conclui o curso superior é quase 20 vezes maior que a feminina para os indivíduos da coorte mais velha deste estudo (ver gráfico 15). Já a proporção de mulheres que concluem o curso universitário na coorte mais jovem (1971-75) é quase duas vezes superior à dos homens. Esses dados mostram que a reversão do hiato de gênero no curso superior foi a conquista mais significativa das mulheres, pois elas não apenas reduziram um diferencial de quase 20 vezes, como alcançaram um diferencial de quase duas vezes em relação ao sexo masculino.

GRÁFICO 14



GRÁFICOS 15



Também na educação superior, as transformações estruturais e institucionais ocorridas no país possibilitaram a abertura de oportunidades educacionais para as mulheres. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, ao equiparar o curso normal ao curso “científico” (ensino médio) criou oportunidade para que um maior número de mulheres se candidatassem à universidade. E o vestibular baseado no critério de conhecimento, sem qualquer discriminação de gênero, favoreceu as mulheres com melhor desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida existem diferenças expressivas entre a escolaridade das mulheres e a dos homens brasileiros. Durante cerca de 450 anos, o hiato de gênero na educação brasileira favoreceu os homens. Mas, na segunda metade do século XX, houve uma reversão do hiato de gênero e as mulheres ultrapassaram seus congêneres masculinos em termos de anos médios de escolaridade.

Contudo, as estatísticas globais, como, por exemplo, número de anos de estudo para a população maior de 18 anos, podem ser enganosas, pois englobam em um mesmo indicador o comportamento diferenciado das diversas coortes. O que podemos depreender dos dados é que as mulheres dos grupos etários mais jovens têm não só diminuído as diferenças em relação aos homens quanto à escolaridade, como também vêm ganhando terreno sobre eles.

Alguns autores, como Rosemberg (2001) e Beltrão e Teixeira (2005), consideram que embora tenha havido um avanço feminino na educação, ainda persiste uma bipolarização de sexo nos cursos humanas-exatas, sendo que as mulheres ainda estariam concentradas em carreiras “mais fáceis” ou menos valorizadas socialmente. Contudo, estudos que levam em consideração as diferenças geracionais mostram que as mulheres com idades entre 20 e 29 anos no censo 2000 já apresentavam ganhos significativos nas carreiras consideradas “mais difíceis” e de maior prestígio social (Guedes, 2004).

Mesmo considerando que ainda existam diferenças sexistas no ensino, o Brasil é um exemplo de país que conseguiu reverter o hiato de gênero na educação e eliminou o *déficit* educacional das mulheres em relação aos homens. Nesse aspecto, a vitória feminina foi espetacular, embora o nível e a qualidade da educação brasileira ainda estejam muito atrás da de outros países

com o mesmo grau de desenvolvimento socioeconômico. O caso brasileiro pode servir de exemplo na medida em que as políticas universalistas adotadas no Brasil – tais como o direito de voto feminino, a educação igualitária, os direitos civis e de família da Constituição de 1988 – contribuíram para que as mulheres brasileiras avançassem na conquista de maiores níveis educacionais.

Todavia, se o hiato de gênero continuar crescendo, mesmo que a favor das mulheres, o Brasil estará contrariando as recomendações das Conferências Internacionais da ONU que apontam para a equidade de gênero em todos os campos de atividade. Homens com níveis educacionais muito inferiores aos das mulheres podem dificultar o diálogo e a convivência entre os sexos. Evidentemente, é preciso elevar os graus de escolaridade dos homens e não interromper a ascensão das mulheres. Ao mesmo tempo, seria preciso melhorar a qualidade do ensino para ambos os sexos.

Foge ao escopo deste artigo abordar a relação complexa entre a entrada das mulheres nos níveis mais elevados de escolaridade e as discriminações no mercado de trabalho. Contudo, é preciso dizer que muitas mulheres buscam uma maior qualificação educacional não apenas para uma realização pessoal, mas também para conseguir vencer as barreiras ocupacionais do mercado de trabalho, que, geralmente, dá mais oportunidades para os homens, mesmo aqueles com menos anos de estudo.

Portanto, destaca-se que as conquistas femininas no campo educacional não foram acompanhadas por conquistas no mercado de trabalho no mesmo grau. As mulheres reverteram o hiato de gênero na educação, mas não reverteram os hiatos ocupacional e salarial. Para que haja justiça social e equidade de gênero no Brasil do século XXI será preciso que os homens avancem em todos os níveis educacionais e que as mulheres revertam as desigualdades de gênero no mercado de trabalho, já que as conquistas educacionais não podem ser analisadas fora do contexto mais geral das relações sociais de gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, J. E. D. *Mulheres em movimento: voto, educação e trabalho*. Ouro Preto: REM, 2003.
- _____. *Transição da fecundidade e relações de gênero no Brasil*. Tese (dout.). Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1994.

ARAÚJO, C. M. O. Partidos políticos e gênero: mediações nas rotas de ingresso das mulheres na política. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, n.24, p.193-216, 2005.

BELTRÃO, K.; NOVELLINO, M. S. *Alfabetização por raça e sexo no Brasil: evolução no período 1940-2000*. Rio de Janeiro: Ence; IBGE, 2002. (Texto para Discussão, 1)

BELTRÃO, K.; TEIXEIRA, M. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. et al. (eds.) *Os Mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea; Fundação Ford, 2005. p.143-193.

CUNHA, L. A. *Ensino superior e universidade no Brasil*. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.

GUEDES, M. C. O Contingente feminino de nível universitário nos últimos trinta anos do século XX: a reversão de um quadro desigual. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 14. *Anais...* Caxambu, set. 2004. Disponível em: http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep. Acesso em: jul. 2005.

HAHNER, J. *A Mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

IBGE. *Censos demográficos de 1960, 1970, 1980, 1991 e 2000*.

_____. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro, 2003.

MORAES, M. L. Q. de. *Mulheres em movimento: o balanço da década da mulher do ponto de vista do feminismo, das religiões e da política*. São Paulo: Nobel; Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.

ONU. *Conferência mundial sobre a mulher: igualdade, desenvolvimento e paz*, 4. Beijim, 1995.

_____. *Declaração da cúpula do milênio*. Nova Iorque, 6-8 set. 2000.

PENA, M. V. J. *Mulheres e trabalhadoras: presença feminina na constituição do sistema fabril*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PRADO, D. *O Que é família*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.79-94.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, São Paulo, v.9, n.2, p.515-540, jul./dez. 2001.

_____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 16, p. 151-198, 2002.

TELES, M. A. *O Que é feminismo*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

THERBORN, G. *Between sex and power: family in the world, 1900-2000*. London: Routledge, 2004.

UNESCO. *Fórum mundial de educação*. Dacar, 26-28 abr. 2000.

UNICEF. *Mulher, sociedade e Estado no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

Recebido em: agosto 2005

Aprovado para publicação em: agosto 2006

GÊNERO, SEXUALIDADE E RAÇA/ETNIA: DESAFIOS TRANSVERSAIS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

FABÍOLA ROHDEN

Professora Adjunta do Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
e do Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos
fabiola@ims.uerj.br

RESUMO

Este artigo apresenta uma experiência piloto de formação a distância de profissionais de educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, resultado de uma articulação entre diversos ministérios do governo federal (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o British Council e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. O curso, ocorrido entre maio e setembro de 2006, teve como público-alvo professores/as do ensino fundamental em seis municípios da rede pública e seu objetivo primordial foi ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação na sociedade brasileira, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia, possibilitando o fortalecimento de ações de combate a essas discriminações.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – SEXUALIDADE – GÊNERO – RACISMO

ABSTRACT

GENDER, SEXUALITY AND RACE/ETHNICITY: TRANSVERSAL CHALLENGES TO TEACHER TRAINING. This article presents a pilot experience in distance training for professionals in education in the areas of gender, sexuality, sexual orientation, and racial relations resulting from the coordination of several ministries of the Brazilian Federal Government, the British Council and the Latin American Center for Sexuality and Human Rights of the State University of Rio de Janeiro. The course, was held between May and September 2006, and was aimed at elementary school teachers of the public school system. Its main purpose was to further the understanding of the dynamics of discrimination processes in the Brazilian society, especially racism, sexism, and homophobia, thus strengthening actions for fighting such discrimination.

TEACHER EDUCATION – SEXUALITY – GENDER – RACISM

Este artigo relata a concepção e execução de uma experiência inédita de formação a distância de profissionais de educação nas temáticas de gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais, resultado de uma articulação entre diversos ministérios do Governo Federal brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e o Ministério da Educação), o British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – Clam –, Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – IMS/Uerj. Parte do International Sexuality Forum, o Clam tem-se dedicado à pesquisa e à formação na área dos estudos de sexualidade e gênero e busca contribuir para a formulação de políticas públicas que visem diminuir as desigualdades sociais na América Latina. Dada sua *expertise* e sua missão institucional, o Clam participou da concepção e coordenou a execução do projeto. É em razão de minha atuação como coordenadora¹ do projeto que apresento esse relato, indicando os principais desafios e potencialidades dessa experiência.

Embora o Clam já vislumbrasse a possibilidade da educação a distância como estratégia viável de atuação para a América Latina, foi exatamente com a oportunidade oferecida por este curso que nos deparamos com uma série de desafios de forma concreta. O primeiro deles se refere exatamente à viabilidade de concepção e implementação de um projeto de grande amplitude envolvendo tantos parceiros distintos. O conteúdo e a metodologia escolhidos precisariam ser amplamente discutidos de forma que fossem respeitadas as orientações teóricas, políticas e pedagógicas dos parceiros. Em outro plano, desde o Governo Federal até as escolas, passando pelas Secretarias de Educação de estados e municípios, era preciso montar um projeto de gestão ágil

1. A equipe de coordenação foi composta por Fabíola Rohden, Maria Luiza Heilborn, Sérgio Carrara, Leila Araújo, Andreia Barreto (Coordenação Geral) e Elizabeth Rondelli, Karla Vaz Cavalcanti, Laura Coutinho e Maria Lucia Cardoso (Coordenação em Ensino a Distância – EaD). Na coordenação governamental estiveram Maria Elisabete Pereira (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), Rosiléa Roldi Wille (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad/MEC), Alexandre Pedro e Leila Medeiros (Secretaria de Estado da Educação – Seed/MEC), Graça Ohana (Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial – Seppir/PR), além de Roberta Kacowicz (British Council). Agradeço a todos os participantes do projeto que de forma direta ou indireta colaboraram na produção deste trabalho.

e eficaz. Um segundo desafio implicava avaliar em que medida a educação a distância seria a estratégia mais adequada. Nesse ponto, foi de fundamental importância encará-la não como um meio de massificação da transmissão do conhecimento, mas como uma possibilidade a ser testada. Procuramos nos afastar tanto dos defensores mais fervorosos que exaltam esse caminho sem uma crítica mais densa quanto daqueles que, por princípio ou por desconhecimento, rejeitam apressadamente essa via. Além disso, outro desafio foi desenvolver um projeto que partisse da premissa da transversalidade, algo muito desejável mas com certeza extremamente difícil. E, por último, talvez o maior de todos os desafios tenha sido imaginar como poderíamos, nessas condições, tratar de temas tão impactantes como gênero, sexualidade e relações étnico-raciais com os/as nossos/as professores/as cursistas que, como todos sabem, dispõem de poucas oportunidades formais de interlocução para além de sua pesada jornada de trabalho.

Provavelmente essas dúvidas vêm à mente de todos aqueles preocupados com a viabilidade de projetos nessa área. Explicitá-las e relatar algumas de nossas decisões para lidar com elas pode incitar um debate proveitoso. Além de apresentar sucintamente as várias fases e instâncias de execução do curso, pretendo pôr em discussão alguns aspectos que nos levaram a conceber tal proposta e alguns resultados que nos levam a rediscuti-la. O objetivo principal é compartilhar de forma mais ampla os dados desse projeto piloto que, para além dos ganhos efetivos em termos dos cursistas e equipe formados, se traduzem em um rico material de pesquisa e análise sobre educação, transversalidade e cidadania no Brasil.

ORIGENS E PRETENSÕES DO PROJETO

Em 2004, o Governo Federal brasileiro, por meio da SPM, estabeleceu uma articulação institucional com o British Council, visando à elaboração de um projeto de formação de profissionais de educação tendo como foco a temática de gênero. No mesmo ano, o debate se ampliou com a inclusão das temáticas de discriminação étnico-racial e da diversidade de orientação sexual à medida que o MEC e a Seppir-PR foram incorporados ao projeto. Ao longo desse processo, foi realizado o Seminário Internacional Educando para a Igualdade de Gênero, Raça e Orientação Sexual, que aconteceu em Brasília e contou

com a participação de representantes da SPM, da Seppir, do MEC, do British Council, além de acadêmicos/as e membros de entidades da sociedade civil ligados aos movimentos negro, das mulheres e dos gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis – GLBTT. Na ocasião houve consenso que o tratamento conjunto desses temas em materiais didáticos e estratégicos de formação de educadores/as seria importante por questionar diversas formas de preconceito.

Em agosto de 2005 os coordenadores do projeto no âmbito do Governo Federal, liderados pela SPM, convidaram o Clam para ingressar no projeto com a missão de desenvolver um curso de educação a distância que tratasse conjuntamente as temáticas de gênero, raça/etnia e sexualidade. O convite representou uma confluência de interesses, uma vez que o Clam já vinha promovendo debates e seminários que abordavam transversalmente esses temas. A perspectiva em curso era centrada na ideia de que seria oportuno promover a interação ou pelo menos nuançar a divisão entre campos disciplinares distintos originados em razão do estudo desses três temas e dos correlativos processos de discriminação social. Da mesma forma, pretendia-se incentivar a articulação entre ativistas e promotores de políticas públicas relativas a cada uma das problemáticas.

O curso piloto configurou-se como uma modalidade de Ensino a Distância – EaD –, composto por uma carga horária de 200 horas. Delas, 30 trabalhadas em aulas presenciais, que aconteceram em cada município-pólo,² entre maio e junho de 2006, por meio de seminário-participativo. Via Internet o/a cursista teve mais 170 horas de atividades. Considerado pelo MEC como de atualização, o curso é certificado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Teve como público-alvo prioritário professores/as do ensino fundamental da rede pública brasileira e seu objetivo primordial era ampliar a compreensão sobre a dinâmica dos processos de discriminação presentes na sociedade brasileira, especificamente o racismo, o sexismo e a homofobia,

2. Dourados (MS), Maringá (PR), Niterói (RJ), Nova Iguaçu (RJ), Porto Velho (RO) e Salvador (BA). Os municípios foram selecionados, de acordo com o critério de territorialidade, representando todas as regiões geográficas do Brasil (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e com relação a diferentes perfis de tamanho e localização. Considerou-se ainda a prévia articulação político-institucional entre Governo Federal e agentes locais, tanto do poder público como da sociedade civil, capazes de facilitar a implementação do projeto. É de se notar também, embora esse não tenha sido um critério, que os municípios representam formas variadas de composição no que se refere à raça/etnia.

possibilitando o fortalecimento de ações de combate à discriminação. Há que ser ressaltado que a escolha por trabalhar com professores/as que lecionam entre a 5º e 8º séries do ensino fundamental deveu-se ao fato de eles/elas lidarem com adolescentes e jovens, supostamente mais sensíveis às temáticas em questão.

A execução do curso ficou a cargo do Clam, que coordenou a elaboração do material didático, selecionou e treinou os professores *on-line* e os orientadores temáticos, selecionou os cursistas e, em parceria com o Governo Federal, coordenou o desenvolvimento do curso até sua fase final. Aos estados e municípios envolvidos coube disponibilizar a estrutura dos núcleos tecnológicos das Secretarias Estaduais de Educação e laboratórios de informática das escolas para capacitar os professores nas tecnologias do ambiente virtual utilizado, desenvolvido pelo Ministério da Educação por meio do Programa Nacional de Informática em Educação – ProInfo. Em suas diferentes etapas participaram do projeto especialistas em educação, profissionais de gestão, especialistas nas temáticas do curso e em educação a distância.

A fundamentação pedagógica do curso centra-se na integralidade do ser humano e sua capacidade e autonomia na integração dos campos do conhecimento. E o modelo de execução combinou o equilíbrio entre o estudo individual e a interação dos/as participantes (alunos e professores *on-line*) nas atividades via Internet (Pereira et al., 2007).

Ao longo de sua confecção os pressupostos do curso foram refinados e podem ser resumidos nos seguintes princípios:

1. diferenças de gênero, de orientação sexual, de raça/etnia devem ser respeitadas e valorizadas, não devendo ser utilizadas como critério de exclusão social e política;
2. é fundamental manter uma perspectiva não-essencialista em relação às diferenças, procurando desenvolver uma postura crítica em relação aos processos de naturalização ou biologização, que acabam por transformar diferenças em desigualdades;
3. discriminações baseadas em raça/etnia, gênero e sexualidade estão imbricadas na vida social e na história de diferentes sociedades, necessitando por isso uma abordagem conjunta e transversal. Ou seja, discriminação em relação às mulheres articula-se à discriminação em

- relação aos que são sexualmente atraídos por pessoas do mesmo sexo ou ainda que discursos racistas possam utilizar características socialmente atribuídas ao feminino para inferiorizar negros/as, indígenas ou outros grupos considerados inferiores;
4. a formulação de leis anti-discriminação não é suficiente para fazer cessar ações violentas e intolerantes em relação às diferenças de gênero, de raça e orientação sexual, sendo para isto fundamental privilegiar ações que visem à transformação das mentalidades e das práticas sociais;
 5. a escola, embora tenha se constituído historicamente como espaço de reprodução de preconceitos, é local estratégico para o processo de transformação e deve cumprir sua missão de formar pessoas dotadas de espírito crítico;
 6. o estatuto das diferenças de gênero, de raça e de orientação sexual é um debate aberto envolvendo delicadas questões morais, sendo que o curso não deve, portanto, pretender divulgar a “verdade” sobre tais diferenças pela adoção de qualquer tipo de cartilha ou doutrina. Nesse sentido, o fundamental é propiciar que os alunos e as alunas compreendam as implicações éticas das diferentes posições em jogo e construam sua própria opinião nesse debate;
 7. a EaD é uma das modalidades de ensino capazes de potencializar o efeito multiplicador da ação educativa (Carrara, Rohden, 2006).

Durante a fase de realização do curso, os/as cursistas foram orientados/ as por professores/as *on-line* que fizeram a mediação da aprendizagem a partir dos conteúdos desenvolvidos pelos/as professores/as especialistas. Nos pólos, os cursistas foram acolhidos e orientados por multiplicadores dos Núcleos de Tecnologia Educacional – NTEs – para esclarecimento de dúvidas de caráter tecnológico (de computação, de Internet ou de acesso ao site – e-ProInfo). Para o total de 1.200 cursistas, foram contratados 36 professores *on-line*, ou seja, 36 cursistas por turma para cada professor *on-line*. Algumas turmas foram iniciadas com um total de até 40 cursistas para atender a demanda. O curso-piloto teve 36 turmas, sendo 24 com cursistas de um único município e 12 mistas, com 6 cursistas de cada um dos 6 municípios. O objetivo de estabelecer esses dois tipos de turmas foi, primeiro, produzir a interação entre cursistas de regiões

diferentes do país e, com isso, possibilitar a discussão dos temas de acordo com o viés regional; e, segundo, trabalhar nesse curso-piloto com um grupo de controle para, ao final, avaliar se os objetivos foram mais bem alcançados com as turmas locais ou com as turmas mistas.

Os professores *on-line* foram selecionados entre profissionais com bom domínio prévio na área de conhecimento dos módulos e com alguma familiaridade com as tecnologias de trabalho virtual. Para tal atividade foram convocados pós-graduandos e/ou pós-graduados nas áreas de conhecimento afins. A capacitação dos professores *on-line* aconteceu em duas etapas. A primeira, presencial, ocorreu na semana de 20 a 24 de março de 2006, na UERJ, e contou com a presença dos representantes dos NTEs e dos/as professores especialistas. A segunda, a capacitação a distância, foi realizada de 15 a 26 de maio de 2006, diretamente no ambiente e-ProInfo, e foi conduzida pelas coordenadoras pedagógicas de EaD e apoiada pela equipe de suporte técnico. Dessa segunda capacitação participaram também os multiplicadores dos NTEs, que deram apoio aos cursistas nos pólos. Na fase de oferta do curso, os professores *on-line* foram assistidos/as por duas coordenadoras pedagógicas de EaD, que os orientaram em relação à metodologia do ensino a distância e também por quatro orientadores de tema, que ficaram disponíveis para esclarecer dúvidas em relação à abordagem dos assuntos principais do curso. Os professores *on-line* foram também apoiados por uma monitoria, responsável por acompanhar a participação dos cursistas com o objetivo de evitar a evasão.

PERSPECTIVAS E CONTEÚDO

Desde o momento das discussões iniciais sobre o projeto do curso a perspectiva das ciências sociais e dos direitos humanos foi o ponto de partida. Essa linha orientou a escolha dos/as especialistas convidados a elaborar os textos base que deram origem ao conteúdo efetivamente implementado no curso. A proposta, que continha um elenco inicial de temas fundamentais, orientava os autores no sentido de que privilegiassem a transmissão de conceitos importantes assim como a articulação dos temas com o desenvolvimento dos movimentos sociais pertinentes e a interação com o ambiente escolar. Além dos textos iniciais também foram apresentados casos para servir de apoio as discussões interativas. O material produzido inicialmente, já de acordo com as

orientações do roteiro para sua inclusão na plataforma de educação a distância, foi objeto de discussão e reelaboração por parte de todas as equipes envolvidas na coordenação e só posteriormente foi realizada a adequação final ao formato exigido. Construiu-se, portanto, um conteúdo de autoria coletiva, resultado das óbvias tensões teóricas e políticas concernentes a uma proposta desse tipo e da busca de aperfeiçoamento e adequação aos objetivos.

Na fase de execução do curso, a participação dos professores *on-line*, muitos deles profissionais reconhecidos no campo e alguns com a rara experiência de lidar com os temas do curso de forma transversal, foi mais um momento de refinamento do programa do curso. Também foi exigido dessa equipe de profissionais que, na etapa interativa, sugerissem conteúdos adicionais aos alunos, como bibliografia e sites complementares além de autonomia no encaminhamento das discussões.

A etapa de ensino a distância comportou cinco módulos organizados de modo a promover um debate articulado das questões relativas à discriminação de gênero, étnico-racial e por orientação sexual.

O módulo de abertura, além de apresentar o projeto do curso, sua metodologia, cronograma e forma de avaliação, discute como instrumental analítico básico os conceitos de cultura, diversidade cultural, etnocentrismo, estereótipo, preconceito e discriminação. Mediante os conceitos de cultura e de diversidade cultural é abordado o caráter arbitrário e coletivo de comportamentos e identidades sociais. Por intermédio do conceito de etnocentrismo, o módulo inicia a discussão sobre o fato de que, em muitos contextos as diferenças são julgadas com base em padrões culturais próprios ao observador, determinando atitudes que as desqualificam. A discussão sobre o etnocentrismo, permite o exame do modo pelo qual grupos sociais são classificados segundo estereótipos enfatizando os processos de naturalização de diferenças sociais e culturais. Como exemplo desses processos, são problematizadas as concepções de que a homossexualidade é inata, ou que a raça é geneticamente determinada, ou que o cérebro das mulheres funciona de modo diferente ao do cérebro dos homens. Aborda-se finalmente de que forma concepções etnocêntricas e estereótipos se articulam ao preconceito e a atitudes discriminatórias.

O módulo discute a importância da escola na eliminação do preconceito e de práticas discriminatórias, devendo incorporar a discussão não apenas em datas comemorativas, mas na própria dinâmica das relações entre alunos e

professores e no material didático utilizado. Assim o cursista é levado a refletir sobre a organização do ambiente escolar, as relações que se estabelecem nesse espaço e o tipo de material didático que utiliza diante das representações sobre as relações de gênero, raça/etnia, orientação sexual/ sexualidade correntes na sociedade brasileira.

O segundo módulo é dedicado à discussão sobre gênero e aborda as desigualdades sociais entre homens e mulheres na sociedade brasileira e na esfera escolar. Além disso, investiga as dinâmicas sociais por meio das quais as identidades de gênero são socialmente construídas e como a escola pode atuar, desnaturalizando certos estereótipos e questionando as desigualdades sociais. Discute-se como representações de gênero incidem na socialização infantil e adolescente, nas escolhas que homens e mulheres fazem ao longo da vida, desde a profissão até a vida sexual-afetiva, na construção da identidade social de cada indivíduo, na divisão sexual do trabalho e, finalmente, na organização social da vida privada. Entende-se que categorias de gênero binárias (masculino e feminino) são socialmente construídas, sendo arbitrária a hierarquia ou distribuição diferencial de poder. Ao abordar o gênero como socialmente construído no cotidiano da escola, da família, da rua, da mídia etc., toma-se como pressuposto que as convenções sociais decorrentes das relações de gênero podem ser transformadas.

O módulo aborda de uma perspectiva transversal a articulação da discriminação social por gênero e por orientação sexual na sociedade brasileira. Apesar de ter havido transformações importantes no Brasil do final do século XX no que tange às questões relativas às relações de gênero e à orientação sexual, não é raro haver a perpetuação de violência (xingamentos, insultos, difamações, agressão física, abusos sexuais) contra mulheres ou contra minorias sexuais, e/ou raciais/étnicas pelo simples fato de estas não responderem às expectativas sociais de comportamentos de gênero. Na mesma perspectiva, o módulo trata a articulação entre gênero e raça apontando para o fato de que a situação de pobreza e de discriminação étnico-racial agrava a posição subordinada que as mulheres negras ocupam em relação aos homens e a outras mulheres. O curso oferece neste ponto destaque a diferentes movimentos sociais brasileiros que se articulam na defesa dos direitos humanos: o movimento feminista, o movimento de mulheres negras, o movimento de mulheres indígenas e o movimento de gays, lésbicas, bissexuais, transexuais e travestis.

É dada especial atenção à violência que continua a existir (inclusive na escola) como uma perversa manifestação de discriminação de gênero. A despeito de todos os avanços e conquistas das mulheres na direção da equidade de gênero, persiste no Brasil, uma forma de manifestação de poder masculino por meio de violência física, sexual ou psicológica que agride não só as mulheres, mas também os homens que não se comportam de acordo com os rígidos padrões dominantes de masculinidade. Reduzir estas manifestações violentas à pobreza ou à desestruturação social que acomete alguns grupos sociais seria impedir a compreensão do problema como propriamente violência de gênero. Ressalta-se que de forma sutil e quase imperceptível estão presentes na escola formas de discriminação nas práticas docentes, nas atividades didáticas e nos conteúdos curriculares que reforçam as diferenças sociais entre homens e mulheres, tratando-as como se fossem naturais.

O terceiro módulo é dedicado ao tema da sexualidade e orientação sexual. O propósito central é o de promover a reflexão sobre a relação entre sexualidade e sociedade, discutindo as convenções relativas ao corpo, à identidade de gênero e à orientação sexual, bem como a diversidade de valores, comportamentos e identidades sexuais, segundo diferentes culturas, grupos sociais, contextos históricos e vivências pessoais. Na perspectiva dos direitos humanos, busca-se promover o reconhecimento e a crítica a situações de preconceito, discriminação e violência, associadas aos diferentes comportamentos, expressões e experiências da sexualidade.

O módulo incorpora a ideia de que a sexualidade é um fenômeno multifacetado, que envolve aspectos culturais, sociais, históricos e políticos, além das dimensões biológica e psicológica. Não deve, portanto, ser compreendida como mera questão de instintos, impulsos, genes, hormônios. Não se nega a importância da fisiologia e da morfologia como constituintes do que é materialmente possível em termos de sexualidade, mas não se considera que as predisposições biológicas produzam por si só, os comportamentos sexuais, a identidade de gênero ou a orientação sexual. Elas formam um conjunto de potencialidades que só adquirem sentido por meio da socialização e do aprendizado de regras culturais. Por isso, não existe um corpo, nem modalidades universais de comportamentos sexuais. Existem corpos marcados por experiências de classe, de etnia/raça, de gênero, de geração etc. Além do próprio conceito de sexualidade, são fundamentais para este módulo os conceitos de identidade sexual e de gênero, orientação sexual e homofobia.

Discute-se como a cultura ocidental moderna, por meio de um esforço de estabelecer categorias de identidade pessoal ligadas à orientação sexual, levou à imposição da heterossexualidade como orientação sexual “natural”, “normal”, “saudável”, desde que praticada entre adultos, legitimada pelo casamento e associada à reprodução. O módulo trata as normas sociais, nesse caso a “heteronormatividade”, como roteiros, mapas que orientam sem serem, no entanto totalmente coerentes e sem contradições. Sendo assim, no seio de uma organização social é possível existir um padrão sexual dominante e muitas experiências que fujam à norma. Baseia-se na ideia de que existe uma luta constante em torno do que é tido como moralmente certo, normal, legítimo em termos de sexualidade e gênero e que há uma hierarquização sexual na qual a heterossexualidade é considerada “saudável” à custa da estigmatização, degradação e mesmo criminalização da diversidade sexual. Frutos desta hierarquização surgem atitudes discriminatórias, como é o caso da homofobia, contra as sexualidades consideradas desviantes.

Outro aspecto enfatizado é a discussão crítica em relação à maneira como a educação sexual tem sido desenvolvida nas escolas brasileiras. Resultado de investimento político, fundamentado em uma forte preocupação de “administrar” o modo pelo qual os adolescentes vivenciam a sexualidade, ela é pensada, muitas vezes, exclusivamente sob uma perspectiva biológica, tendo como eixo central o tema da reprodução, sem levar em conta a dimensão cultural e histórica. Como resposta a essa forma de tratar a sexualidade, o módulo ressalta a importância de não apenas professores de ciências e de biologia estarem envolvidos com o tema, mas também aqueles vinculados às ciências humanas.

Quanto ao tema da sexualidade no contexto educativo estão em pauta também os limites de determinados enfoques educativos distanciados do universo simbólico dos alunos. Ressalta-se, para a superação desta abordagem no âmbito escolar, a importância de se levar em conta vivências e percepções juvenis sobre temas como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids, drogas. Por exemplo, ao abordar a temática da gravidez na adolescência há que se atentar para o valor simbólico da gestação e da maternidade para mulheres jovens de acordo com as classes sociais. As abordagens educativas para jovens sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis – DSTs –, Aids e gravidez devem ser feitas tendo em vista que a formação e mudança de comportamentos, suas escolhas e desejos não dependem apenas de decisões racionais.

O quarto módulo aborda as relações étnico-raciais, por meio do estudo de conceitos-chave, como raça, racismo e etnicidade. Trata também da desigualdade racial e sua manutenção pela força do preconceito e da discriminação; da dinâmica das relações raciais e étnicas; dos diferentes sistemas de classificações raciais e a produção do racismo; dos arranjos possíveis entre raça, gênero e sexualidade na vida social; do impacto das desigualdades étnico-raciais no currículo escolar e, por fim, da importância de se afastar as visões estereotipadas na prática de ensino. Seguindo o olhar crítico presente no campo antropológico, o curso problematiza o termo raça, ressaltando o quanto influenciou e influencia a naturalização das desigualdades sociais, embora possa ser utilizado na prática política como estratégia de combate à ideologia do racismo.

O módulo dedica-se também a tratar da questão racial no Brasil, descrevendo as teorias racistas que estiveram presentes entre o final do século XIX e a primeira metade do século XX, em cujos termos a miscigenação seria um processo positivo de “branqueamento” e de melhoria da nação. Discute ainda como, no plano ideológico, a questão racial é elaborada no país, destacando a presença de uma visão que, no plano formal compreende o Brasil como uma democracia racial em razão de sua diversidade étnica e racial, mas que na prática não deixa de atualizar uma suposta superioridade branca em relação aos negros e indígenas.

Além da questão específica do racismo e de suas formas de manifestação são tema desta unidade as articulações entre as diferentes formas de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Busca-se ressaltar que gênero, raça e orientação sexual não devem ser lidos apenas como sujeições que atuam em um mesmo sentido, ou seja, que um homem negro pode-se mostrar machista ou que um homem ou uma mulher homossexual pode apresentar uma posição racista ou classista. O módulo leva a compreender que racismo, homofobia e machismo estão difusos na sociedade não sendo exclusivos de nenhum grupo social. Diante da complexidade do tema, o curso se dedica ao entendimento da articulação entre discriminação, o conceito de desigualdade e o quadro das desigualdades raciais no Brasil. Nesse sentido, desigualdade diz respeito à distribuição diferencial de recursos e oportunidades. Pode decorrer de uma diferença de atributos ou performances individuais (em termos de educação e/ou experiência) ou em razão de desvantagens historicamente produzidas entre grupos humanos (desigualdades substanciais), tais como aquelas que

estão inscritas nas ideias de diferença entre brancos, negros e indígenas, homens e mulheres.

O curso volta a abordar o termo estereótipo (recurso classificatório que simplifica a relação imagem/conceito) para ampliar a discussão de desigualdade racial, ressaltando seu peso na configuração do preconceito e da discriminação. Ressalta-se que os estereótipos construídos acerca de grupos sociais que compõem a sociedade, em relação a sexo, cor/raça, classe etc. se tornam características definidoras de lugares sociais, simbólicos e econômicos na sociedade. Determinam oportunidades e dificuldades na esfera da vida social, influenciando, por exemplo, ativamente na possibilidade de mobilidade social de negros, mulheres, gays, lésbicas.

O módulo descreve o fato de que a escola reflete em seu âmbito o racismo, a homofobia e o sexismo característicos de sociedade brasileira. Um exemplo disso são as políticas educacionais que procuram minimizar as atitudes discriminatórias por meio da negação de que existam como realidade, acabando por confirmá-las. Outro são os livros didáticos que contêm visões estereotipadas e preconceituosas acerca dos grupos minoritários. A escola, muitas vezes, ao abordar a discriminação, trata o assunto apenas do ponto de vista do discriminado e nunca dos discriminadores e, ao falar de diferença, refere apenas diversidade cultural ou discute a diversidade étnico-racial como uma questão do passado. A proposta é não só pontuar como a escola, por meio de seus conteúdos curriculares, produz mazelas sociais, mas como pode ser transformadora, tornando-se um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e para a eliminação de toda forma de discriminação e racismo.

Em razão desse posicionamento o curso relata a existência de pesquisas que estão trabalhando na construção de referenciais para o tratamento pedagógico da temática étnico-racial, inclusive no âmbito legal, que seguem os seguintes princípios:

- a. reconhecimento das desigualdades étnico-raciais e uma postura crítica diante do “mito da democracia racial”;
- b. atenção às relações raciais e não aos “problemas” de negros e indígenas;
- c. reflexão acerca do significado de ser branco no Brasil;
- d. releitura dos processos históricos, considerando os conflitos e valorizando as formas de lutas e resistências de negros/as e indígenas;

- e. inclusão do corte étnico-racial nas leituras e análises da realidade e nas experiências concretas;
- f. atenção às formas pelas quais são vividas as relações raciais na família, na escola, no trabalho etc.;
- g. percepção do impacto do racismo e suas combinações com outras formas de discriminação no currículo escolar;
- h. diálogo com educadores/as e com organizações do movimento negro;
- i. estratégias de combate a atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no espaço escolar;
- j. plano de ação para a inclusão do tema étnico-racial no espaço escolar.

O curso fornece ainda informações sobre leis que foram formuladas no Brasil a fim de valorizar a diversidade étnico-racial e cultural existente no país.

Vale ainda mencionar que em todos os módulos foi dado destaque ao papel da sociedade civil e dos movimentos organizados na construção da cidadania. Para tanto, pretendeu-se que o cursista perceba que discutir as propostas das organizações feministas, do Movimento GBLTT, do Movimento Negro e das organizações indígenas, reunidas neste curso, além de combater o machismo, a homofobia, o racismo e o etnocentrismo, é fundamental também aos educadores e aqueles que lutam por políticas públicas necessárias a um mundo mais justo.

RESULTADOS E DESAFIOS

O curso Gênero e Diversidade na Escola teve um total de 1.415 inscritos sendo que 1.071 alunos efetivamente iniciaram o programa. Destes, 865 concluíram as atividades. A evasão ficou em 19% no decorrer dos três meses de duração do curso, índice considerado muito baixo quando comparado à média de evasão dos cursos de educação à distância que gira em torno de 30% a 35%.³ Os matriculados foram, predominantemente, professoras/es de 5º

3. A evasão ou abandono pode ocorrer em diferentes fases do curso. O aluno pode inscrever-se, mas não matricular-se; pode matricular-se, sem, entretanto, iniciar o curso, ou pode abandonar o curso ao longo de suas diferentes fases. De acordo com dados da Open University da Grã-Bretanha, 13% dos alunos abandonam o curso antes do início, 38% antes da primeira atividade e 17%, ao longo do curso. Na Universidad Nacional de Educación a Distancia –

a 8º série do Ensino Fundamental da rede pública. Além destes, participaram gestores das secretarias estaduais e municipais e orientadores educacionais. Do total dos inscritos, 85% eram mulheres, a maior parte com idades variando entre 30 e 50 anos, trabalhando em escolas estaduais, predominantemente. Embora a grande maioria tenha declarado participação em atividade ou trabalho prévio relativo à temática do curso dentro ou fora da área de educação, apenas 8% já haviam sido alunos em algum outro curso de educação a distância.

Para além desses números mais gerais que atestam a validade da experiência, é oportuno discorrer sobre alguns dados mais qualitativos, recolhidos a partir das situações de interação com os/as cursistas e da redação dos trabalhos finais, dos relatórios de avaliação e questionários preenchidos por professores e alunos do curso e do rico material resultante da Oficina de Avaliação ocorrida em Brasília em novembro de 2006, que contou com a participação de cerca de 80 pessoas, entre cursistas, professores/as *on-line* e equipes de coordenação.

A primeira observação mais geral se refere ao fato de que o curso cumpriu seu objetivo fundamental que era sensibilizar os/as profissionais para os temas em questão. Percebemos que as enfáticas discussões produzidas nos fóruns durante o curso refletem o quanto os/as cursistas foram concretamente mobilizados/as a refletir sobre assuntos delicados como preconceito e discriminação. Além disso, a nítida intenção dos cursistas de realizar mudanças nas próprias escolas também indica que um processo de abertura pode ter se iniciado. E mais do que isso, são especialmente impactantes os depoimentos de cursistas que afirmam ter descoberto, ao longo do curso, o próprio preconceito, mesmo dentro das salas de aula, e que se comprometiam com a necessidade de estarem mais atentos especialmente ao rompimento do perverso ciclo de reafirmação de estereótipos e discriminações de gênero, orientação sexual e

Uned –, na Espanha, 58% dos alunos abandonam antes de começar o curso e 14%, não obtêm a titulação (Abbad, Carvalho, Zerbini, 2006; Barreto, 2007). No Brasil, segundo o Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância (Sanchez, 2005), apenas 11% das instituições que trabalharam em 2004 com educação a distância apresentaram índices de evasão menores que 30%. A maioria (65%) apresentou índices de evasão superiores a 70%. Em nosso caso, dos 1.756 inscritos, 1.415 matricularam-se efetivamente e 1.071 iniciaram as atividades *on-line*. Desse modo, 18,4% dos inscritos não tiveram a matrícula aprovada e, dos que se matricularam, 2,7% não acessaram o primeiro módulo. Tomando como referência o número de alunos que efetivamente iniciaram o curso, neste caso a taxa de evasão fica em 19% (Barreto, 2007).

raça/etnia. Podemos vislumbrar, em alguns casos, o início de uma transformação na ordem da subjetividade. O projeto do curso jamais pretendeu tão audaciosa mudança, mas exatamente ao pretender “apenas” provocar o debate deu chances para que o próprio indivíduo construísse seu caminho de dúvidas e reflexões. Vale lembrar que, muitas vezes, durante o projeto e também na Oficina de Avaliação foi solicitado por parte dos cursistas que fornecêssemos instrumentos para que o conteúdo fosse aplicado em sala de aula. Esta nunca foi a intenção do projeto, por duas razões. A primeira razão é que percebíamos não ser possível, em termos do tempo e dos recursos disponíveis, elaborar uma metodologia de intervenção adequada. A segunda, é que acreditávamos que se de fato o cursista fosse sensibilizado pelo programa, passaria a projetar as próprias formas de atuação, de acordo com as especificidades da sua realidade escolar.

Na mesma linha aparece uma outra tensão entre a reivindicação de alguns/mas professores/as e a proposta do curso. Trata-se da afirmação da necessidade de recorrer sempre a um especialista para tratar dos temas delicados evocados pelo curso. Nossa perspectiva foi a de romper com esta expectativa, na medida em que entendemos que discutir gênero, sexualidade e raça/etnia e lutar contra o preconceito deve ser uma tarefa de todos. E, nesse sentido, ao contrário de relegar o assunto para um especialista, procuramos destacar o comprometimento dos/as cursistas e incentivar a sua procura por formação e informação de diversas maneiras.

Outro aspecto salientado foram as dúvidas a respeito do momento adequado para se falar desses temas com os/as alunos/as, como se houvesse uma idade certa para começar a discutir sobre sexualidade ou discriminação racial. Parece haver um receio em tratar desses temas e, sobretudo, medo de contrariar as famílias. Mais uma vez parece que a tensão entre público e privado, entre escola e família opera no sentido de provocar mais paralisia do que transformação. Mas se tivermos clareza de que o papel da escola não é se intrometer nas convicções pessoais, mas promover o respeito, talvez possamos progredir no caminho. E, certamente, não há como identificar um momento adequado para tratar desses temas já que os valores e as representações sociais sobre gênero, orientação sexual e raça/etnia são transmitidos desde a mais tenra idade. Portanto, é também desde muito cedo que precisamos estar atentos para o rompimento das hierarquias simbólicas e práticas que nos afetam.

Especialmente durante os fóruns de discussão também notamos mais uma tensão delicada. A postura dos cursistas variava entre debater teórica ou conceitualmente os temas propostos ou defender posições pessoais, de acordo com suas convicções de ordem privada. É notável que especialmente no tema da sexualidade e orientação sexual a menção a dogmas religiosos tenha sido tão frequente. É como se este assunto só pudesse ser tratado à luz da doutrina incorporada e defendida individualmente, desconsiderando a diversidade cultural em cena e o respeito à vida privada do cidadão. Nossa estratégia, nesse caso, foi enfatizar a difícil, mas importante separação entre as convicções pessoais e o papel do/a professor/a como formador/a de cidadãos/ãs capazes de respeitar a diversidade e defender os direitos humanos. Foi fundamental chamar a atenção para o fato de que o/a educador/a tem um papel central na luta contra a discriminação que tem promovido o sofrimento de diversas pessoas por causa das diferenças de comportamento ou expressão. Mostrar que temos instrumentos legais e uma Constituição que defende expressamente os direitos individuais e enfatizar que esse profissional trabalha em uma escola pública e laica parece ser uma estratégia frutífera. Dessa forma tenta-se mostrar que não discriminar ou promover o respeito à diversidade não é um favor pessoal que se concede fazer a alguém mas é uma questão de cidadania que o/a professor/a tem obrigação de promover.

Para finalizar, gostaria de insistir em dois pontos que, em relação aos conteúdos abordados e aos desafios encontrados, merecem maior atenção. O primeiro ponto é exatamente a tensão mencionada a respeito da difícil fronteira entre público e privado no que concerne ao tratamento dos temas do curso. Sem dúvida precisamos explorar melhor a dificuldade percebida entre o respeito às convicções pessoais e o papel do/a educador público para promover a formação integral de um sujeito que seja capaz de romper com os ciclos de desigualdade. Ao mesmo tempo, torna-se imperativo também enfatizar a missão da escola pública como espaço livre dos dogmatismos de diversos tipos, garantindo de fato e de direito sua capacidade de acolher e respeitar as diferenças.

O segundo ponto se refere às dificuldades de aceitação da diversidade e abertura para a transformação. Nesse aspecto não é desprezível o fato de tanto gênero, quanto sexualidade e raça/etnia, tal como aparecem na nossa sociedade, terem sido concebidos historicamente sob o prisma das diferen-

ças biológicas. Frequentemente, durante o curso, tivemos que lidar com a reafirmação desse tipo de fundamentalismo que atesta bases naturais para as desigualdades sociais. O importante nesse caso é incentivar uma reflexão que incida sobre a natureza histórica e as razões políticas que levaram à construção desse tipo de raciocínio. É mostrando o seu caráter social e culturalmente arbitrário que poderemos abrir os horizontes para uma concreta possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE-eletrônica*, v.5, n.2, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.rae.com.br/electronica/index>. Acesso em: mar. 2007.

BARRETO, A. Dados estatísticos: o projeto em números. In: PEREIRA, M. E. et. al. (orgs.) *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília, Rio de Janeiro: SPM, CEPESC, 2007. p.59-76.

CARRARA, S. L.; ROHDEN, F. *Projeto Gênero e diversidade na escola*. [Trabalho apresentado no Internacional Sexuality Fórum. Cairo, Institute Islamic, nov. 2006.]

PEREIRA, M. E. et. al. (orgs.) *Gênero e diversidade na escola: formação de professores em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais*. Brasília, Rio de Janeiro: SPM, 2007.

SANCHEZ, F. (coord.) *Anuário estatístico brasileiro de educação aberta e a distância*. São Paulo: Instituto Monitor, Abed, 2005.

Recebido em: dezembro 2007

Aprovado para publicação em: dezembro 2007

EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA: DA REPRODUÇÃO À PREVENÇÃO

HELENA ALTMANN

Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas
altmann@fef.unicamp.br

RESUMO

Este artigo é baseado em dados de pesquisa etnográfica desenvolvida entre agosto de 2002 e julho de 2003 em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde foram feitas observações e entrevistas. A educação sexual era realizada na disciplina de Ciências e dentro do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores. Contraditoriamente, ao desenvolver a educação sexual a partir do tema reprodução, esta acabava sendo enfatizada, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas públicas querem evitar. Além do processo reprodutivo em si e dos modos de preveni-lo, a escola ensinava sobre a precocidade da gravidez na adolescência, apresentando ideais de maternidade e paternidade. As intervenções escolares buscavam desenvolver nos(as) adolescentes um sentido de “responsabilidade” em torno das relações sexuais, buscando mudar ou adequar os dispositivos que estruturam os comportamentos preventivos. No entanto, as informações sobre métodos anticoncepcionais, não raro, estavam ligadas ao mundo adulto, permanecendo distante dos adolescentes e sugerindo não reconhecimento da sexualidade adolescente.

EDUCAÇÃO SEXUAL – SEXUALIDADE – GRAVIDEZ – ESCOLAS

ABSTRACT

CASE STUDY ON SEXUAL EDUCATION: FROM REPRODUCTION TO PREVENTION. This article is based on data on sexual education from an ethnographic research carried between August 2002 and July 2003 in a public school in the city of Rio de Janeiro. Sex education was offered in Science courses provided by the Center of Adolescent Educators. The focus on reproduction matters contradictorily entice students to the subject of pregnancy which public policies wished to avoid. The course aimed at instigate a sense of responsibility about sexual relations. However information on contraceptive methods was usually related to adult s matters and remained distant from youth's anxieties thus not acknowledging adolescent sexuality.

SEX EDUCATION – SEXUALITY – PREGNANCY – SCHOOL

Este artigo analisa a educação sexual em uma escola no que se refere a um dos seus principais temas: a gravidez. Tal assunto era abordado na escola pesquisada sob duas perspectivas. Por um lado, estava em pauta o sistema reprodutivo e as diversas etapas do seu ciclo. De outro, adotando uma concepção de inadequação entre gravidez e adolescência, trabalhavam-se estratégias de prevenção.

Para refletir sobre esse assunto, são analisados dados de uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola municipal de ensino fundamental (5ª a 8ª séries), situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro¹. O trabalho de campo foi desenvolvido entre agosto de 2002 e julho de 2003. A escola tinha em torno de 360 alunos/as matriculados/as, oriundos predominantemente de favelas da região.

Durante um ano, foram feitas observações de aulas de turmas de 7ª série do ensino fundamental, de reuniões do Núcleo de Adolescentes Multiplicadores – NAM –, reuniões de professores/as e outros eventos promovidos pela escola. Foram assistidas a aulas de Português, Matemática, Geografia, História, Educação Física, Artes Plásticas, Inglês e Ciências – principal espaço em que se falava sobre sexualidade.

Naquela época, o NAM era o principal projeto de educação sexual na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Fora de seu horário de aula, alunos/as reuniam-se sob a coordenação de uma professora ou professor para tratar assuntos ligados à adolescência, sexualidade, drogas, entre outros. A proposta era de que esses adolescentes multiplicassem as informações recebidas dentro de suas escolas e na comunidade. Esse projeto estava ligado ao Núcleo de Educação Ambiental e Saúde da Secretaria Municipal de Educação – SME. Cabe mencionar que ele atingia um número bastante restrito de estudantes, pois, em 2002, das 1.036 escolas municipais do Rio de Janeiro, apenas 63 contavam com um núcleo. Além disso, nem todos estudantes dessas escolas participavam das atividades desenvolvidas. Na escola pesquisada, o NAM era coordenado por uma professora de Ciências e o grupo chegou a contar com até 15 participantes².

-
1. Esta pesquisa contou com os financiamentos inicialmente do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e posteriormente da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj –, tendo resultado em tese de doutorado (Altmann, 2005).
 2. Sobre os NAMs e a formação dos profissionais de educação sexual, vide a pesquisa de Rodrigo Rosistolato (2007).

Além das observações, foram feitas entrevistas com estudantes, professores/as de diferentes disciplinas, membros da direção e professoras de Ciências de outras escolas. Foram realizadas 23 entrevistas, das quais 13 com 30 alunas e alunos divididos em pequenos grupos. As entrevistas com os professores foram feitas individualmente.

Entre os/as entrevistados/as, havia participantes do NAM, bem como pessoas que nunca tinham participado e outras que tinham deixado de participar. A maioria dos entrevistados cursava a 7ª série, no entanto, alguns estavam na sexta e outros na oitava. Foram entrevistados 20 meninas e 10 meninos. Os entrevistados tinham entre 12 e 15 anos, sendo sua idade mediana de 14 anos. Os nomes das pessoas entrevistadas são fictícios, tendo sido escolhidos por elas próprias por ocasião das entrevistas.

SOBRE A INADEQUAÇÃO SOCIAL ENTRE GRAVIDEZ E ADOLESCÊNCIA

Durante uma entrevista com dois garotos, um deles contou que já conversara com o pai e a mãe sobre questões ligadas à sexualidade. Ao serem então questionados sobre o que aprenderam de diferente no colégio em relação ao que fora falado em casa, Marcos (14 anos) respondeu que, na escola, aprendeu sobre “gravidez precoce e doenças”. Felipe (14 anos) concordou e Marcos continuou: “Eu não sabia que tinha gravidez precoce!”, e disse que só sabia que existia gravidez. Ao ser questionado sobre o que diferencia uma da outra, explicou: “Para mim, a pessoa que planeja o filho e aceita o filho, é a gravidez normal. E a gravidez precoce é a daquela pessoa que rejeita o filho”. Contou o caso de uma vizinha de nove anos que teria engravidado por opção. Questionado se, nesse caso em que ela queria engravidar, a gravidez era precoce ou não, disse que, “se ela queria, não era precoce”. Seu colega, percebendo a confusão, afirmou que “tem a idade também”.

Ao explicar, Marcos mistura os termos precoce e indesejada, os quais foram aprendidos na escola, pois antes ele não sabia adjetivar a gravidez dessa maneira. As expressões precoce e indesejada eram recorrentemente utilizadas na escola, mas, a partir de uma certa época, a professora mencionou preferir empregar o termo “gravidez não planejada”, por reconhecer que, muitas vezes, mesmo na adolescência, há o desejo de engravidar. Independentemente

do termo adotado, suas utilizações atribuem características especiais a uma gravidez nessa faixa etária, demonstrando que essa não é considerada a época mais adequada para gerar um filho.

Essa questão surgiu em uma conversa em sala de aula. A professora perguntou à turma por que uma gravidez “precisa” ser planejada. Um menino respondeu que “se a família estivesse em uma situação crítica, a criança poderia ter problemas”. Outros argumentaram: “para a criança não vir na hora errada”, “para primeiro ter condições de sustentar o filho”. Além disso, a professora complementou explicando que adolescentes têm relações passageiras, “gostam de uma pessoa e após algum tempo não gostam mais”, de modo que esse não é um bom momento para se ter um filho. A conversa deixa a mensagem de que um filho deve ser planejado por um casal que viva uma relação estável, num momento da vida em que tenham condições financeiras e pessoais para sustentar a criança.

Assim, uma gravidez nessa faixa etária parece nunca ser chamada simplesmente de gravidez. Ao contrário, ela é recorrentemente adjetivada de, por exemplo, “na adolescência”, “precoce”, “indesejada”, “não planejada”, “de risco” ou “inesperada”. Cabe observar que, sendo a idade adulta o período da vida considerado ideal para gerar um filho, não se fala, por exemplo, em gravidez na idade adulta ou “gravidez na adultescência” – expressão que nem mesmo consta nos dicionários. É necessário nomear apenas o que foge à norma.

A bibliografia na área tem apontado uma série de problemas na utilização desses termos. Sabe-se, como a própria professora da escola mencionou, que uma gravidez nessa faixa etária é frequentemente desejada. O termo “não planejada”, por sua vez, implica uma capacidade de projetar o futuro, o que é uma disposição socialmente adquirida, nem sempre presente. De modo semelhante, o termo precoce, indica que esta faixa etária não é considerada ideal para uma gravidez, a qual deve ser postergada. Desse modo, um outro termo que independe de faixa etária tem sido atualmente utilizado: “gravidez não prevista” (Bajos, Ferrand, Hassaun, 2002).

Historicamente esses modos de classificar a gravidez nem sempre estiveram presentes. Já houve épocas em que as mulheres engravidavam mais cedo, numa idade que hoje seria considerada “precoce”. Assim, a gravidez não pode ser vista como uma realidade biológica imutável, mas antes como resultado de um processo social e cultural. Transformações sociais fizeram surgir novas

imagens de mulher, de juventude e de infância que contribuem para adiar a idade socialmente aceita para uma primeira gravidez.

Desse modo, uma das primeiras questões a ser problematizada é a forma genérica de se referir à adolescência. Desconsidera-se que as maneiras de entrar na vida adulta não são homogêneas, variando segundo uma série de fatores, entre outros, origem social e gênero. A partir de uma ampla pesquisa desenvolvida em três capitais brasileiras, Maria Luíza Heilborn et. al. (2002) mostram o caráter indissociável da articulação entre classe social e gênero na compreensão do fenômeno da gravidez na adolescência. As jovens de camadas médias modificam seus projetos e trajetórias escolares que, até então, processavam-se de modo linear. O mesmo não ocorre entre as jovens das camadas populares, onde a irregularidade das carreiras escolares independe da maternidade. Entre os homens jovens não há mudanças significativas, pois os estratos médios não interrompem seus projetos e percursos educacionais, enquanto os dos grupos populares ingressam precocemente no mercado de trabalho, independentemente da experiência de paternidade.

Ao estudar as gravidezes na adolescência na França, Charlotte Le Van (1998) mostra que, se a gravidez em idades jovens não é um fenômeno inédito em si mesmo, as recentes evoluções sociais e culturais contribuíram para fazê-la emergir como um problema social novo. Para a autora, a expansão e o prolongamento do ensino, assim como a inserção da mulher no mercado de trabalho, contribuíram para um retardamento da gravidez e da constituição da família. A imagem social da criança também se modificou: despojada progressivamente de seu valor econômico e social, ela aparece, antes de tudo, como uma gratificação. Os futuros pais devem escolher o momento propício para procriar, quando o filho não possa mais criar obstáculos para suas realizações pessoais e quando sejam suscetíveis a lhe dar as melhores condições possíveis de vida. A exigência de uma paternidade e maternidade “inteligentes” implica que a criança desejada chegue no momento em que o casal possa lhe oferecer o espaço e a estabilidade necessários.

Outrossim, o aparecimento de novas expectativas sociais em relação à juventude é um dos elementos que, segundo Heilborn et al. (2002), tornam o fenômeno consideravelmente mais visível. “A gravidez na adolescência desponta como um desperdício de oportunidades, como uma subordinação – precoce – a um papel do qual, durante tantos anos as mulheres, tentaram se desvencilhar”

(p.18). Outro elemento é o aumento, ao longo das duas últimas décadas, da proporção de gravidezes e de nascimentos que na juventude ocorrem fora de uma união. A considerada “ilegitimidade” dessa gravidez também contribuiu para transformá-la em problema social.

Demanda-se da mulher uma “dupla gestão”: do número de filhos e do momento adequado para a maternidade. Considerando uma série de fatores, ela deve escolher o melhor momento para ter um filho e número de filhos que pretende ter. Essa exigência de programação pressupõe uma capacidade social de dirigir sua própria vida, da qual nem todas as mulheres são dotadas (Bajos, Ferrand, Hassaun, 2002).

Se a maternidade não pode ser vista como um fenômeno natural em si mesmo, o equivalente pode ser dito em relação à adolescência ou à juventude. O que significa ser adolescente? Onde se situam as fronteiras entre adolescência, juventude e idade adulta? De um ponto de vista sociológico, essas perguntas não poderiam ser respondidas de modo essencialista ou funcionalista, pois as noções de adolescência e juventude são invenções sociais, historicamente situadas (Galland, 2001). A noção de juventude se constrói socialmente e sua descoberta, seguida da promoção da adolescência, não são tão antigas quanto muitas vezes imaginamos. Foi a partir do século XVII que a passagem da infância para a idade adulta foi se prolongando, e deixou de ser uma transição curta, para exigir cada vez mais investimentos, principalmente em termos de educação.

Galland (2001) destaca alguns fatores que influenciaram neste processo. Apesar de seu estudo ter sido desenvolvido na França, suas análises são úteis para pensarmos o caso brasileiro. A promoção da infância e da adolescência está ligada ao fato de a burguesia ter modificado progressivamente sua atitude em relação aos seus descendentes. A baixa da fecundidade permitiu aos pais dar mais atenção aos filhos. A educação extra-familiar, visando assegurar o sucesso no estabelecimento social e profissional, foi se impondo progressivamente, e passou a conferir um papel social novo a uma nova idade da vida: a adolescência. Na Europa, a descoberta da infância e da adolescência como idades a serem educadas, inicia-se no fim do século XVII e triunfa definitivamente no século XIX.

Mesmo assim, o autor destaca a necessidade de relativizar a influência real da educação na organização das idades e entrada na idade adulta, pois,

mesmo no século XIX, ainda é mais a “ideia” de educação do que a educação ela mesma que se desenvolve. A educação permanecia ainda restrita às elites. Além disso, a juventude não existia no meio operário, onde a inserção social permanecia vinculada à família e direcionada muito cedo ao trabalho. A família operária, no início da industrialização e da urbanização, esteve marcada pela instabilidade de emprego e de moradia. Sua condição social e econômica impedia que construísse um projeto de vida viável para os filhos, o futuro incerto e a falta de planejamento faziam com que não controlasse a fecundidade.

Atualmente, ainda segundo Galland (1996), o período de indeterminação próprio da adolescência ultrapassa o tempo escolar, estendendo-se à fase de inserção profissional, ainda mais longa e mais incerta que antigamente. Além disso, as modalidades de entrada na vida adulta permanecem tributárias de modelos culturais em que as variáveis de origem social e de sexo pesam.

Questão semelhante também é apontada em pesquisas desenvolvidas no Brasil, onde os percursos escolares têm-se alongado e a independência econômica e residencial juvenil se efetiva mais tardiamente. Observa-se, segundo Elaine Brandão (2004), um descompasso entre a instalação de relações afetivo-sexuais, geradoras de autonomia pessoal, e as condições sociais que possibilitam sua independência.

GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA COMO UM PROBLEMA DEMOGRÁFICO

Outro modo de tratar a gravidez nesta faixa etária é como um “problema demográfico”. Essa abordagem se sustenta em dados estatísticos que, por um lado, demonstram a redução das taxas totais de fecundidade no Brasil, entre 1960 e 2000, de 6,3 para 2,3 filhos por mulher, enquanto, por outro, mostram um aumento das taxas entre jovens de 15 a 19 anos (IBGE, 2002, 2002a).

Segundo Michel Foucault (1987), a partir do século XVIII a “população” torna-se um problema econômico e político. No cerne dessa questão está o sexo, sendo necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, os nascimentos legítimos e ilegítimos, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis, o efeito do celibato e das interdições, a incidência das práticas contraceptivas. É a primeira vez que, de maneira mais constante, uma sociedade afirma que seu futuro e sua fortuna

estão ligados à maneira como cada um vive seu sexo. A administração do sexo torna-se um importante “princípio regulador” da população, dando margem a medidas massivas, a estimativas estatísticas, a intervenções que visam a todo o corpo social ou grupos tomados globalmente.

Apesar de a questão populacional não ser novidade, é com o grande crescimento demográfico do ocidente europeu durante o século XVIII que a necessidade de coordená-lo e de integrá-lo ao desenvolvimento do aparelho de produção, e a urgência de controlá-lo por mecanismos de poder mais adequados e mais rigorosos fazem aparecer a “população”. A este problema passam a ser aplicados novos tipos de saber: a demografia, observações sobre o controle de epidemias, inquéritos sobre as amas de leite e as condições de aleitamento. Além disso, estabelecem-se aparelhos de poder que permitem não somente a observação, mas também a intervenção direta. Assim, não se trata apenas de um problema teórico, mas de um objeto de vigilância, análise, intervenções, operações transformadoras etc. Foucault (1994) afirma que, a partir desse momento, aparece algo que se pode chamar de poder sobre a vida.

Tal fenômeno é contemporâneo à formação dos estados nacionais modernos, que se veem diante da necessidade de conhecer seu território para avaliar como nele se repartem seus habitantes. Para tal, é necessário examinar os índices de crescimento demográfico, os fluxos migratórios, entre outros. No entanto, torna-se, sobretudo, necessário conhecer as taxas de mortalidade e de reprodução, os fenômenos epidêmicos e endêmicos e tudo o que concorre para determinar as condições de vida das populações, de modo a fornecer à administração os instrumentos apropriados que permitem uma intervenção eficaz de modo a reforçar a potência dos estados. Tal inflexão histórica marca a entrada da vida no domínio da política e, portanto, tal como nomeou Foucault, o nascimento da biopolítica, quer dizer, a entrada da vida e seus mecanismos no domínio dos cálculos explícitos que faz dos poderes e saberes agentes de transformação da vida humana. É assim que o ser humano, como espécie, torna-se algo que entra em jogo nas estratégias políticas das sociedades ocidentais (Bertani, 2001).

Os problemas da população e de sua gestão continuam atuais. O que pretendo aqui demonstrar é que as preocupações em torno da gravidez na adolescência estão em grande parte relacionadas a esta questão.

As mudanças nos dados estatísticos dos dois últimos censos – 1991 e 2000 – foram analisadas por Elza Berquó e Suzana Cavenaghi (2004), que

mostram, a partir da tabela reproduzida abaixo, que, devido ao declínio da fecundidade específica em idades mais avançadas do ciclo reprodutivo e, em menor intensidade, devido ao acréscimo desta no grupo mais jovem, vem aumentando a importância relativa do grupo etário mais jovem no cômputo da taxa de fecundidade total. Em 2000, a fecundidade das jovens de 15 a 19 anos respondeu a 20% do número total de filhos tidos pelas mulheres ao longo de todo o período reprodutivo, enquanto em 1980 esse valor era de 9% e em 1991, 14%. Conforme aparece na tabela a seguir, o grupo etário de 15 a 19 anos foi o único a ter uma variação positiva na taxa de fecundidade, de 25,4%, enquanto em todos os outros essa variação foi negativa.

TABELA I
VARIACÃO DAS TAXAS ESPECÍFICAS DE FECUNDIDADE
POR IDADE. BRASIL, 1991 E 2000

Grupos de idade	1991	2000	Variacão (%)
15-19	0.0745	0.0938	25.4
20-24	0.1450	0.1356	-6.5
25-29	0.1357	0.1145	-15.6
30-34	0.0943	0.0748	-20.7
35-39	0.0561	0.0404	-28.0
40-44	0.0254	0.0134	-47.4
45-59	0.0059	0.0022	-63.3

Fonte: IBGE, Censos Demográficos de 1991 e 2000 (apud Berquó, Cavenaghi, 2004, p.5).

As autoras destacam que o aumento da fecundidade entre adolescentes e mulheres muito jovens é um tema que merece bastante atenção, pois se sabe pouco sobre suas causas e reais consequências para as mulheres. A distribuição dos nascimentos entre jovens e adolescentes, por idade simples da mãe, mostra que os aumentos ocorreram entre aquelas com 15, 16 e 17 anos, caindo a participação relativa, embora majoritária, nas idades de 19 e 20 anos. Os dois últimos censos mostram ainda que o aumento de 25% da fecundidade entre jovens e adolescentes não foi uniforme em todas as camadas socioeconômicas: foi mais expressivo entre as jovens menos escolarizadas e as mais pobres. Foi mais intenso nas áreas urbanas, embora o aumento tenha ocorrido também no meio rural (Berquó, Cavenaghi, 2004). Diante desse quadro, as pesquisadoras alertam:

O aumento de fecundidade em idades jovens também merece atenção das políticas públicas, pois pode estar refletindo não somente um rejuvenescimento deliberado da fecundidade, mas uma falta de acesso a meios contraceptivos adequados, devido a mudanças no comportamento das práticas sexuais, nem sempre acompanhadas por mudanças de atitudes dentro das famílias e ajustes nos sistemas de atenção básica à saúde dos jovens. Desta forma, o mapeamento desses processos é importante para o desenho de programas e ações adequadas. (Berquó, Cavenagui, 2004, p.8)

MOMENTO E SITUAÇÃO IDEAIS

Na escola pesquisada, por meio de uma dinâmica desenvolvida em agosto de 2002, por ocasião do Dia dos Pais, certa concepção ideal de paternidade e maternidade voltou a aparecer. Inicialmente ela foi realizada com os/as integrantes do NAM e, posteriormente, com algumas turmas do turno da manhã, que foram convidadas para ir ao laboratório para uma “multiplicação”.

A dinâmica fora sugerida pela Secretaria Municipal de Educação, mais precisamente, pelo Núcleo de Educação Ambiental e Saúde através de uma publicação bimestral chamada *Ambiente em Rede* (2002). A dinâmica também fora desenvolvida durante uma reunião de coordenadores de NAMs, que, nesta ocasião, contou com a participação de alguns/mas estudantes. Este jornalzinho informa sobre a criação do Decreto n.21.649, de 27 de junho de 2002, que institui a segunda semana de agosto como a Semana de Valorização da Paternidade. Naquele ano, o jornal propunha para escolas e unidades de saúde, uma reflexão sobre a pergunta “O que é ser pai?”. Nesse sentido, algumas dinâmicas eram propostas em torno dessa temática.

A primeira delas, destinada a estudantes de 5^a a 8^a série, era intitulada “Um recado para você: você vai ser pai!”. O objetivo era “explorar a decisão sobre o ato de assumir a paternidade: suas implicações afetivas e sociais”. A dinâmica consistia no seguinte. Formavam-se três grupos e cada um deles recebia um bilhete com uma situação que deveria ser interpretada pelo grupo. As situações eram as seguintes:

- I. pessoa com relacionamento duradouro, cuja gravidez acontece sem planejamento;

2. pessoas que se encontram apenas uma noite, que possuem amigos em comum e cuja gravidez não era esperada;
3. casal que deseja ter um filho e que recebe um resultado positivo no laboratório. (*Ambiente em Rede*, 2002, p.3)

O informativo também sugeria as seguintes perguntas para a discussão, as quais foram utilizadas pela professora:

- Se o rapaz assumir a paternidade, o que vai precisar fazer?
- Se o rapaz não assumir a paternidade, o que a moça pode fazer?
- O que é assumir a paternidade?
- Eles devem casar?
- Como se sente o homem quando recebe a notícia de que sua parceira está grávida?
- Como os jovens percebem a mulher que tem relações sexuais com um homem, no primeiro encontro?
- Qual a idade de cada um dos casais?
- Existe diferença entre a gravidez que acontece numa relação duradoura e uma gravidez que acontece numa transa eventual?
- Se a mulher quisesse interromper a gravidez e você quisesse ter o filho, o que você faria?
- E se você quisesse interromper a gravidez e a mulher quisesse ter o filho, o que você faria? (*Ambiente em Rede*, 2002, p.3)

Algumas questões merecem destaque em relação aos debates em torno dessas três encenações. Expressam uma postura contrária em relação ao aborto, posição também partilhada pela professora. “Só se for carrasca para abortar!”, exclamou alguém. Se havia opiniões contrárias a essa, elas não foram expressas, o que é compreensível diante da ilegalidade do aborto no Brasil. Nas entrevistas, os/as estudantes também se manifestavam contrários, no entanto, contavam sobre pessoas próximas que já tinham abortado, como amigas, vizinhas e mães.

Em relação às situações analisadas, era consenso de que um casal não deveria casar como consequência de uma gravidez. No máximo, se quisessem e gostassem um do outro, deveriam morar juntos e avaliar se a relação teria ou não continuidade.

Transparece no debate, assim como nas entrevistas, a concepção dos adolescentes de que a responsabilidade maior pela prevenção da gravidez é da menina. Por serem elas que engravidam, o assunto gravidez acaba sendo considerado de maior interesse e responsabilidade das mulheres. Para os/as estudantes, a menina é mais responsável pela gravidez do que o menino, “porque é no corpo dela, ela que vai ficar grávida” (Laura, 14 anos). A esse respeito, Felipe (14 anos) afirmou: “Eu acho que pode ser os dois: o garoto para não pegar doença e a garota para não pegar doença e não ter filho.” Uma outra menina disse: “Eu acho que a responsabilidade da gravidez é dos dois. Eu não quis ter o filho sozinha, eu não ia querer ter o filho sozinha. Mas eu acho que é mais irresponsabilidade dela, sabendo que ela podia usar camisinha” (Júlia, 14 anos). Mesmo naquelas falas em que uma parcela de responsabilidade era atribuída ao menino, ela era menor do que a da menina: a responsabilidade é de ambos, mas a irresponsabilidade é da menina; ele deve usar um preservativo para não pegar doenças, ela, também, para não engravidar. Além disso, cabe também observar que grande parte desses adolescentes não convive com os pais. Essa falta de experiência paterna vivenciada na condição de filhos parece influenciar a desresponsabilização masculina pela paternidade.

A criação mediante um decreto-lei de uma Semana de Valorização da Paternidade e a implementação na escola de políticas educacionais, que incentivam a paternidade responsável, parecem ser respostas a desresponsabilização dos meninos, não só pela prevenção da gravidez, como pela responsabilidade de criar os filhos. É curioso notar que a escola colocava em ação uma prática de incentivo à responsabilidade paterna, enquanto o mesmo não era feito em relação à maternidade, nem mesmo por ocasião do Dia das Mães. Tal data não foi celebrada. É como se uma precisasse ser incentivada, enquanto a outra, freada.

Além disso, o impacto da gravidez também era visto como maior na vida da menina do que na do menino. Quando falavam sobre o que muda na vida de um garoto quando ele se torna pai, mencionaram que terá de trabalhar para sustentar a criança e que deve ajudar a garota – sendo companheiro, conversando, compreendendo-a. Para eles, a responsabilidade do menino com o filho é apenas financeira, nunca mencionam alguma necessidade em termos de cuidados em criar o bebê. Para a menina, a maternidade “muda tudo”, faz com que ela “perca a sua juventude”, pois seu corpo muda, ela sente as dores

do parto, tem de cuidar do bebê, não pode sair, precisa ser mais responsável, tem de deixar de estudar por algum tempo, entre outros³.

Retomando as três situações encenadas e o debate por elas desencadeado, cabe observar que a dinâmica parecia ter o objetivo central de apresentar uma situação ideal de maternidade e paternidade, qual seja, aquela de um casal com um relacionamento estável e duradouro que deseje e planeje um filho. As outras duas situações apresentam problemas, sendo mais condenada a segunda, quando um casal que pouco se conhece se defronta com a gravidez. Nesse caso, além da gravidez, foi ressaltado que teriam corrido risco de contrair alguma doença sexualmente transmissível – DST –, como por exemplo, Aids. A primeira situação, apesar de o relacionamento ser mais longo, também não é ideal, porque carece de planejamento, podendo criar problemas para o casal, que, nas encenações, era sempre de namorados. Mostra-se assim novamente que um filho ou filha deve vir dentro de uma relação estável, em um momento propício da relação, tendo sido planejado e desejado por um casal heterossexual. Destaca-se que para isso é preciso se prevenir, usando prioritariamente algum preservativo ou então algum outro método anticoncepcional.

“SER PAI É...”

No entanto, independentemente da situação em que a gravidez ocorra, o homem, ou nesse caso, o garoto, é conclamado a se responsabilizar pelo filho. Para isso, após a dinâmica supracitada, a professora solicitou que cada um escrevesse em uma folha de papel uma frase que definisse o que é ser pai. As frases, posteriormente afixadas num mural no corredor da escola, foram as seguintes:

Respostas de meninos:

Ter responsabilidade e assumir todos os seus atos.

3. Um estudo sobre as representações e os arranjos de jovens do sexo masculino, oriundos de camadas populares, em relação à gravidez ocorrida na adolescência mostrou que esses jovens interrompiam sua trajetória escolar em prol da profissional, mais por questões materiais do que em razão da gravidez em si. Segundo o estudo, está presente nesse universo um imperativo moral que incita o homem à busca pelo trabalho (Cabral, 2002). Sobre o impacto da gravidez nas trajetórias escolares e profissionais de adolescentes, vide também Heilborn et. al. (2002).

Ser pai para mim é *tudo de bom nesta vida* porque pai é uma coisa muito interessante não só para mães, mas para todo mundo.

Como diz o ditado, pai não é aquele que cria, mas aquele que faz. Pai para mim *não me diz nada, eu não tenho pai* pra sentir esse gosto. Eu acho que é só isso.

Ser pai é um sentimento muito bom. Mas na maioria dos casos *atrapalha a própria vida*.

Ser *pai novo* sem quase nenhuma *profissão* é ter *responsabilidade de gente grande*, porque morando com os pais sendo sustentado pelos pais é muito difícil. Por isso é ter responsabilidade de gente grande, por isso quem quer ser pai *pense primeiro, usem camisinha*.

Ser pai não é apenas ser pai, é *dar amor, carinho* para a criança e assumir todas as *responsabilidades* e criar a criança para que quando ela cresça venha ser um grande homem de verdade.

Ser pai é assumir uma *responsabilidade* muito grande.

Respostas de meninas:

Ser pai é ser *responsável, carinhoso, atencioso, consciente* e antes de tudo *amar* mais que tudo esse ser que está trazendo ao mundo. Ser pai é ser um *super-herói que protege*, dá carinho, atenção, amor.

Ser pai é *cuidar* quando estiver doente, *se preocupar* quando demorar no passeio. Botar o *filho em primeiro lugar*, depois a namorada e o lazer. Comparecer às reuniões na escola. Ser pai é ser *carinhoso, atencioso, compreensivo* e *responsável*.

Ser pai é... *cuidar* bem dos filhos, *dar uma boa educação*, fazer seu filho feliz, bem-humorado e ficar sempre com um sorriso estampado no rosto. É fazer e acontecer, ser carinhoso, responsável, dedicado e principalmente amado.

Ser pai é ser um *homem mais responsável*.

Resposta sem identificação:

Ser pai, não é apenas dar roupas, comida, casa para morar, ser pai é *ser amigo*, melhor amigo *compartilhar* em todos os momentos, *entender* o filho, *interagir* *confiar, ensinar* e acima de tudo *respeitar* em todos os sentidos.

Palavra recorrente nas definições é “responsabilidade”. Ser pai é assumir uma grande responsabilidade, atribuída ao mundo adulto e que implicará sustentar financeiramente a criança e, além disso, dar carinho, atenção, amor,

ter preocupações, ser amigo, compartilhar momentos etc. Responsabilidades mais afetivas apareceram com maior intensidade nas frases das meninas. As frases dos meninos parecem dar mais importância à responsabilidade e às consequências disso para a vida pessoal. Um garoto chega a dizer que ser pai, na maioria das vezes, “atrapalha a própria vida”.

Muitas das frases escritas expressam um ideal de paternidade, que era pregado não só pela escola, mas em outras instâncias sociais, como a mídia. A época em que essa dinâmica foi realizada – Dia dos Pais – é particularmente propícia para a vinculação dessas mensagens, por meio de comerciais que buscam vender produtos lembrando os filhos do companheirismo, do carinho etc. que receberam desde o nascimento.

Dando continuidade a essa dinâmica, foram elaborados cartazes para os quais se escolheram gravuras de revistas. Estas haviam sido selecionadas no encontro anterior. Uma delas vinha acompanhada com a seguinte manchete: “Meu pai é gay, minha mãe é lésbica”. Ao ser recortada por uma garota, ela já provocou espanto de alguns colegas, que questionaram a professora se aquele recorte poderia ser utilizado. Ela simplesmente concordou, sem prolongar a discussão, e a imagem integrou a pilha das selecionadas. Ao confeccionarem os cartazes, “a mãe lésbica e o pai gay” ficaram de fora. Em baixo de cada imagem, foi escrita uma frase:

Ser pai é:

- ser legal, é ser atencioso, é ser responsável
- ser feliz
- dar proteção, se preocupar
- estar presente quando mais se precisa
- dar atenção, uma boa educação
- ser consciente que tem uma pequena “vida” para criar, educar, sustentar e principalmente amar
- saber ouvir
- é sempre mostrar o bom caminho
- ser companheiro, ser carinhoso, ser dedicado e ser bem humorado pelo mais simples que seja.

De modo semelhante, o cartaz elaborado pelo outro grupo continha os seguintes dizeres:

- ser companheiro
- ser responsável
- ser feliz
- ser compreensivo
- ser amigo nas horas ruins ou boas
- é cuidar
- dar amor, proteger, brincar... e aceitar as opções próprias do seu filho(a), porém não esquecendo de participar de seu dia a dia
- dar carinho

De modo ainda mais intenso do que as frases escritas pelos/as estudantes, esses cartazes pregam um ideal de paternidade o qual se mostrava não ser parte da experiência de vida de grande parte desses/as adolescentes. A terceira frase transcrita, escrita por um garoto, é exemplar nesse sentido: “Como diz o ditado, pai não é aquele que cria, mas aquele que faz. Pai para mim *não me diz nada, eu não tenho pai* pra sentir esse gosto. Eu acho que é só isso.” Ele recorre a um ditado, mas o reproduz ao contrário. Revela não ter tido a experiência de ser criado por um pai, motivo pelo qual não tem nada a dizer sobre o tema proposto.

Essa era a experiência de diversos estudantes naquela escola. As fichas cadastrais disponíveis na secretaria da escola mostravam que grande parte deles não convivia com o pai, residindo apenas com a mãe. Alguns conheciam, mas tinham pouco ou nenhum contato com o pai. Outros, nem mesmo tinham o nome do pai registrado na sua certidão de nascimento.

Também as discussões no NAM, uma delas suscitada a partir dessa própria dinâmica, corroboravam esses dados. Ao invés de uma relação romântica com o pai, reclamavam que ele era ausente, que abandonara a mãe, que não pagava pensão ou que o dinheiro não era suficiente, que não saíam juntos, entre outros.

REPRODUÇÃO E ANTICONCEPÇÃO

As dinâmicas descritas foram desenvolvidas no NAM. Em sala de aula, porém, a sexualidade, como tema de estudo ou de discussão, era abordada a partir dos livros didáticos, tendo como eixo central a reprodução. Ali, toda a ênfase era dada ao sistema reprodutor, à geração de uma nova vida, à gravidez, ao parto, enquanto informações sobre adolescência, métodos anticoncepcionais, Aids, DST apareciam como anexos. Assim, no livro utilizado pela escola, a relação sexual era sistemática e exclusivamente relacionada à reprodução. Não havia, por exemplo, imagens externas dos órgãos sexuais, a vulva não aparecia e tampouco era mencionada, assim como em nenhum lugar estavam escritas as palavras prazer, orgasmo, clitóris, homossexualidade, travesti, entre outras. O livro falava sobre órgãos sexuais, hormônios, fecundação, gravidez, em suma, a relação sexual era constantemente vinculada à sua função reprodutiva (Silva Junior, Sasson, Sanchez, 1997).

Parece haver uma contradição no trabalho desenvolvido pela escola. Por um lado, um dos objetivos da educação sexual é evitar a gravidez na adolescência. Esta justificativa consta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e também foi expressa, direta ou indiretamente, por diversos docentes. Mais recentemente, em maio de 2007, o governo federal divulgou um novo programa de planejamento familiar que tem como principal medida baixar o custo da pílula anticoncepcional. Além disso, o programa “inclui a divulgação dos métodos anticoncepcionais nas escolas e nas TVs” (Beguoci, 2007). No entanto, quando se fala sobre sexo, toda ênfase recai justamente sobre fecundação, gestação e maternidade. Cabe, portanto, questionar se enfatizar a gestação e vincular reiteradamente a relação sexual à reprodução são as melhores estratégias quando se tem o objetivo de prevenir a gravidez entre jovens.

Outra questão é que, no livro didático, os métodos anticoncepcionais são recomendados a pessoas adultas, que optariam pelo planejamento familiar, de modo que os filhos tivessem suas necessidades básicas atendidas. O tema “O controle da natalidade” é introduzido com o seguinte parágrafo:

É sem sombra de dúvida muito importante que as crianças, numa família, tenham acesso a uma nutrição correta e a uma educação adequada crescendo de forma

saudável, tanto física como mentalmente. Esse tipo de preocupação faz com que muitos *adultos planejem o tamanho de sua família*, para que as necessidades básicas dos filhos sejam atendidas. (Silva Junior, Sasson, Sanchez, 1997, p. 198, grifos meus)

Logo a seguir, o autor cita diversos métodos anticoncepcionais, quais sejam, método da tabelinha, diafragma, dispositivos intra-uterinos, pílulas anticoncepcionais, preservativos (somente o masculino⁴), coito interrompido e esterilização. O único motivo que, no livro didático, justificaria a utilização de algum método anticoncepcional é o planejamento familiar para o controle do número de filhos. A possibilidade de optar por não tê-los não é cogitada, assim como sua utilização não é justificada pela associação do sexo ao prazer. Além disso, seu uso é relacionado ao mundo adulto e não a jovens. Essa associação distancia os métodos anticoncepcionais dos/as jovens, pois sua utilização é recomendada a casais adultos e não a jovens que namoram ou que “ficam” eventualmente com alguém. Essa questão também foi observada por Jane Felipe (1998) em relação a livros infantis, que não raro trazem conceitos distantes da realidade das crianças, sendo sexo e sexualidade vinculados à procriação e somente a pessoas casadas.

Essa abordagem distancia dos adolescentes os métodos anticoncepcionais, podendo dificultar seu acesso, uma vez que seu uso não parece legítimo nessa faixa etária. Em pesquisa desenvolvida na França, Sandrine Durand (2002) ressalta que o sentimento de não legitimidade da sexualidade entre adolescentes ou até de culpabilidade pode dificultar o acesso à contracepção. Ao contrário, uma diminuição da culpabilidade sexual elimina de forma significativa às hesitações das jovens em adotar atitudes contraceptivas positivas. A pesquisadora destaca a influência determinante do reconhecimento social da sexualidade adolescente na sua percepção de risco e de adoção de práticas preventivas, tanto no que se refere à gravidez quanto à Aids, o que leva a uma relativização do impacto da intensificação de informações entre jovens. Por um lado, algumas jovens têm dificuldade de acesso à informação justamente porque a contracepção e a sexualidade é um assunto tabu nas suas famílias e demais grupos sociais. A falta de informação afeta sua percepção do risco de gravidez

4. Nenhum livro consultado (Barros, 2001, Cruz, 1998) faz referência ao preservativo feminino.

e reforça o sentimento de que essa questão não lhes diz respeito. Por outro lado, a informação não é por si só suficiente. Mesmo que ela esteja informada sobre a contracepção, o sentimento de “ilegitimidade” de uma mulher jovem cuja sexualidade não é reconhecida em seu meio pode criar obstáculos ao seu acesso à contracepção e afetar negativamente sua prática contraceptiva (Durand, 2002).

Voltando à escola, em sala de aula, a professora deixava claro que o método anticoncepcional mais indicado a jovens era a camisinha, fosse ela a masculina ou a feminina. Apesar de a camisinha feminina ser proclamada como um método que garantiria autonomia à mulher na gestão da sua vida sexual, pois, supostamente, ela não mais dependeria do homem se dispor a usar a camisinha masculina, sua utilização é extremamente limitada pelo seu preço e, de certa forma, pelo seu formato e aparência. Em uma farmácia próxima à escola, uma camisinha feminina custava R\$ 6,00, enquanto a masculina, R\$ 0,80. O tamanho e o formato da camisinha feminina causavam reação de espanto e risadas por parte de alunas e alunos que, também durante as entrevistas, comentaram nunca a terem visto antes. Diziam que parecia um coador de café e mostravam dificuldades em compreender como ela seria introduzida no corpo. De modo semelhante, o DIU e o diafragma também lhes eram abjetos.

Assim, a camisinha – subentendendo-se camisinha masculina – era constantemente apresentada como o contraceptivo e preservativo ideal para jovens, enquanto a pílula era desaconselhada por não proteger de doenças. Contraditoriamente, uma das questões de prova aplicada à turma tratava de saber qual o método anticoncepcional mais eficiente. Diversos estudantes responderam que era a camisinha, no entanto, essa resposta foi considerada incorreta, pois estatisticamente a pílula anticoncepcional é o método de anti-concepção mais eficaz. A resposta poderia ter sido considerada correta levando em conta o ensinado em sala de aula e a própria ambiguidade da pergunta que não explicitava adequadamente a noção de eficiência.

Além de não proteger de doenças, a pílula era desaconselhada por causa da ingestão de doses diárias de hormônios. Além da professora, o livro associava seu uso a efeitos colaterais: “Ocasionalmente, as pílulas provocam efeitos colaterais, como náuseas, aumento de peso, dores de cabeça; também não se conhecem ao certo os efeitos da pílula a longo prazo” (Silva Junior, Sasson, Sanchez, 1997, p.199). Esses efeitos colaterais seriam ainda maiores

entre adolescentes por estarem em fase de crescimento ou passando por mudanças decorrentes da puberdade. Numa sociedade em que o padrão de beleza é um corpo extremamente magro, há de se considerar que a ideia de que a pílula possa resultar em aumento de peso corporal representa um forte limitador ao seu uso, talvez ainda mais intenso entre jovens.

De modo semelhante, Elaine Brandão (2004) observou em sua pesquisa que entre mulheres mais jovens, diferentemente daquelas com mais idade, a pílula não se reveste do espírito de contestação e de liberdade, próprios do contexto dos anos 1960 e 1970, no qual ela emergiu. Segundo a pesquisadora, sobressai hoje uma visão da pílula como algo que faz mal à saúde, que engorda ou deforma o corpo.

Cabe observar que esse discurso escolar é absolutamente distinto do que divulgam atualmente os ginecologistas e os laboratórios farmacêuticos. Ressaltam justamente o contrário: os efeitos benéficos das pílulas que não resultariam em ganho de peso, mas ajudariam a regular o ciclo menstrual, trariam melhorias na pele e no cabelo, preveniriam alguns tipos de câncer, entre outros (Schering, 2004, 2004a).

Além disso, o uso diário da pílula oral pressupõe, mesmo que indiretamente, uma relação estável ou, no mínimo, uma vida sexual com certa periodicidade. Parece não fazer muito sentido ingerir doses diárias de hormônios, temendo o ganho de peso, entre possíveis outros efeitos colaterais, e ter relações sexuais esporádicas.

Outra questão é que o fato dos métodos anticoncepcionais terem sido minuciosamente explicados em sala de aula não significa que os/as estudantes dominassem seu funcionamento. Ao contrário, expressavam diversas dúvidas a esse respeito. A periodicidade com a qual deveriam ingerir a pílula era motivo de incertezas e alguns/mas continuavam achando que ela só deveria ser ingerida no dia em que a mulher tivesse relação sexual. Essa dúvida surgiu durante as aulas e foi esclarecida pela professora, mas reapareceu durante entrevistas, com meninas e meninos que já tinham estudado esse conteúdo em aula. Outras formas hormonais de anticoncepção – injeções, cápsulas e anel vaginal – foram mencionadas em aula pela professora, no entanto, o fato de não constarem do livro didático dificultava sua assimilação pelos estudantes. A chamada “pílula do dia seguinte” ou “pílula de emergência” nunca foi mencionada.

Outros métodos como DIU, diafragma e a própria camisinha feminina lhes eram de difícil compreensão. Frequentemente confundiam o DIU com o

diafragma e demonstravam não compreender muito bem como esses objetos seriam introduzidos no corpo humano: “É possível fazer xixi usando o DIU ou o diafragma?”; “Como o médico coloca o DIU no corpo da mulher?”⁵; “O que acontece se o pênis tocar no fiozinho do DIU?”; “Se a vagina tem 12 centímetros, como enfiar com o dedo o diafragma lá dentro?”. Estes são exemplos de dúvidas que pareciam não querer calar.

Nota-se que, ainda que soubessem citar os nomes de vários métodos, nem sempre dominavam sua técnica de uso. Não são, portanto, informações pontuais, fornecidas apenas num curto momento da trajetória escolar que garantem a sua assimilação. Nesse aspecto, esse ensino talvez não se diferencie de outros, como Matemática ou Português, por exemplo, quando um mesmo conteúdo é repetido e retrabalhado de um ano a outro. Há de se considerar ainda a distância dessas questões da vida de grande parte dos adolescentes que assistiam àquelas aulas, uma vez que ainda não tinham ingressado na sexualidade adulta (Bozon, 2004), ou seja, ainda não utilizavam esses recursos.

A imprecisão das informações assimiladas sobre o uso de métodos contraceptivos entre adolescentes foi também apontada por outras pesquisadoras (Cabral, 2002, Costa, 2001). Segundo Afonso (1997)⁶, é frequente os jovens saberem citar os nomes de métodos contraceptivos ou de DST, sem que tenham conhecimento mais aprofundado ou saibam explicar seu funcionamento. Em sua investigação, quando a solicitação de informação se restringia a um nível superficial (apenas citar métodos contraceptivos), não havia diferenças significativas entre níveis socioeconômicos e sim entre os sexos. As mulheres apresentaram maior percentual de informação sobre assuntos concernentes à gravidez e métodos contraceptivos, enquanto os homens conheciam mais as DST. Porém, quando a informação exigia maior complexidade (explicar os métodos), as diferenças se revelaram significativas entre os níveis socioeconômicos e tendiam a desaparecer para os sexos. Nesse caso, pessoas de níveis socioeconômicos mais baixos apresentaram um índice maior de desinformação.

5. Essa dúvida parece se intensificar porque o DIU mostrado em sala de aula permanecia dentro de seu invólucro, junto com o aplicador, parecendo ainda maior do que de fato é.

6. Essa pesquisa foi realizada mediante survey, aplicado a 387 estudantes de 14 a 20 anos em escolas públicas e particulares de Belo Horizonte.

Cabe, por fim, ressaltar o caráter processual do aprendizado e do domínio da contracepção na adolescência, não devendo tomá-los como um percurso linear, dotado de racionalidade que se manifestaria de modo incondicional. O domínio da contracepção inscreve-se em um processo de aprendizado e de tomada de decisões – individual e a dois – no qual o conhecimento dos métodos não é o único elemento decisivo (Brandão, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático destinado às 7^a séries do ensino fundamental tem como tema o corpo humano, sendo uma de suas unidades referente à reprodução. O ensino dessa unidade é o principal momento em que a educação sexual se insere concretamente na escola. Ser desenvolvida a partir de um livro de Ciências, dentro dessa disciplina e por seus docentes imprime marcas no modo pelo qual esse trabalho é realizado. O corpo humano é concebido como um organismo, vale dizer, é descrito em sua hierarquia funcional, em que cada um dos órgãos é estudado tendo como foco principal a função reprodutiva. De um modo geral, a gravidez era estudada sob essa perspectiva.

Parece, no entanto, haver uma contradição no trabalho desenvolvido pela escola. Na medida em que a educação sexual é trabalhada a partir do tema reprodução, esta acaba sendo enfatizada, quando é justamente a ocorrência dela entre adolescentes que diversas políticas públicas querem evitar. A relação sexual acaba constantemente vinculada à reprodução – nem que seja para evitá-la – e não ao prazer, às relações entre pessoas, independentemente da sua orientação sexual etc.

Outra questão é que, no livro didático, os métodos anticoncepcionais são recomendados a pessoas adultas que optariam pelo planejamento familiar, de modo que os filhos tivessem suas necessidades básicas atendidas. A vinculação dos métodos anticoncepcionais aos adultos os distancia dos adolescentes, para quem é apenas recomendado o preservativo. Este acaba praticamente limitado ao preservativo masculino, devido aos altos custos da camisinha feminina e à sua baixa aceitação entre adolescentes, seja pelo seu tamanho e aspecto físico, seja pela dificuldade em compreender como utilizá-la. Desse modo, apesar de o corpo da mulher ser priorizado na educação sexual escolar e de a mulher estar socialmente mais investida do que o homem da responsabilidade por

evitar a gravidez, acaba dependendo do homem, em última instância, a decisão e a adoção do preservativo, pois é no seu corpo que a camisinha masculina precisa ser inserida.

Uma das principais preocupações da educação sexual refere-se à gravidez na adolescência. Esse tema ganha atualmente privilegiado destaque se comparado à Aids, por exemplo. Ao contrário do NAM, nas aulas ela foi rapidamente mencionada junto com outras DST e para justificar o uso de preservativos. Esse é um ponto que merece atenção e cuidado, pois talvez, diante de maior controle dessa epidemia no Brasil e da disponibilidade de medicamentos para controlá-la, esse assunto esteja ganhando menos atenção nas intervenções educacionais. Outras pesquisas são necessárias para constatar se isto é algo constante ou uma particularidade daquele ano letivo na escola pesquisada.

Já a gravidez na adolescência era foco de apurada atenção também nessa escola, a ponto de um garoto concluir que ali aprendera que, além de gravidez, existe “gravidez precoce”. Diferentemente de outros momentos históricos, a gravidez nesta faixa etária aparece atualmente como um anacronismo, pois demandas sociais e econômicas produzem a concepção de que essas duas experiências mantêm uma relação de inadequação: a adolescência é concebida como um período de formação e de divertimento, enquanto a gravidez requer amadurecimento, planejamento e estrutura econômicos, profissionais e pessoais para criar um novo ser.

Apesar do destaque dado à gravidez em relação à Aids, o preservativo permanece sendo o método anticoncepcional e de proteção mais recomendado, enquanto a pílula anticoncepcional é desaconselhada. A pílula, no entanto, é extremamente eficiente na prevenção da gravidez, e seus efeitos colaterais negativos, tão enfatizados na escola, têm sido descartados por médicos e indústrias farmacêuticas. Apesar da importância de se questionar esse discurso da área médica, cabe problematizar se o tratamento dado à pílula na escola tem sido útil aos adolescentes. Para isso, deve-se considerar, conforme apontado por várias pesquisas, que a camisinha acaba frequentemente sendo abandonada dentro de relações estáveis. Quando isso ocorre, a pílula não entra como substitutivo, entre outros motivos, pelo desprestígio social.

Para além de aprender as etapas de uma gestação e os modos de preveni-la, aprende-se na escola que uma gravidez deve ser planejada, de modo a ocorrer no momento certo e dentro de uma relação estável entre um homem e uma mulher. Relações homossexuais não são discutidas.

Acaba-se, desse modo, criando-se ideais de relação sobre as quais a escola intervém. Exemplo disso é a apresentação no livro didático dos métodos anticoncepcionais, que devem ser usados por um casal que deseje e planeje o número de filhos e o momento de tê-los. O uso do preservativo, tão divulgado nessas aulas, também acaba sendo recomendado para um casal de namorados com uma relação duradoura, pois é nesse tipo de relacionamento que uma relação sexual teria legitimidade.

Essa é uma questão importante. Conforme apontam também outras pesquisas, não reconhecer a sexualidade adolescente pode estar distanciando esses jovens do uso de preservativos ou de métodos anticoncepcionais. Sem o reconhecimento social – e escolar – das diversas formas de os adolescentes relacionarem-se sexualmente, a transmissão de informações pode ter um impacto limitado em suas vidas. A não-legitimidade de determinadas formas de relação, como a entre dois “ficantes” ou entre homossexuais, pode dificultar o acesso à informação e a preservativos, assim como intervir negativamente na sua utilização.

Apesar de receberem informações detalhadas sobre como os métodos anticoncepcionais e de prevenção devem ser utilizados, os jovens nem sempre assimilam essas informações, e dúvidas permanecem após essas aulas. Decorre disso a necessidade de que esses ensinamentos sejam retomados noutros momentos das suas trajetórias escolares. Parece também importante ampliar o leque de informações, incluindo, no livro didático e nas aulas, mais informações sobre pílulas anticoncepcionais injetáveis, cápsulas, anéis vaginais e a própria “pílula do dia seguinte”, além de informações sobre locais em que podem ser adquiridos, como postos de saúde, criando-se assim opções diversificadas e formas de acesso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, M. L. M. *A Polêmica sobre adolescência e sexualidade*. Belo Horizonte, 1997. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

ALTMANN, H. *Pedagogias da sexualidade e do gênero: educação sexual em uma escola*. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

AMBIENTE EM REDE: Informativo do projeto Educação Ambiental e Saúde. A. 2, n.3, Rio de Janeiro: SME, jul./ago. 2002.

BAJOS, N.; FERRAND, M. (orgs.) *De la contraception à l'avortement: sociologie des grossesses non prévues*. Paris: Inserm, 2002.

BAJOS, N, FERRAND, M.; HASSAUN, D. Au risque de l'échec: la contraception au quotidien. In: BAJOS, N.; FERRAND, M. (orgs.) *De la contraception à l'avortement: sociologie des grossesses non prévues*. Paris: Inserm, 2002. p.33-78.

BARROS, C. *O Corpo humano*: 7ª série. São Paulo: Ática, 2001.

BEGUOCI, L. Governo federal anuncia anticoncepcional a R\$ 0,40. *Folha de S. Paulo*, 28 maio 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2905200701.htm>. Acesso em: 28 maio 2007.

BERQUÓ, E. CAVENAGUI, S. Mapeamento sócio-econômico e demográfico dos regimes de fecundidade no Brasil e sua variação entre 1991 e 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 14. *Anais eletrônicos*. Caxambu, 2004. Disponível em: www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_abep/PDF/ABEP. Acesso em: 25 set. 2004.

BERTANI, M. Sur la généalogie du bio-pouvoir. In: ZANCARINI, J. (orgs.) *Lectures de Michel Foucault*. Paris: ENS Editions, 2001. p.15-36.

BOZON, M. A Nova normatividade das condutas sexuais ou a dificuldade de dar coerência a experiências íntimas. In: HEILBORN, M. L. (org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.119-153. (Col. Família, geração e cultura)

BRANDÃO, E. R. Iniciação sexual e afetiva: exercício da autonomia juvenil. In: HEILBORN, M. L. (org.) *Família e sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.63-86. (Col. Família, geração e cultura)

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, 1998.

CABRAL, C. da S. *Novos pais, jovens pais: vicissitudes da paternidade entre jovens de uma comunidade favelada do município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2002. Dissert. (mestr.) Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

COSTA, T. *Histórias que merecem ser ouvidas e contadas: uma abordagem da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos*. Rio de Janeiro, 2001. Dissert. (mestr.) Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

CRUZ, D. *O Corpo humano*. São Paulo: Ática, 1998. (Col. Ciências e educação ambiental)

DURAND, S. Accès à la contraception et recours à l'IVG chez les jeunes femmes. In: BAJOS, N.; FERRAND, M. (orgs.) *De la contraception à l'avortement: sociologie des grossesses non prévues*. Paris: Inserm, 2002. p.249-302.

FELIPE, J. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. MEYER, D. (org.) *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 111-124.

FOUCAULT, M. A *História da sexualidade*, 1: A vontade de saber. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997. (Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque)

_____. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. La Politique de la santé au XVIII^e siècle : 1954-1988. p.13-27.

GALLAND, O. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. *Revue Française de Sociologie*. Paris, n.42, v.4, p.611-640, oct./dez., 2001.

_____. *Les jeunes*. 5. ed. Paris: La Découverte, 1996.

HEILBORN, M. L. et al. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v.8, n.17, p.13-44, jun. 2002.

IBGE. *Censo demográfico 1980-2000*, tabela 2: taxas específicas de fecundidade, segundo as grandes regiões e grupos de idade das mulheres – 1980/2000, 2002. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 2 set. 2002.

_____. *Censo demográfico 1940-2000*, tabela 1: taxas de fecundidade total, segundo as grandes regiões – 1940/2000, 2002a. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em: 2 set. 2002.

LE VAN, C. *Les Grossesses à l'adolescence: normes sociales, réalités vécues*. Paris: Harmattan, 1998.

ROSISTOLATO, R. *Orientação sexual com "jeitinho brasileiro": uma análise antropológica da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes*. Rio de Janeiro, 2007. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SCHERING. *Alta eficacia anticonceptiva para a mujer joven*. Santiago do Chile, 2004. (Prospecto)

SCHERING. *¿Quién dice que no existe un anticonceptivo oral con una excelente tolerancia y beneficios adicionales?* Santiago do Chile, 2004a. (Prospecto)

SILVA JUNIOR, C. da; SASSON, S.; SANCHEZ, P. S. B. *Ciências: entendendo a natureza: o homem no ambiente*. São Paulo: Saraiva, 1997. (Livro do professor)

Recebido em: junho 2007

Aprovado para publicação em: fevereiro 2008

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM FACE DAS VIOLÊNCIAS DAS/NAS ESCOLAS

CANDIDO ALBERTO GOMES

Titular da Cátedra sobre Juventude, Educação e Sociedade
da Universidade Católica de Brasília
clgomes@terra.com.br

MARLENE MONTEIRO PEREIRA

Professora da Universidade Católica de Brasília e Secretária Executiva
da Cátedra sobre Juventude, Educação e Sociedade da Universidade
Católica de Brasília e do Observatório de Violências nas Escolas
marlene.m.pereira@gmail.com

RESUMO

O desvelamento das violências das/nas escolas levou ao desenvolvimento de numerosas pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores. Parte destas analisa a socialização profissional do magistério e encontra questões como as novas faces do “choque de realidade” dos docentes. Assim, efetuou-se uma investigação sobre as percepções dos licenciandos a respeito das violências e de seu próprio preparo. Os resultados, obtidos por meio de grupos focais realizados com licenciandos, confirmam a sensação de despreparo para a imersão, ainda que gradual, na prática. Entre as propostas dos participantes, destacam-se a construção de um gradiente teoria-prática mais adequado, o caráter mais aplicado das disciplinas e o desenvolvimento da capacidade de encontrar soluções, sem receituários.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – VIOLÊNCIA – ESCOLAS – SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ABSTRACT

TEACHER EDUCATION IN FACE OF VIOLENCE FROM/AT SCHOOLS. The unveiling of violence from/at schools has led to the development of research on initial and continued teacher education. Some analyze the professional socialization of teachers and find issues such as the new faces of

Pesquisa realizada pelo Observatório de Violências nas Escolas – Brasil (Unesco/Universidade Católica de Brasília) e pela Cátedra sobre Juventude, Educação e Sociedade da mesma Universidade. Agradecemos a imprescindível colaboração do professor Marcos Grams e a participação dos mestrandos em educação Christina Pereira da Silva, Eliana Maria Sarreta Alves, Eliana Pessoa, Eny da Luz Lacerda Oliveira, Ive Carina R. L. Brasil, Fernanda M.C. Fernandes, Hudson Eloy Braga, Luciana Mendonça Gottschall, Maria Orlene Alves, Natsuko Sato, Paula Fernanda de Melo Rocha e Walderlene Silva Gomes.

the “reality shock” by teachers. Thus, an investigation on the perceptions of teachers on types of violence and on their own preparedness for teaching has been conducted. The results, obtained by means of focus groups carried out with teachers, confirm the perception that they are not prepared to experience the practice of teaching, even if gradually. Among the proposals presented by participants, we should point out the construction of a more adequate gradient between theory and practice, the more practical nature of courses and the development of the capacity to find solutions without ready recipes.

TEACHER EDUCATION – VIOLENCE – SCHOOL – SOCIOLOGY OF EDUCATION

O desenvolvimento das ciências da educação e as transformações da sociedade e dos sistemas escolares levaram a uma preocupação marcante com as violências. Não que elas não existissem antes, mas porque, em parte, se encontravam veladas. Hoje, sua face mais visível é a das graves agressões físicas, incluindo múltiplos homicídios, praticadas por alunos contra colegas e professores. Entretanto, são menos notadas as violências praticadas pela escola e pelos professores contra os alunos e, em certos casos, contra os pais e as comunidades. Elas incluem desde chicotes sobre as mesas de numerosos professores em países da África Subsaariana – não para usá-los, mas para “dissuadir” comportamentos dos alunos, dizem eles (Chupin, 2006) – até os intrincados processos de violência simbólica que conduzem ao fracasso escolar (Dubet, Martuccelli, 1996). Na via de mão dupla, também os alunos praticam entre si e contra o pessoal escolar violências físicas, simbólicas e incivildades (Debarbieux, Blaya, 2002).

Um dos pontos-chave para compreender esses fatos e criar uma cultura de paz nas escolas é a preparação do professor, inicial e continuada. Será que o professor tem condições, no pensamento e na ação, na compreensão teórica e nas estratégias, de fazer face às violências, inclusive tomando consciência daquelas que a própria escola prática, entre elas as de ordem simbólica? E quanto aos futuros professores, nos cursos de licenciatura, quais suas opiniões e expectativas sobre os cursos que os formam?

Sendo o docente uma liderança estratégica da escola, o decisor na sala de aula, é importante que esteja capacitado a agir perante violências, não com receituários e recursos aprendidos por ensaio e erro, mas com a compreensão científica dos fatos, de modo a poder intervir e efetivamente liderar o processo educativo. Em contraste, a literatura brasileira (Pereira, 1963), assim como a internacional, revela o choque transicional do professor que sai da instituição

formadora para a prática da sala de aula. É possível que esse choque se tenha agravado com as novas condições de trabalho dos docentes e o desgaste físico e psicológico da ocupação. No entanto, não se sabe se e em que medida os currículos e programas de preparação atendem às necessidades do pessoal, nem se a educação continuada preenche as lacunas. Assim, é relevante investigar a instituição formadora do magistério, o que se tem feito, que lições se tem a aprender e que necessidades precisam ser contempladas.

OBJETIVO DA PESQUISA

Esta pesquisa visou identificar as necessidades manifestas por licenciandos da Universidade Católica de Brasília sobre sua formação inicial, em face das violências nas escolas e da construção de uma cultura de paz. Assim, o trabalho se propôs a ouvir e fomentar o debate sobre a formação inicial enquanto os participantes faziam estágio, tendo ou não experiência de magistério. Além de falar de suas necessidades, os sujeitos da pesquisa foram convidados a apresentar e discutir, a partir das suas experiências, propostas sobre como deveria ser a formação inicial adequada às circunstâncias. Com isso, a Universidade também se autoavalia. Os resultados devem obedecer à “generalização naturalística”¹. Eles têm uma parte imanente à realidade da instituição, por suas peculiaridades e as de seu contexto social imediato. Outra parte transcende à sua realidade, na medida em que a Universidade segue uma legislação e políticas comuns a todas as instituições de educação superior para formar educadores.

OS PROFESSORES E AS VIOLÊNCIAS

A literatura dedica importantes reflexões e pesquisas ao papel do professor em face das violências escolares, tanto no Brasil como em outros países. Além das mudanças da sociedade inclusiva, a escola se transformou em instituição de massa e compulsória, pelo menos até certo nível. Matricular-se

1. A generalização naturalística é semelhante a um espelho: na medida em que o meu caso se reflete e se identifica no caso apresentado no relatório de pesquisa, posso, com prudência, aplicar e adaptar as suas conclusões ao meu caso, nunca esquecendo que a imagem refletida pode sofrer distorções.

nela antes era uma esperança concreta de futuro melhor e, ao mesmo tempo, privilégio quase exclusivo das elites. Hoje ser aluno é simultaneamente um direito e um dever constitucionais e legais. Não importa se o discente ou a família deseja a matrícula, pois ela é obrigatória, não só por lei, mas também pela necessidade social de se escolarizar para não ser excluído ou agravar a exclusão social: quanto mais educação se tem, mais educação é necessária e mais tempo é preciso permanecer na escola, num processo crescente. Assim, esses fenômenos resultaram da perturbação dos acordos entre os diferentes níveis do sistema educacional e os públicos que lhes eram socialmente destinados (Barrère, Sembel, 2002). Por isso, não é de surpreender que as violências se tornem uma problemática nova em suas dimensões e manifestações (Chrispino, Chrispino, 2002).

Uma pesquisa seminal, já na década de 1960, abordou as mudanças da indisciplina nas escolas secundárias da França, que se democratizaram aceleradamente. Testanière (1967) distinguiu a indisciplina tradicional da indisciplina anômica. A primeira ocorria em escolas burguesas, onde os alunos aderiam à ordem pedagógica. A função da indisciplina era expressar e reforçar a integração dos alunos aos grupos de colegas. Era uma espécie de transgressão regulamentada, necessária ao bom funcionamento do sistema pedagógico tradicional, visto que aliviava as tensões. A indisciplina anômica ocorria em escolas cujo alunado era de baixo *status* socioeconômico e tinha como principal objetivo não o aproveitamento, mas o diploma, encarado como meio de ascensão social. Tal tipo de indisciplina surgia quando mais de um terço dos alunos matriculados na escola provinham da classe trabalhadora. A indisciplina não tinha plano prévio, líderes ou respeito a regras, mas apenas alunos “populares”.

Uma das grandes questões é que não se consegue realizar o processo educativo e a aprendizagem sem um mínimo de ordem na sala de aula e no estabelecimento educacional. Tal ordem, imposta pela escola tradicional, relativamente homogênea, não funciona mais. É preciso, então, que toda a comunidade educativa compartilhe definições comuns das situações conflituosas e pactue um sistema mínimo de normas de convivência social, o que é uma missão difícil (Gomes, 2005).

Os tipos tradicional e anômico de indisciplina correspondem às variações do processo de subjetivação dos alunos de diferentes classes sociais, conforme as pesquisas de Dubet (2002, 2003) e Dubet, Martuccelli (1996). De modo

geral, independentemente do status socioeconômico, o protagonismo dos jovens cresceu, sobretudo a partir do pós-guerra, contribuindo para culturas adolescentes e juvenis que se fortalecem em oposição à cultura escolar e aos variados tipos de arranjos familiares.

Nessas novas circunstâncias, a socialização deixou de ser vista como um processo em que uma geração transmite à outra a herança sociocultural, como o atleta que passa a tocha olímpica adiante. A socialização se tornou a construção da experiência individual (subjativação) dos alunos, interagindo tanto com a cultura escolar quanto com as culturas adolescentes/jovens. Os alunos socialmente aquinhoados, menos distantes da cultura da escola, são capazes de se integrar às culturas juvenis com limitados desafios à ordem escolar. Em contraste, os alunos menos privilegiados e mais afastados da cultura escolar enfrentam problemas de fracasso e de falta de sentido dos currículos, que os levam ao conflito aberto com a ordem da escola.

Assim, não é de estranhar que numerosos professores detestem seus alunos, que sofram de *burnout*² e que alunos rejeitem colegas que os agridem e perturbam o clima escolar, prejudicando a aprendizagem (Abramovay, Rua, 2002). A escola não raro se torna um grupo estilhaçado, em que uns não suportam os outros e em que currículos e regulamentos não fazem muito sentido, renunciando-se, assim, às oportunidades educativas de “aprender a conviver”. Tais condições constituintes da vida escolar, se traduzem em grande parte no desinteresse dos alunos; na sistemática falta de respeito dos discentes para com os professores e funcionários, que perderam grande parte da sua autoridade, esta frequentemente talhada à moda antiga; na indiferença dos estudantes pela presença do professor em sala de aula, como se este fosse uma coisa inanimada, e na sala de aula como cenário de agressão contra o professor, conforme constataram Abramovay et al. (2006).

É interessante enfatizar nessa pesquisa que as principais causas de ameaças aos professores por parte dos alunos foram a reprovação e as notas baixas, o que se relaciona não só ao arriscado declínio do conceito de mérito, como também ao papel da escola como matriz reprodutora da exclusão social, manifestando as violências simbólica e institucional, mais veladas que as físicas.

2. A síndrome de *burnout*, identificada na década de 1970, caracteriza-se por exaustão emocional, despersonalização e redução da realidade pessoal.

Em tais contextos sociais, o professor e demais educadores tendem a ser algozes e vítimas. Como lembra Soeiro (2003), existe não somente a violência na escola, mas também a violência pela escola e a violência para com a escola, o que torna esta última também simultaneamente vítima e produtora de violência. Barroso (2003) destaca que a relação entre disciplina e aprendizagem tem a sua gênese na organização pedagógica escolar pública. Sendo disciplina e indisciplina igualmente violentas, a violência está, pois, na raiz da organização escolar. Entretanto, pelo menos uma pesquisa empírica evidencia que o conceito de violência do professor enfatiza mais a de tipo físico que a de tipo simbólico, além de ter um viés em favor do próprio grupo docente quanto à legitimidade de praticar certos atos (Oliveira, Gomes, 2004).

Em suma, o mundo e a sociedade mudaram em torno da escola. Os alunos participam de vários círculos sociais, com culturas não raro conflitantes que se enfrentam dentro e fora da instituição escolar, reforçando seu caráter de arena, ou de arenas superpostas. A participação do discente depende de negociação, enquanto a autoridade de que o professor estava investido tradicionalmente já não é respeitada. Em outras palavras, novas sociedades requerem novas escolas e novos professores.

O PROFESSOR E O CHOQUE DE REALIDADE

Clássicos como Lortie (2002) apontam especificidades do magistério e da socialização do professor na formação inicial e no trabalho. As ocupações modelam de certo modo as pessoas e desenvolvem uma cultura própria, como a de médico, advogado, engenheiro etc. Entretanto, a preparação do magistério, como se conhece, é recente e tem conexões débeis com as correntes do desenvolvimento intelectual nas sociedades modernas. O que os estudantes aprendem é em grande parte intuitivo e imitativo, em vez de explícito e analítico. Como uma arte, tendem a aprendê-la na prática, isoladamente, confinados às salas de aula, cujas portas, uma vez fechadas, reduzem a visibilidade do professor e a comunicação com os colegas.

Ao contrário dos cirurgiões, os professores, uma vez formados, passam abruptamente à plena responsabilidade da sala de aula: ou nadam ou afundam. Além disso, o início da carreira se caracteriza pelo “choque de realidade”, velho conhecido da literatura, e pela provação vivida em relativo isolamento, que

contribuiu para o conservantismo. Não é surpreendente que os formados considerem as licenciaturas como muito teóricas, compostas de cursos repetitivos e maçantes, tendo conteúdo intelectual ralo. Declaram que elas apresentam expectativas transcendentais nos estudantes sem prover-lhes os meios para alcançá-las. Falta, portanto, uma base teórico-prática adequada, ao contrário de várias profissões (Lortie, 2002).

Como Foracchi (1960) abordou há décadas, esse é o difícil processo de socialização vivido desde a formação inicial até a inserção plena no grupo docente. Vale lembrar que os professores são alvo não só da violência dos alunos, mas também dos colegas. Por trás do pacto de silêncio, há evidências de que grupos docentes passam o rolo compressor sobre aqueles que se afastam da conduta prescrita, entre eles os inovadores e os “novatos”, recorrendo a diversos tipos de violência, entre eles o assédio moral e perseguições (Blaya, 2006).

No Brasil, como em outros países, esse choque é agravado pela destinação das turmas mais “difíceis” aos professores iniciantes (Freitas, 2002). A concorrência entre os docentes, regulamentada por planos de carreira e outros documentos, leva aqueles com maior experiência a ensinar aos alunos mais privilegiados. Quanto aos alunos que “não conseguem aprender”, cujo fracasso é atribuído às origens sociais e familiares, são atribuídos professores iniciantes confirmando o ditado: a corda arrebenta do lado mais fraco.

O hiato entre a profissão como se imagina e o que ela realmente é conduziu a mudanças na formação inicial do magistério. Dentre as diversas experiências, uma pesquisa comparativa assinalou que, na Inglaterra, os alunos-mestres se formam numa espécie de curso sanduíche, utilizando 80% do tempo em escolas, em experiências variadas, com o apoio dos melhores professores, e o restante na universidade. É bem verdade que Young (1999) assinalou, entre outras limitações, a falta de visão ampla do currículo e da sua integração, bem como a perspectiva de aprendizagem decomposta no desenvolvimento de habilidades específicas.

Em contraste, a França tem uma formação centrada nas instituições de educação superior, que, apesar dos obstáculos, introduziu oficinas e dramatizações, inclusive sobre as violências nas escolas. Na Inglaterra, as escolas tendem a constituir equipes mais estáveis de educadores, com apoio dos colegas e supervisores aos iniciantes. Já na França o isolamento da sala de aula e a solidão dos novos docentes são significativamente maiores (Blaya, 2003), o

que leva a uma intensa auto-socialização no primeiro ano de trabalho (Duru-Bellat; Van Zanten, 2006).

Na Holanda, foi avaliado um programa para formação de professores, com acompanhamento dos alunos desde a matrícula inicial até o terceiro ano de profissão. Tal programa consta de estágios cada vez mais longos, enlaçando teorias e práticas. As experiências são discutidas em pequenos grupos e sessões plenárias. Cada supervisor da universidade acompanha entre três e cinco tríades de alunos, que são visitadas no mínimo duas vezes por semana, frequentemente mais. O processo culmina com um estágio de 13 horas por semana, durante seis meses, supervisionado por um professor mentor da escola, que se mantém ausente da sala de aula.

Supervisores e mentores trabalham para que a introdução à profissão se faça passo a passo. Os resultados mostram que, apesar disso, os egressos ainda sentem certa descontinuidade entre a instituição formadora e a realidade escolar. Ainda assim, as conclusões reforçam pesquisas anteriores sobre a importância das abordagens integradoras na formação docente, que fortalecem, inclusive, a capacidade de inovação dos novos mestres. O trabalho assinala que a formação efetivamente pode fazer diferença em relação ao tipo de capacidades desenvolvidas no curso universitário.

Essa diferença é alcançada por meio de: 1. aumento gradual da complexidade das atividades; 2. cooperação entre tríades, mentores e supervisores; 3. períodos alternados no estágio e na universidade, num todo coerente; 4. relacionamento não mecânicos entre teorias e práticas, mas por meio de complexa integração entre elas; e 5. construção de uma rampa suave para o início do exercício profissional.

Seja como for, a socialização do professor na sua ocupação continua a ter grande importância, a ponto de os que trabalham em áreas socialmente desfavorecidas não conseguirem se ressocializar para o trabalho em outras áreas, em vista de suas expectativas, metodologia e modos de manter a ordem na sala de aula (Duru-Bellat, Van Zanten, 2006). O processo socializador, a partir de incidentes críticos, conduz o docente a construir sua personalização do papel profissional, de maneira subjetiva. É daí que surgem tipos diferenciados de mestres que podem ser mais ou menos eficazes, sendo a liderança e o carisma de alta relevância (Felouzis, 2000).

No que se refere em particular às violências nas escolas, o professor se sente despreparado, o que agrava suas tensões e arruína sua saúde. Quer

pelo tempo de carreira, quer pelas lacunas de sua formação inicial, quando se trata de programas para superar as violências nas escolas, o grupo docente torna-se alvo preferencial de ações de formação continuada. Isso é relatado em experiências da Espanha (Ortega, Rey, 2002; Ortega, 2002), da Bélgica (Blomart, 2002), da Grécia (Artinopolou, 2002) e de outros países, inclusive da América Latina (Filmus et al., 2003). Tendo como foco cada estabelecimento ou vários, esses programas procuram formar equipes escolares integradas, cujos membros não ajam isoladamente.

Com frequência tais programas, entre outros objetivos, buscam melhorar o relacionamento professor-aluno, estabelecer uma disciplina justa e coerente, auxiliar a administrar conflitos e criar um clima favorável ao processo educativo, à aprendizagem e, portanto, ao sucesso escolar, com a minimização dos desgastes de todos os grupos integrantes do que precisa constituir-se numa comunidade educativa.

Entretanto, existe um abismo entre o que oferece a pesquisa sobre violências nas escolas e sobre comportamentos agressivos e o que chega aos professores por meio da formação inicial e continuada. Royer (2003a), investigador da formação de docentes, confessa sua perplexidade ante o distanciamento pesquisa-prática, como se ainda estivéssemos no tempo da condenação de Galileu. Em contraste com a reatividade em face das violências, as medidas punitivas e o arsenal tecnológico para vigiar e punir, a literatura indica que os métodos exemplares para prevenir violências baseiam-se em um conjunto de valores compartilhados pelos educadores e os pais.

Por isso, as intervenções precisam de um modelo de referência capaz de explicar, prever e compreender as violências, modelo que se estende além da escola, envolvendo a comunidade e serviços para a juventude. As regras precisam ser claras e definidas e, associadas a expectativas positivas e ao foco no reforço do desempenho escolar de cada aluno, tornam-se os elementos-chave quando se ensina a discentes com problemas de comportamento. A abordagem punitiva, a aplicação improvisada de sanções no fogo dos acontecimentos, com base no senso comum, tende a aumentar as violências, não raro derrapando para o autoritarismo. Igualmente, não tem sentido culpar as famílias e as sociedades.

Royer (2002, 2003) advoga a formação docente com as mãos na massa, de modo a instruir a prática pela pesquisa e substituir a reatividade pela proati-

vidade. Assim, distingue um conjunto de elementos essenciais que precisam ser integrados a qualquer estratégia para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nos professores, visando evitar e lidar com a violência nas escolas. Em síntese, nove pontos são recomendados:

1. capacitar os professores a lidar com a violência escolar, incluindo medidas que assegurem que eles tenham conhecimento de como a violência se desenvolve nos jovens;
2. assegurar-se de que a escola é capaz de contribuir para a prevenção do desenvolvimento dos comportamentos agressivos;
3. defender uma abordagem ativa – e não reativa – no trato das violências, isto é, antecipar-se a elas, em vez de tomar providências depois que acontecem, e utilizar uma abordagem educativa, em vez de punitiva;
4. promover o desenvolvimento da capacidade de formular intervenções sob medida, sempre que necessário;
5. incentivar a formação continuada, sabendo que a experiência por si só não basta para evitar ou lidar com a violência;
6. assegurar-se de que os conhecimentos embasados nas conclusões das pesquisas recentes sejam transmitidos aos professores e integrados em suas atividades, juntamente com as práticas exemplares corroboradas por esses estudos;
7. dar prioridade ao desenvolvimento de uma abordagem construtiva na formação de parcerias com os pais;
8. reconhecer que a prevenção e o trato da violência são uma missão de toda a equipe escolar, na perspectiva de colaborar com os serviços oferecidos pela comunidade;
9. criar um mecanismo de avaliação que permita tratar dos novos problemas com os quais talvez os educadores venham a se confrontar e que, em graus variados, se relacionam à violência.

A distância entre esses nove pontos e os programas destinados à formação docente permite compreender porque professores consideram que sua preparação é divorciada da prática e que os cursos são excessivamente teóricos. Várias pesquisas, segundo Royer (2003), revelaram o interesse dos profes-

res pela formação continuada que ofereça atividades formativas centradas em suas necessidades, que partam da vida escolar real e que desenvolvam neles capacidades aplicáveis à sua prática profissional. Nesse sentido, investigações apontaram o êxito de programas de formação de professores implantados diretamente no ambiente escolar, dotados do correspondente acompanhamento. Igualmente, constatou-se o sucesso de um modelo de auxílio mútuo entre professores de alunos adolescentes com problemas de adaptação. Um encontro semanal de 75 minutos permitia que pedissem conselhos aos colegas e formulassem uma intervenção a ser aplicada. No encontro seguinte, a experiência era relatada e avaliada.

Castro Santander (2005) ressaltou a necessidade de a formação inicial e continuada possibilitar ao docente o desempenho de suas distintas atividades, entre elas a criação de um clima escolar positivo e de novas estratégias de aproximação curricular que envolvam a educação em valores e atitudes pró-sociais, o desenvolvimento de estratégias de autocontrole e de resolução de conflitos. Em outros termos, a educação não pode deixar de lado dois dos quatro conhecidos pilares: aprender a conviver e aprender a ser (Delors et al., 2000), reduzindo-se a processos cognitivos, baseados na transmissão de conteúdos.

Portanto, a literatura focaliza a importância dos professores, enfatizando sua preparação para uma sociedade e uma escola que mudam continuamente. Urge, assim, inserir na formação inicial dos novos mestres os elementos necessários (embora não suficientes para superar as violências), a fim de que a formação continuada não seja um remendo na formação inicial. Tal preparação, conforme o primeiro princípio legal da formação de educadores na legislação brasileira, deve ser feita sob a égide do entrelaçamento de teorias e práticas.

Em suma, a literatura indica que, por um lado, a sociedade e os alunos estão mudando. Todo o trabalho da escola, a autoridade dos educadores e o relacionamento social precisam ser redefinidos. Não há como continuar com os velhos moldes. Por outro lado, a organização da escola e a formação de professores se mantêm, bem como as angústias inerentes, sobretudo, ao choque da realidade. Se hoje a pesquisa educacional está muito mais desenvolvida, sua presença nos currículos esmaece ou é em parte omitida, deixando de se associar às práticas. Continua-se a praticar a arte do magistério isoladamente nas salas de aula, buscando maior prática anterior. O descompasso entre so-

cidade e escola não é linear, como um corredor buscando reduzir a distância em relação ao colega à frente. O hiato não se afigura simples, mas envolve diversas relações e faces complexas.

METODOLOGIA

Nesta primeira etapa da pesquisa, a coleta de dados foi feita por meio de seis grupos focais formados por licenciandos dos dois últimos períodos letivos da Universidade Católica de Brasília, compostos de dez a doze participantes, a maioria com experiência docente, conforme um roteiro prévio de discussão. Foram representados todos os cursos, exceto um. As falas foram gravadas, decodificadas e categorizadas. O trabalho, acompanhado sistematicamente pelos pesquisadores, foi em grande parte realizado por mestrandos em educação da própria universidade, como treinamento, depois de se fundamentarem na literatura e participarem ativamente da construção do projeto e do instrumento utilizado.

RESULTADOS

Os primeiros contatos com as violências

Quase todos os sujeitos tiveram contato com as violências. Vários deles escolheram propositalmente escolas de periferia, e não “escolas-modelo”, para conhecer a realidade. Alguns casos logo afloraram, como o de um aluno que tinha tentado jogar uma pedra na cabeça da professora e que foi abordado também com violência por um segurança, no calor dos acontecimentos. Em outra escola o futebol entre os alunos mais parecia boxe, pois eles “acertavam tudo e todos, menos a bola”. Emergiu das falas também a associação entre escolas de ambientes socialmente desprivilegiados e violências. De outro lado, as escolas particulares, quando bem ordenadas e dispendo de atenção e rigor com os alunos, foram consideradas relativamente pacíficas, embora se tenham registros de que lá também ocorriam violências, porque “o aluno paga a escola”, isto é, comporta-se supostamente como consumidor.

Entre as duas pontas desse arco, situavam-se escolas públicas, mesmo em áreas de baixa renda, onde não havia “problemas”, o que foi associado a estabelecimentos “bem estruturados”, inclusive no que tange aos recursos

disponíveis. Quanto ao turno, foram feitas menções divergentes, ora considerando os alunos do diurno mais interessados, ora, ao contrário, desinteressados e inquietos. No noturno, duas realidades foram diferenciadas: de um lado, os adultos com necessidade de escolarização, compenetrados do seu papel, e, de outro lado, os jovens envolvidos com o crime e o tráfico em áreas de gangues. Segundo a idade, os juízos divergiram muitas vezes, predominando a opinião de que os anos finais do ensino fundamental têm maior frequência de fatos violentos, o que corrobora outras pesquisas (Abramovay, Rua, 2002).

No que se refere aos tipos de violência, os participantes distinguiram a física e a simbólica, bem como as violências da escola e na escola, as últimas mais vivamente que as primeiras. Não se delineou a categoria de incivildades (Debarbieux, 2007). O assédio ou *bullying* foi constatado por meio de “xingamentos” e de apelidos, muitas vezes sob a capa de “brincadeira”. Igualmente, a hierarquia escolar, o poder do professor, o distanciamento de diretores em relação à escola, a utilização de ameaças ou a ridicularização de alunos diante das turmas foram não só detectados, como considerados mais abjetos que as violências dos alunos.

Vários licenciandos com maior concentração na formação pedagógica, como os de Pedagogia, chocaram-se com os fatos e tomaram atitudes positivas, procurando colocar-se no lugar dos alunos, que não raro tinham os pais atuando na criminalidade ou presos. Como resultado, verificaram-se ações como comunicação das regras do futebol, leitura participativa de livros de história e até um banho coletivo de mangueira, em que todos descobriram que podiam se divertir sem agressões. No dia seguinte, um menino desenhou as cenas e escreveu: “Estávamos todos brincando juntos [sic]”.

As violências simbólicas e, em particular, as violências da escola foram menos evidentes. Os sujeitos da pesquisa não chegaram às filigranas do capital cultural, mas observaram não só as violências acima, como a omissão dos professores. Uma das observações mais contundentes foi a de uma escola pública onde o recreio era terra de ninguém: “A hora de recreio era hora de roubo, de pancadaria [...], era uma coisa horrível... Eu não via nenhum professor... Quando acontecia alguma coisa, o aluno ia até a sala dos professores e o professor dizia: ‘Agora é minha hora, eu não sou professor agora’” (licencianda de Biologia).

Os motivos das violências, pontos estratégicos para atuarem como docentes (Royer, 2002), foram amplamente discutidos. Corroborando juízos

acima sobre a localização das escolas mais e menos pacíficas, as violências foram vistas como reflexos das famílias e dos bairros em que vivem. Se as crianças, em seu processo de socialização, assistem ou participam de atos violentos na família e na vizinhança, aprendem que os valores subjacentes são “normais” e legítimos. Percebem que necessitam se defender a qualquer custo e, assim, formam grupos variados, entre eles as gangues.

Carência, pobreza, exclusão social e violências, portanto, estavam intimamente associadas, assim como as áreas que as concentram. Outro motivo destacado foi o dos grupos de colegas, que, de alguma forma, teriam relação com a autodefesa em ambientes hostis (o indivíduo não sobrevive só em ambientes competitivos-conflitivos entre grupos de iguais). Com frequência, apesar de valores contrários da família, adolescentes e jovens se reuniam em grupos e construíam padrões de conduta anti-social, envolvendo-se com a criminalidade, inclusive o uso e o tráfico de drogas, e praticando-a nos arredores ou no interior da escola. Quem não aceita os códigos está fora e sozinho, vulnerável aos ataques. Nesse sentido, vários sujeitos destacaram que a influência dos colegas leva a outros rumos, diferentes da educação da escola e da família, o que exige conhecer a dinâmica dos grupos de iguais (Gomes, 2005). De qualquer modo, isso se aplicaria, sobretudo, às áreas menos privilegiadas, com sua falta de oportunidades de emprego e trabalho.

O terceiro motivo citado foi a própria violência da escola, com professores desinteressados, insultuosos, arrogantes, que causam revolta em qualquer ambiente social, mas principalmente onde não se tem o que comer e grassam as violências. A escola seria reflexo de uma sociedade violenta, capitalista, logo, um objeto passivo. Nota-se que os fatores extra-escolares ocuparam uma posição notável na descrição, em detrimento dos fatores intra-escolares, secundarizados pelos participantes. Parece que já se formava a tendência de culpar o aluno, por suas origens sociais e outros motivos, e de absolver a escola (Mello, 1982) e a si mesmo, como professor, pelo fracasso. Despontariam, desse modo, os primeiros resultados da socialização profissional?

O choque de realidade

O choque de realidade começou no estágio, apesar de haver visitas e trabalhos em escolas já na primeira metade da licenciatura. Falou-se de “sus-

to”, de “tremer”, de “frio na barriga”, de “meu Deus, o que estou fazendo aqui?”, de não saber como se portariam diante de uma turma, em especial nas escolas de áreas menos favorecidas. Confirma-se a persistência do hiato, entre a preparação do professor e a sua prática. Embora a literatura registre o fato há várias décadas, em particular quanto ao ensino normal, em linhas gerais ele permanece nas licenciaturas. Ou seja, elevou-se o nível da formação dos professores, mas o problema se manteve. Tal como em outros tempos, atribuiu-se a falta de preparo à formação inicial. Mesmo um licenciando com experiências docentes anteriores sentiu-se surpreendido e despreparado ao estagiar em uma escola com problemas agudos de violência. Era uma paisagem em quase tudo diferente daquela a que estava acostumado.

A preparação continuou a ser dirigida a uma escola ideal, no sentido de minimizar os problemas dos alunos e onde todos os recursos funcionam: “A gente é preparado para dar aula numa escola toda bonitinha... cheirosinha...” (licencianda de Pedagogia).

O estribilho repetido pelos participantes da pesquisa foi o de que não estavam preparados para agir, mas também que é muito difícil se preparar fora da ação. Na sua ansiedade, não conseguiram perceber que a preparação é continuada. Constataram o distanciamento entre as características da instituição formadora de educadores e as escolas onde o professor deve atuar. Embora numerosas pesquisas mostrem que a formação em nível superior do docente está relacionada positivamente ao rendimento dos alunos (Gomes, 2005), um dos licenciados afirmou: “É muito difícil que o ambiente acadêmico consiga... deixar o profissional pronto” (licenciando em Química).

Uma das descobertas dos estagiários, ainda pouco comprometidos com a escola, foi a perda do sentido da educação por professores, que, indiferentes, se atinham aos conteúdos e à preparação para o vestibular, o que foi um choque para o idealismo universitário. Estudantes insistiram na necessidade de novas metodologias que deixem claros os porquês e para quês de aprender Física, entre outros componentes curriculares, para que os alunos sejam bem sucedidos. É uma oposição ao “conteudismo” e o chamado para a mudança da escola em face do entrecruzamento de culturas na subjetivação do adolescente (Dubet, 2002, 2003). Mais adiante, o mesmo grupo focal, como outros de mais de uma licenciatura, com pequenas diferenças de matiz, revelou a mesma preocupação em face de si mesmos, jovens, enquanto estudam as disciplinas

de formação pedagógica: não lhes dizem o para quê e não compreendem como se aplicam.

Para agravar o ordálio dos estagiários, várias escolas negavam-lhes informações, praticavam incivildades e buscavam distorcer o estágio, tentando oferecer tarefas da menor relevância, em lugar do cumprimento das tarefas técnicas. Se os estabelecimentos se enquistam, cumprem os deveres ritual e burocraticamente, além de se afastarem das famílias e da comunidade, não surpreende que também ergam barreiras aos universitários, estrangeiros sociológicos (Simmel, 1926), com o seu perigoso olho crítico.

A formação pedagógica pela voz dos formandos

O leque de opiniões variou desde participantes que se disseram sem instrumental teórico e prático ao terminar o curso até os que se consideraram fundamentados para a atuação no magistério, sem receitas prontas, pois a realidade é imprevisível. Entre os primeiros concentraram-se os licenciandos de ciências matemáticas, enquanto os pedagogos predominaram na outra ponta. A maioria acusou falta de prática, visto que os estágios ficavam para o final, as atividades de campo ao longo do curso não eram suficientes e o preparo se tornava demasiadamente teórico – reações idênticas às dos educadores estudados por Lortie (2002) em outro tempo e contexto social.

A falta de relacionamento entre pesquisa e prática era um problema agudo na opinião da maioria. “As universidades formam um professor utópico”, disse emblematicamente um deles. A mesma falta de prática foi responsabilizada pela desatenção às disciplinas de fundamentos da educação, para as quais muitos acordaram tarde para perceber sua utilidade. Por outro lado, ex-normalistas consideraram que suas experiências prévias facilitaram o seu desempenho nos cursos. Como autocrítica, alunos de ciências matemáticas frisaram a “exagerada preocupação com conteúdos, decoração de fórmulas etc.”, quando, na realidade, a educação envolve a comunicação entre seres humanos.

Alguns afirmaram “não gostar muito” da formação pedagógica, o que remete à hierarquização dos saberes, segundo a velha sociologia do currículo (Young, 1971). O currículo é um âmbito de competição em que se hierarquizam os saberes conforme sua valorização, segundo os critérios de grupos que detêm o poder, especialmente dentro do sistema escolar. Desse modo, a

formação pedagógica, voltada sobretudo para crianças e adolescentes – grupos vulneráveis da sociedade –, tende a ser menos valorizada que os conteúdos das chamadas ciências “duras”. Essa prioridade depende do perfil desejado de docente, explícita ou implicitamente.

Um exemplo de como deveria ser o preparo docente partiu de um policial, cursando Física, que apresentou à sua turma suas experiências sobre o que fazer em diferentes casos, com base na lei. O trabalho foi vivamente recordado pela sua utilidade, inclusive porque as disciplinas não se referiam diretamente às violências nas escolas. O mesmo licenciando e policial declarou que é grande a falta de preparo na área de segurança, inclusive dos docentes em exercício: “Se houver um incêndio, o professor não sabe fazer a evacuação da sala de aula”. Nesse sentido, destacou que as questões de segurança são mais bem tratadas na própria escola e não na universidade, porque levam em conta a realidade local.

Corroborando a literatura, é como se a educação superior formasse uma ilha precariamente ligada ao continente por uma ponte. Se já é difícil ultrapassar os limites da ilha, é mais árdua a missão de ingressar no continente, porque o licenciando pretende entrar num mundo que ainda não é dele. Como resultado, reclama que não tem prática, mas se cria um círculo vicioso, pois também não se abre facilmente o caminho para ela. Cabe considerar que a formação tem buscado a participação crescente do licenciando no estágio supervisionado, em vez de apor a formação pedagógica aos conteúdos. Assim, adota as diretrizes curriculares nacionais e, em coerência, os projetos pedagógicos dos cursos. Apesar disso, registraram-se afirmações de que o mergulho na realidade deveria ocorrer antes, com maior gradualismo e profundidade.

Segundo alguns sujeitos, a formação pedagógica desapontava por não corresponder às suas expectativas:

Eu tenho a impressão que a gente não tem o instrumental nem teórico, nem prático para encarar situações de violência. Eu fiz um curso agora há pouco na instituição [...] que eu participo, que era um curso de mediação de conflitos por uma cultura de paz. Lá tinha toda uma teoria e até vivência que a gente fazia para lidar até com situações extremas de violências, e a gente é totalmente despreparado, porque a tendência é entrar na onda, esquentar a cabeça e tudo “tá perdido, não adianta mais”, né? (licencianda em Letras)

Esta fala também se referiu à necessidade de oferecer formação continuada para “tapar buracos” da formação inicial ou para formar capacidades para os quais o licenciando não estava preparado ou sensibilizado. Por outro lado, refere-se a um fenômeno reiterado pelos sujeitos, isto é, reagir à violência dos alunos com maior violência ainda, em vez de preveni-la, como se isso fosse parte da autoridade e não uma desesperada tentativa de manter relações hierárquicas precárias. As teorias existem, mas não parecem se comunicar com a prática, ao passo que esta última aparentemente não volta para as teorias.

Na outra ponta do leque indicado encontraram-se falas entusiasmadas de licenciandos de Pedagogia. Algumas intervenções deixam transparecer discentes femininas, com outra caminhada intelectual, inspiradas, até certo ponto, por um idealismo missionário (Pereira, 1967), que, com a socialização profissional, talvez se encaixe em maior ou menor grau nos moldes da burocracia. Uma aluna deixou clara a relação entre pensamento e sentimento por meio da inspiração: “A gente estudou um livro [...] que foi um marco pra mim, porque ele me ajudou a compreender o significado de ser professor, o porquê de ser professor. Isso é uma coisa que mexe comigo até hoje” (licencianda de Pedagogia).

O efeito da prática também foi ressaltado como incentivador e, portanto, elemento expressivo de identificação com o magistério. Ademais, frisou-se o valor dos cursos para a vida, sob a forma de amadurecimento intelectual e emocional, por desenvolver a capacidade de lidar com situações complexas de relacionamento.

Luzes se acendem quanto a alternativas e novas percepções. Assim, apesar da crítica ao hiato entre teorias e práticas, participantes notaram que as licenciaturas hoje estão mais preocupadas com o complexo diálogo professor-aluno. Por isso, ressaltaram não haver receitas para todas as situações. Ou seja, há necessidade de maior prática, mas, ao mesmo tempo, existe o reconhecimento de que a preparação das licenciaturas não pode ser fixa, em face de uma realidade cambiante. Em outras palavras, a prática, para responder à complexidade do real, precisa de flexibilidade e debate.

Daí emergiram sugestões, como a oferta e a obrigatoriedade de uma disciplina sobre as violências escolares (o que ocorre na universidade), o tratamento do tema notadamente pela Psicologia da Educação e a criação de um laboratório para simulação de situações de sala de aula. Com efeito, a

licenciatura em Química criou o Programa de Iniciação Profissional Curricular quando estava em curso a coleta de dados desta pesquisa. Trata-se de uma série de atividades diversificadas para introduzir o futuro professor na sua prática, dependendo predominantemente da capacidade dos alunos de ser propositivos.

Outra proposta dos pesquisados foi igualmente significativa: superar a visão pessimista da educação brasileira, a convicção de que nada dá certo. Se o professor exerce um papel ativo, é responsabilidade de cada um e de cada licenciando contribuir para a reversão deste estado de coisas. É o caso de se indagar se pelo menos uma parte do corpo docente universitário derrapou do realismo para o pessimismo e utilizou versões discutíveis de algumas teorias.

Ao tratar da “licenciatura ideal”, enfatizaram pontos para refletir: integrar mais os currículos; aprofundar o intercâmbio entre os professores; construir uma rampa suave das teorias às práticas, em vez de uma escadaria íngreme; começar mais cedo o trabalho de conclusão de curso; oferecer mais opções culturais para os alunos do período noturno; proporcionar maior incentivo à produção e disseminação de pesquisas. Como formar docentes para trabalhar com currículos integrados ou baseados em problemas e temas transversais, se as licenciaturas têm disciplinas compartimentadas, embora compatíveis entre si? Lembrando Beeby (1967), um dos maiores fatores de conservantismo do magistério está nos exemplos dos professores dos professores. É preciso inovar? Cabe aos docentes da educação superior dar a partida pelo próprio exemplo.

O que dá certo e o que não dá?

As críticas e propostas dos sujeitos da pesquisa são carapuças que se ajustam à universidade pesquisada, mas, pelo que apresentam em comum com tantas outras, cabem em inúmeras outras cabeças. Como a instituição não tem medo de espelhos, sua autoavaliação revela percepções e propostas valiosas.

Sumarizando opiniões, o que os estudantes definiram como mais negativo em tese na formação docente foi: professores passarem receitas fixas para problemas diversificados e complexos; ênfase às “teorias”, dissociadas da prática, isto é, estudo generalista, sem destacar o que se extrai da pesquisa para a prática. Inversamente, quanto ao que dá certo dois pontos foram mais realçados: enlace constante entre teorias e práticas; vivências para compreender as teorias à luz da prática (Royer, 2002, 2003).

São ilustrativos os resultados da avaliação feita por um grupo focal sobre a disciplina optativa a respeito das violências nas escolas, oferecida com a orientação do Observatório de Violências nas Escolas - Brasil. O que mais se destacou foi: relacionou teorias e práticas; não deu receitas, ensinou a buscar soluções; preparou para antecipar e resolver problemas, em vez de reagir a eles, evitando partir para o confronto com os discentes; incentivou os licenciandos a visitar escolas, aplicar técnicas de pesquisa e retornar à sala de aula para apresentar e discutir os resultados; contribuiu para evitar a banalização das violências, pela inação e omissão dos professores; revelou que os preconceitos sociais e étnicos também são violências, inclusive praticadas pela escola; mostrou que, para ser professor, é preciso uma formação mais humanística.

Duas alunas declararam: “Hoje eu me considero muito mais preparada”, “A gente vê outro mundo ali”.

Aparentemente, apesar das boas intenções, pratica-se em muitos casos o avesso do que recomendou Royer (2002, 2003, 2003a). Parece que em numerosos casos as teorias e as pesquisas vivem em compartimentos distintos, só têm valor em si e não se puxa o fio à meada para ligá-las às vivências. Um recurso subutilizado é fazer dramatizações e outras atividades, além de se preocupar constantemente em enlaçar o que fazer, por que fazer e como fazer. Os valores são um referencial básico da educação para superar as violências e construir a cultura de paz. Os currículos e programas seriam definidos mais em termos dos conteúdos relevantes para a academia ou dos problemas a enfrentar?

CONCLUSÕES

Ao entrelaçar a literatura e os resultados desta pesquisa, divididos entre as percepções e propostas dos licenciandos, pode-se observar diversas convergências, lacunas e interrogações.

Os participantes deixaram claras suas preocupações com a descontinuidade entre o mundo da instituição formadora e o da escola, o que leva ao choque de realidade, amplamente evidenciado pela literatura. Aparentemente, falta a percepção de que as licenciaturas oferecem fundamentos científicos para o papel de professor. Uma lacuna foi a falta de compreensão maior da adolescência e da juventude, do seu protagonismo e das suas culturas. Uma tendência preocupante é o risco de fatalismo em face das relações estabelecidas entre

exclusão social e fracasso e violências escolares. Com isso, além da tentativa de amortecer as sensações de impotência e incompetência profissional, tende-se a culpar o aluno, a família e a vizinhança.

Ou a contribuição das teorias e das pesquisas não é percebida ou não é oferecida em bases sólidas, relacionando teorias e práticas. Nessa relação entre a ilha e o continente, dez anos após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases, a formação em nível médio para o magistério vai ficando para trás, embora valorizada pelos fundamentos que proporcionou a diversos licenciandos.

A sociedade insere-se hoje de modo mais ou menos perverso e oneroso na mundialização, o que requer a elevação do nível de escolaridade dos docentes e o desenvolvimento da educação superior de massa, como já existe a escola básica de massa. Novos problemas emergem, com o desvelar de certas formas de violência e o aparecimento e a multiplicação de outras. Entretanto, continua a busca de construir pontes entre a ilha e o continente, entre as instituições formadoras, de um lado, e as escolas e a sociedade, de outro.

Os licenciandos pesquisados pediram mais: um contato ainda mais íntimo com a prática, além dos trabalhos de campo existentes, mais cedo e não só na etapa final do estágio supervisionado. Em outras palavras, há necessidade de um gradiente mais bem construído entre a formação e a prática de sala de aula, com a certeza, porém, de que não existem fórmulas nem receitas. Eles manifestaram mais interesse em aprender a pescar do que em receber peixes padronizados.

As diferentes alternativas para a formação de professores antes apresentadas merecem séria reflexão pelos resultados concretos que trazem. A realidade não é, está. Por isso, o dever dos educadores é contribuir para alterar o *status quo*, ou seja, elevar o nível qualitativo e não só a titulação dos docentes. Não adianta bater o pé nas condições de estudo e trabalho de alunos e professores.

Se as licenciaturas são consideradas cursos menores, que qualquer um pode fazer; se esses chegam à banalização, se para o Estado e a sociedade vale simplesmente ter professores, tenham eles a capacidade e a ética que tiverem, então é contraditório denunciar a educação a partir dos resultados das avaliações nacionais e internacionais.

Tal denúncia se afigura uma farsa eficaz, é deixar como está para ver como fica e, assim, manter a estratificação social e os privilégios. A educação básica, ou a vaga na escola, é para todos, mas não é a mesma para todos em

qualidade. A educação incompetente é um lobo em pele de ovelha: finge que é redentora, que todos têm oportunidades, mas por baixo da pele mantém as disparidades e confirma a exclusão social. Como se percebe, o Brasil precisa de modificações urgentes nas licenciaturas.

O mais importante é que, perante as novas circunstâncias, os sujeitos da pesquisa se mostraram, ao mesmo tempo, inquietos, críticos e propositivos. Deixaram claro que não se acomodem na socialização profissional. É um bom sinal para o futuro, a ser encarado com a virtude da esperança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violências nas escolas*. Brasília: Unesco, 2002.

ABRAMOVAY, M. et al. *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: Unesco, 2006.

ARTINOPOLLOU, V. A Violência escolar na Grécia: panorama das pesquisas e estratégias de ação. In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (orgs.) *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p.153-174.

BARRÈRE, A.; SEMBEL, N. *Sociologie de l'éducation*. Paris: Nathan, 2002.

BARROSO, J. Ordem disciplinar e organização pedagógica. In: CORREIA, J. A.; MATOS, M. (orgs.) *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento; Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2003. p.63-72.

BEEBY, C. E. *Educação e desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

BLAYA, C. School violence and the professional socialization of teachers: the lessons of comparatism. *Journal of Educational Administration*, Bradford, v.41, n.6, p.650-668, 2003.

_____. *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris: Armand Colin, 2006.

BLOMART, J. Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (orgs.) *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p.35-62.

BROUWER, N.; KORTHAGEN, F. Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, Washington, v.42, n.1, p.153-224, 2005.

CASTRO SANTANDER, A. Prevenir las violencias: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v.4, n.38, p.1-6, 2005.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. *Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta, 2002.

CHUPIN, J. Afrique: la chicotte ou l'école à bâtons rompus. *Le Monde de l'Éducation*, Paris, n.343, p.44-45, jan. 2006.

DEBARBIEUX, E. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.) *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. 4.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, Unesco, 2000. (Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI)

DUBET, F. *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.

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

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *À l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

DURU-BELLAT, M.; VAN ZANTEN, A. *Sociologie de l'école*. 3. ed. Paris: Armand Collin, 2006.

FELOUZIS, G. *A Eficácia dos professores*. Porto: Rés, 2000.

FILMUS, D. et al. *Violência na escola: América Latina e Caribe*. Brasília: Unesco, 2003.

FORACCHI, M. M. O Professor e a situação de ensino: uma análise de sociologia da educação. *Sociologia*, São Paulo, v.22, n.1, p.29-41, 1960.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.115, p.12-24, mar. 2002.

GOMES, C. A. *A Educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 2005.

LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982.

OLIVEIRA, M. G. P.; GOMES, C. A. Como docentes veem valores e violências escolares no ensino médio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.45-70, jan./jun. 2004.

ORTEGA, R. O Projeto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.) *Violência nas escolas: dez abordagens europeias*. Brasília: Unesco, 2002. p.197-222.

ORTEGA, R.; REY, R. del. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: Unesco, 2002.

PEREIRA, L. *A Escola numa área metropolitana: crise e racionalização de uma empresa pública de serviços*. São Paulo: Pioneira; Edusp, 1967.

_____. *O Professor primário metropolitano*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1963.

ROYER, E. A. Condutas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares e formação de professores. In: SEMINÁRIO DE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS: DESAFIOS E ALTERNATIVAS: VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS. *Anais...* Brasília: Unesco, UNDP, 2003. p.57-78.

_____. Violência escolar e as políticas de formação de professores. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.) *Violências nas escolas e políticas públicas*. Brasília: Unesco, 2002. p.251-265.

_____. What Galileo knew: school violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, Bradford (United Kingdom), v.41, n.6, p.640-647, 2003a.

SIMMEL, G. *Sociologia*. Madrid: Revista de Occidente, 1926.

SOEIRO, J. Violências e desencontros. CORREIA, J. A.; MATOS, M. (orgs.) *Violência e violências da e na escola*. Porto: Afrontamento, Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2003. p.31-34.

TESTANIÈRE, J. Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v.8, n.esp., p.17-32, 1967.

YOUNG, M. An approach to the study of curriculum as socially organized knowledge. In: YOUNG, M. (org.) *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*. London : Collien MacMillan, 1971. p.19-46.

_____. Repensando la formación de profesores para un futuro globalizado: lecciones derivadas de la experiencia inglesa. In: ÁVALOS, B.; NORDENFLYCHT, M. E. (orgs.) *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Santiago de Chile: Aula XXI, Santillana, 1999. p.168-187.

YOUNG, M. (org.) *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. Londres: Collier MacMillan, 1971. p.19-46.

Recebido em: junho 2007

Aprovado para publicação em: agosto 2007

DIDÁTICA E TRABALHO ÉTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

MARIA MANUELA ALVES GARCIA

Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de Pelotas – RS
garciamariamanela@gmail.com

RESUMO

O trabalho discute o funcionamento de pedagogias e didáticas que se denominam críticas e progressistas no governo da conduta dos docentes críticos e intelectuais educacionais de esquerda, no Brasil das décadas finais do século passado. Apropriando-se das investigações de Michel Foucault acerca da ética e dos modos de subjetivação, explora as formas de trabalho ético e a moralidade da conduta pedagógica e docente instituídas no país pelas pedagogias críticas em algumas vertentes do discurso pedagógico brasileiro, como no pensamento de Paulo Freire, e também no pensamento de Dermeval Saviani, do início dos oitenta, dividindo as lutas do campo intelectual da educação brasileira a esse tempo. Dá ênfase a uma descrição da tecnologia pedagógica crítica posta em exercício por essas pedagogias nos cursos de formação docente em nível superior e em outros níveis de ensino, que alia a fabricação de uma moral pastoral e ascética implicada no esclarecimento das consciências e exercícios centrados em uma hermenêutica do eu que tem como característica, entre outras, a decifração de si.

DIDÁTICA – PEDAGOGIA – FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ÉTICA

ABSTRACT

DIDACTICS AND ETHICAL WORK IN TEACHER TRAINING. This study discusses the functioning of the so-called critical and progressive pedagogical and didactic practices that guide the behavior of critical teachers and left-wing intellectuals in the area of education in Brazil in the last decades of the last century. The study appropriates Michel Foucault's investigations on ethics and modes of subjectivation, explores the forms of ethical work and the morality of pedagogical and teaching behavior inaugurated in Brazil by critical pedagogical currents in some approaches of the Brazilian pedagogical discourse, as in the thought of Paulo Freire and the one of Dermeval Saviani in the beginning of the 1980's, dividing the struggles in the intellectual pitch of Brazilian education at the time. Emphasis is given to a description of the critical pedagogical technology carried out by these pedagogical approaches in teacher education courses for elementary and higher education. It combines the construction of a pastoral and ascetic moral whose aim was to

Trabalho encomendado, apresentado em Sessão Especial do Grupo de Trabalho de Didática na 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – Anped –, em 22 de novembro de 2004, Caxambu, Minas Gerais.

promote awareness and exercises centred in a hermeneutics of the ego, characterized, among other things, by deciphering the self.

DIDACTICS – PEDAGOGY – TEACHER'S EDUCATION – ETHICS

Há anos a questão da Didática e do lugar dos saberes pedagógicos na formação e profissionalização docente tem-me chamado a atenção e impulsionado alguns de meus estudos (Garcia, 1994, 1995).

Em investigação que desenvolvi para tese de doutorado (Garcia, 2000) retomei, à luz dos estudos de Michel Foucault acerca da ética¹ e dos modos de subjetivação do sujeito moderno, essa questão. Tomando como objeto de análise os discursos pedagógicos críticos e seus enunciados sobre o trabalho docente crítico, problematizei essas pedagogias e suas propostas didáticas como tecnologias humanas que envolvem os sujeitos pedagógicos (professores e alunos) em trabalho ético. Nele os sujeitos são levados a se tomarem como objeto de análise para se fabricarem no interior de certos princípios e regras de conduta que pautam um jeito de ser e agir como sujeitos críticos, de princípios, conscientes e politicamente engajados. A discussão que aqui trago deriva desse trabalho. Quero defender, mediante a demonstração de um caso em particular — o das pedagogias e didáticas críticas — que a Didática, assim como outros saberes da formação profissional dos docentes, é uma tecnologia fortemente implicada na produção de modos de ser e de fazer-se professor, professora. A Didática propõe uma ética e uma ascética para os docentes, interpela os aprendizes do trabalho docente com discursos e exercícios que conformam o que Michel Foucault denominou as tecnologias de si, ou o cuidado de si, uma condição indispensável a quem se designa ou arvora ao cuidado e à educação dos outros.

A escolha dos discursos que fiz para o estudo considerou a influência que as pedagogias freireanas e a pedagogia histórico-crítica tiveram em dife-

1. O domínio da ética e da ascética nas investigações desenvolvidas por Michel Foucault é a “história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si” (Foucault, 1994, p.29).

rentes níveis de ensino no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990, inclusive nos currículos de formação docente em nível superior. Deixei em suspenso as diferenças e as descontinuidades entre esses discursos e seus respectivos defensores e tomei os enunciados que indicam continuidades e filiações entre eles. Do *corpus* discursivo que foi matéria de análise, fazem parte escritos de autores precursores dessas pedagogias como Paulo Freire e Dermeval Saviani, mas também discursos de outros autores que, situados no interior de uma ou outra dessas pedagogias, proliferaram suas ideias para o campo da Didática e das práticas escolares, como por exemplo José Carlos Libâneo e Neidson Rodrigues. Dos escritos dessas pedagogias selecionei fragmentos que têm um caráter prescritivo, que indicam uma certa moralidade da ação docente e aconselham os professores, indicando regras e procedimentos para o seu bem agir e se portar. Considerei os efeitos produtivos desses discursos sobre o ser e o agir docentes. Não foi minha preocupação empreender uma análise exaustiva e de totalidade das pedagogias estudadas, ou mesmo buscar explicar esses discursos pelas conjunturas em que emergiram. Não que eu condene esse tipo de análise, ao contrário, mas neste caso ative-me aos ditos dos discursos, tentando identificar em seus enunciados as formas de personalidade que instituem para os docentes bem como o funcionamento da didática crítica na produção de uma personalidade moral exemplar encarregada de guiar as consciências pelos caminhos do esclarecimento e da ação emancipada.

A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA COMO TECNOLOGIAS HUMANAS

As pedagogias e seus métodos de ensino são conjuntos de tecnologias intelectuais ou “tecnologias humanas” que participam da normalização da conduta e da alma humana. São tecnologias nas quais estão implicadas formas de poder que produzem “coisas”, formas de ver, pensar, saber, viver, ensinar, aprender. Tecnologias que, como “conjuntos estruturados de práticas governadas racionalmente por objetivos e metas mais ou menos conscientes” (Rose, 1996, p.26), ou como “a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito” (Foucault, s.d., p.206), tornam os seres humanos objetos de sua ação e certos tipos ou estilos de seres humanos como matéria a ser fabricada. As pedagogias como conjuntos de tecnologias humanas são aquilo que Foucault (1987a) chamou disciplinas, focos de poder-saber que pelo

exame constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber, assegurando uma distribuição “infinitesimal das relações de poder”, de modo a ordenar a “multiplicidade humana” e a maximizar a utilidade de suas forças vitais e sociais. A Pedagogia e a Didática desenvolvem-se ao longo da Modernidade como instâncias de governo da conduta humana em direção a uma especificação e a uma individuação crescente da população de aprendizes, adotando para governo o sentido que Foucault (1995) atribuiu ao termo: uma ação sobre ações possíveis, uma interferência organizada de modo a possibilitar a criação de um campo de possibilidades para a ação dos outros.

Dessa forma, a pedagogia e a didática são tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios. Propõem aos indivíduos um conjunto de regras facultativas que configuram certo estilo e certa forma de existência e um conjunto de exercícios que tomam como objeto de fabricação a matéria e a alma humana enquanto sujeitos de conduta moral. A Pedagogia e a Didática são formas de poder-saber, discursos disciplinares que exercem formas de governo dos indivíduos e das populações à medida que os transformam em sujeitos e assujeitados de certo tipo. As pedagogias tratam de conduzir e determinar a conduta dos indivíduos e dos grupos que são alvos de sua ações e programas. Exercem uma forma de governo da conduta humana que implica uma relação de forças entre sujeitos “livres” e uma relação de forças sobre si próprio. Uma relação de forças entendida como “jogos estratégicos” que tentam agir sobre as possibilidades de ação dos outros e de si, sejam essas ações eventuais, atuais, presentes ou futuras.

Apesar da estranheza que essa ideia costuma causar, o cuidado é imanente à Pedagogia: o ensinar e o aprender envolve o cuidado dos outros e de si. A autoridade de quem ensina assenta-se em dupla obrigação: o governo da conduta alheia exige o governo de si. A tarefa da pedagogia é eminentemente moral. O trabalho sobre as consciências e os instintos humanos nas democracias liberais de nosso tempo exige o autogoverno e a autorregulação daqueles e daquelas que o exercem. Laica ou religiosa, a conduta moral tem que ser fabricada. Trabalho de governo dos homens e da população exercido por uma variedade cada vez maior de instituições e discursos na Modernidade. Trabalho de governo que exige um processo de individuação e escrutínio crescente da população, tarefa para a qual são demandados saberes e exercícios especializados. Entender a Didática e a Pedagogia nessa perspectiva é a recuperação do que há de material nos proces-

sos de formação humana. A compreensão de que a humanidade, afinal, é uma fabricação que exige tempo, cuidado, dispositivos e tecnologias. A Pedagogia e a Didática estão centralmente implicadas nessa fabricação.

O REGIME DO EU DO INTELLECTUAL E/OU DOCENTE CRÍTICO

Por “regime do eu” do docente crítico, termo tomado de empréstimo a Rose (1996), faço referência a um conjunto de coordenadas temporais e geográficas, a determinada forma de personalidade, ou subjetividade, instituída pelas pedagogias críticas estudadas para os docentes. São atitudes, princípios para a ação, modos de operar que constituem uma normatividade ou um conjunto de ideais regulativos que caracterizam a maneira de agir e se conduzir do docente crítico. As pedagogias críticas propõem formas particulares de experiência aos docentes: experiência de si, experiência com os outros na relação pedagógica, experiência com as coisas do mundo.

A docência nos discursos pedagógicos críticos é o exercício de uma função que tem por tarefa a produção do sujeito de consciência e do “bem” agir (de modo crítico e emancipado). Em nome dessa função esclarecedora, humanizadora e salvadora, essas pedagogias instituem para os docentes a moral de um asceta aliada a convicções políticas profundas. Docentes e outros guias e intelectuais pedagógicos são posicionados como intelectuais universais e de esquerda, cuja personalidade moral exemplar está baseada na autorreflexão e na autodeterminação e num certo fundamentalismo intelectual de esquerda.

Para o exercício dessa tarefa conscientizadora professores e intelectuais são interpelados com uma forma de personalidade que deve ter como características a capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e aspirações dos que são objetos dos programas educativos, oferecendo-lhes as possibilidades programáticas e políticas que os podem alçar de sua miséria cultural e política; ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças; ter atitudes constantes de autorreflexão e autoexame, vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e por sua conduta para não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores.

A tarefa pedagógica do intelectual educacional ou do professor crítico é “orientar as consciências para a ação”. Deve contribuir para que, pelo questio-

namento da conduta humana, “os homens possam reencontrar a si mesmos, à sua conformação histórica e à sua capacidade de agir. Sem tais questionamentos e posições é impossível compreender a situação e transformá-la” (Rodrigues, 1987, p. 15-16). Tarefa para intelectuais universais e “de esquerda” que, mesmo situados em lugares de trabalho nos quais estão submetidos a controles e relações de ordem institucional, lutam contra o poder em nome da verdade, da cientificidade, da objetividade, da justiça e da razão histórica.

O docente e intelectual educacional crítico deve ser o portador de valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação. Sua posição tem a ver com certas relações de saber e poder. Em nome da verdade e de outros valores universais, exerce um tipo de poder produtivo que normaliza as condutas e multiplica a força dos indivíduos em relação a uma ordem de objetivos e metas particulares. Tem autoridade de guiar as consciências, de revelar os seus erros e ilusões. Tem o poder de reformar, de guiar e curar os indivíduos. O sujeito docente crítico realiza o esclarecimento das consciências, acompanhando suas *performances* e evoluções rumo a um maior discernimento e engajamento. Essa é a sua função: exercer uma forma de pastoreio da consciência crítica e engajada, acompanhando com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos em rumo a uma existência racional e moral superior.

Intelectuais educacionais de esquerda, ou docentes críticos, por suas relações com o saber e a verdade, assumem a função de guias, intérpretes e representantes dos interesses dos seres humanos e da humanidade. Profetizam o futuro, anunciam a verdade e criam modelos de virtude, de moralidade e bom comportamento. Ao assumirem esse papel, os “outros” ou as “outras” da relação pedagógica, os alunos e as alunas, ou os grupos populares e “oprimidos”, alvos dos programas de educação crítica, são constituídos como necessitando de algo, como carentes de saber, de iniciativa e de consciência política. Intelectuais e professores investem-se do poder de representar o outro, de dar a conhecê-lo e a sua realidade, e se investem do poder de convertê-lo em uma entidade superior que afastou de si o erro, a mistificação e os efeitos danosos da dominação econômica e política.

Os saberes que intelectuais e docentes professam funcionam como sistemas de divisão e exclusão de outros discursos ditos “falsos”, “ingênuos”, “alienados”, “fatalistas”, “senso comum” etc. As palavras e os discursos daqueles

que são alvo das ações pedagógicas críticas são acolhidos para, afinal de contas, serem substituídos por outros mais verdadeiros e precisos. Os discursos que os professores e as professoras críticas professam estão animados por uma vontade de verdade que tem um suporte institucional (a escola, os currículos, a ciência, as disciplinas, os institutos de pesquisa, as sociedades profissionais e científicas etc.). Exercem um poder de constrição sobre outros discursos que ordena a multiplicidade, a heterogeneidade, a descontinuidade e conjura o perigo, a violência, o aleatório e a desordem do que é dito por aqueles que são tidos como carentes de razão, de saber, de equilíbrio, de independência emocional etc. Os discursos pedagógicos instituem políticas de verdade das quais participam os docentes críticos e outros intelectuais educacionais. Esses discursos afirmam a supremacia da razão científica e a universalidade de valores como igualdade, justiça etc.

“Não se é educador como se é operário de uma fábrica de móveis” declara Rodrigues (1987, p.65). O “educador consciente” luta para que a escola seja competente em possibilitar aos trabalhadores e seus filhos as condições intelectuais e sociais para que possam construir “um espírito de solidariedade e autodesenvolvimento” (p.76). Nessa tarefa, o professor e a professora devem ter uma conduta exemplar, porque “a imitação é o primeiro e mais poderoso veículo para a formação da consciência do educando”. Assim, “devemos cuidar para que nossos comportamentos sejam sobretudo imitáveis por eles” (p.85).

Professores e intelectuais educacionais críticos precisam ter um comportamento ético cuja virtude está nos princípios que defendem e no exercício da autorreflexão e da autodeterminação, sendo exemplos morais a serem seguidos por aqueles que estão sob seus cuidados. O projeto de formação humana que o intelectual educacional crítico encarna tem algo do “homem cultivado”, de uma personalidade prestigiosa, que exerce uma função carismática, destacando-se por atributos tais como a vocação, a paixão e o compromisso moral com a universalização de valores como a justiça, a humanização e a verdade. Se as condições materiais da profissão docente se assemelham às de funcionário civil, sua formação moral é decididamente pastoral.

A vocação refere-se a uma ocupação que exige paixão e compromisso moral de seus praticantes. É um chamado ou missão. O mestre, como o médico e o sacerdote, libera, cura e salva. A proximidade entre a educação, a pedagogia e a medicina é muito antiga. Entre os gregos, as academias eram “dispensários

da alma". Para os ilustrados, a escola estava ligada à saúde e à enfermidade das almas e dos corpos, ao normal e ao patológico, engajando-se no trabalho de moralização e higienização da população. A educação e a pedagogia modernas não deixam de ser formas de cuidado e de ser um "serviço da consciência" e da autoconsciência.

Os sujeitos docentes críticos são sujeitos de suas próprias ações, que se governam a si próprios e se autorregulam como sujeitos de consciência e de princípios. Comprometimento político e competência técnica são requisitos dos educadores críticos e progressistas, porém diferentemente enfatizados pelos discursos. Alguns discursos instituem que o mais importante mesmo na função docente são os compromissos éticos expressos na defesa de determinados pactos e princípios como a democracia, a igualdade, a liberdade responsável, a defesa dos oprimidos e dos explorados.

Já para outros discursos, o compromisso político e ético do educador progressista fundamenta-se na competência técnica, no "saber fazer", na capacidade de possibilitar o acesso dos alunos à tradição cultural e científica. O dever do educador consciente é lutar por uma escola competente que possibilite aos filhos dos trabalhadores as condições intelectuais e sociais para a construção de um "espírito de solidariedade e de autodesenvolvimento". A humanização e o esclarecimento são o cerne de sua tarefa pastoral, e dependem do "progresso intelectual" que se consiga alcançar.

A produção do sujeito docente como um sujeito que pauta sua conduta por princípios, comprometido com a justiça, com o esclarecimento e a emancipação, com a humanização e o pensamento crítico, é o resultado de uma ocupação constante e dedicada do sujeito consigo mesmo e com o ato educativo. "Ninguém é comprometido, politicamente, de uma vez por todas. O compromisso é como um ato de amor, que tem de se renovar diariamente" (Rodrigues, 1989, p.66). O compromisso depende de trabalho ético do indivíduo sobre si próprio na medida em que constitui os outros como sujeitos de certo tipo por meio de determinadas tecnologias.

A TECNOLOGIA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

As Pedagogias críticas implementam uma tecnologia pedagógica, na formação e no treinamento docente, que privilegia as práticas de si e as práticas

exemplares, introduzindo aprendizes do magistério e do trabalho pedagógico nas artes da “boa” consciência e da autodeterminação, de modo a produzi-los como sujeitos de princípios e engajados.

Os discursos pedagógicos críticos exortam professores e professoras a constantemente e exaustivamente refletirem e examinarem os seus pensamentos e os princípios que pautam o trabalho didático e pedagógico que desenvolvem no cotidiano de suas tarefas: “para que ensinar?”, “em favor de quem?”, “que tipo de homem formar?”, “para que tipo de sociedade?”, “de que lado estou?” etc. Questões de princípio que devem determinar o conteúdo e as formas críticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas salas de aula com os sujeitos aprendizes. Princípios que devem ser objeto de constante zelo e vigilância pela autorreflexão, sob pena do trabalho docente ter efeitos incontrolláveis e contrários aos desejados.

As práticas de si e o cuidado consigo são aspectos fundamentais daqueles que exercem uma função pastoral. “O sábio necessita manter suas virtudes em alerta” (Foucault, 1985, p.59). Ao estimular os outros ao trabalho ético, ele próprio é estimulado, estabelecendo com aqueles que estão sob seus cuidados um jogo de trocas e obrigações recíprocas. Essa é a característica central do cuidado de si. Não é um exercício solitário, ao contrário do que se pode pensar apressadamente, mas está implicado em inúmeras relações e práticas sociais, como é o caso da educação.

Cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o que é dito e o que é feito, é tarefa sem tréguas de educadores e intelectuais educacionais críticos. Os educadores críticos têm de cultivar as artes da autorreflexão e da autodeterminação em si próprios para que possam nelas iniciar seus estudantes. Como Sócrates já dizia, ao ensinar os cidadãos a ocuparem-se de si mesmos se lhes ensina também a ocuparem-se da própria cidade (Foucault, 1997, p. 119-120).

A direção da consciência nos currículos críticos de formação docente implica um tempo “povoado” de exercícios: autorreflexões em torno de si mesmo e de questões problemas sobre os objetos e as finalidades da educação, do ensino, do tipo de personalidade e de sociedade que se quer formar. Implica também a memorização e a rememoração de regras de conduta e dos princípios da relação pedagógica crítica e democrática, mediante leituras, trabalhos escritos e investigações da prática. Requer, ainda, o autoconhecimento,

tomando-se a si próprio, ao seu pensamento e à sua prática, como objetos de constante zelo, vigilância e autocorreção, seja em exercícios solitários ou sob a direção de outrem. A figura do professor autorreflexivo é o ideal da formação de professores de uma variedade imensa de posições e práticas de formação, na literatura sobre currículo e formação docente.

As práticas autorreflexivas envolvem toda uma série de tecnologias intelectuais, orais e escritas, que vão desde os relatos orais e os “diários” de classe do professor, às fichas de observação e autoavaliação, aos relatórios de observações da prática e de estágios etc. Formas de mostrar-se ao outro, de dar-se a ver a olhares e ouvidos atentos, de objetivar-se a si próprio, possibilitando a correção e a autocorreção. A escrita é um elemento do autoconhecimento e da autocorreção (do “treino de si”); opera a transformação da verdade em *ethos*; estabelece princípios de conduta racional, podendo ser retomada para meditações posteriores. A escrita é um “elemento indispensável da vida ascética” (Foucault, 1992). Permite o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento e a subjetivação dos discursos “verdadeiros”.

Reconhecer-se como seres de certo tipo (democráticos, conscientes, solidários, compromissados etc.), estetizar a própria conduta para transformar-se no ideal do professor crítico (diretivo, humilde, amoroso, esperançoso, paciente etc.), vigiar-se (ser coerente, permanecer alerta contra os perigos do autoritarismo e da alienação etc.) são práticas de si que os discursos pedagógicos críticos instituem para docentes e intelectuais educacionais críticos.

Desse virtuosismo autorreflexivo emana a autoridade moral que solicita a alunos e alunas tomarem suas próprias condutas como objeto de reflexão e responsabilidade. Não é por acaso que nos relatos e exercícios autobiográficos que se desenvolvem nas salas de aula críticas a confissão, muitas vezes, inicia-se pelo professor, de modo a estimular o desapego dos demais em relação a suas próprias experiências. O testemunho do professor ou da professora conta a experiência de uma renúncia e de uma conversão bem-sucedidas, enquanto o testemunho de si a ser feito por aqueles que praticam a confissão na condição de aprendizes tem o objetivo de deixar para trás uma experiência permeada pelos enganos, pelos mitos e pelas sombras da ignorância. O testemunho de si do professor é ao mesmo tempo, um exemplo a ser seguido e a promessa de que o autossacrifício da confissão, no final das contas, terá suas recompensas.

Considerando o virtuosismo reflexivo do educador crítico e progressista, torna-se concebível uma didática nos cursos de formação docente que tem seu foco nas “vivências”, nas experiências e nas “memórias” de alunos-mestres, ou talvez futuros mestres, aprendizes do trabalho docente. A incitação à autorreflexão e ao autoconhecimento ocorre por meio do pensamento de si, do exame de consciência e da exposição do eu. São exemplos desses procedimentos a utilização de “histórias de vida”; os exercícios orais e escritos de memória escolar ou outros relatos de aspectos autobiográficos que obedecem a certos critérios e normas; os relatórios avaliativos das experiências de ensino que os alunos vivenciam como parte dos currículos de formação profissional. Todas essas, e outras mais, são oportunidades de aprendizagem de uma certa linguagem para se ver, narrar, pensar, julgar e corrigir como um sujeito portador de certos valores e atitudes. Esses exercícios e práticas pedagógicas da formação docente são formas de objetivação de si e de autodeterminação da conduta dos indivíduos que deles participam.

A pedagogia crítica voltada para a produção de docentes e intelectuais educacionais radicais e progressistas é uma pedagogia centrada nas práticas de si e na investigação da prática, especialmente das “exemplares” e “boas” práticas. Caracteriza-se por ser um trabalho centrado em uma hermenêutica de si ao lado do fornecimento de modelos de abnegação e compromisso que têm êxito, apesar das circunstâncias desastrosas do sistema escolar e dos contextos desfavoráveis. É evidente o interesse da Didática por formas de investigação como a pesquisa-participante e os trabalhos etnográficos que têm como foco as “boas” práticas e as experiências exitosas, os professores e as professoras que “dão certo”. Há uma profusa literatura educacional que circula nas salas de aula críticas dos cursos de capacitação docente, cujos títulos demonstram esse tipo de preocupação. Essas investigações, o uso da biografia e da autobiografia críticas nas salas de aula, são modos de produção de um certo estilo de percepção dos indivíduos, por meio do qual certas entidades e eventos são visualizados de acordo com imagens particulares e padrões específicos. Ao selecionarmos, ou ao selecionarem para nós, os modos de nos narrarmos, estamos também implicados em uma autoinvenção, ou fabricação de nossa própria subjetividade.

NARRAR-SE, CONVERTER-SE E LIBERTAR-SE

Os discursos pedagógicos críticos recolocam, em seus próprios termos, as ideias cristãs da redenção e da conversão, cujas raízes, dizem Lerena (1983) e Corazza (1998), estão em uma antropologia socrático-platônica. Pretendem operar um movimento profundo na consciência dos indivíduos, fazendo com que mudem de posição e se voltem para uma direção completamente nova, movimento em que os seres humanos reencontram-se com sua natureza mais profunda e essencial e seu destino histórico: a plenitude de sua humanidade e de sua racionalidade moral como indivíduo e coletividade. Nesse processo, os seres humanos corrigem-se, curam-se, convertem-se, libertam-se e renascem por um contínuo processo de busca, de confrontação, de formação e transformação de si e do mundo.

Para tornar-se mais humano, para transformar-se em um sujeito racional e moral, é-se obrigado a dizer a verdade acerca de si próprio para imediatamente a ela renunciar em nome de uma verdade mais absoluta e essencial – a verdade da razão e de sua condição e situação de classe social –, e em nome da produção de uma nova forma de subjetividade: uma subjetividade esclarecida, humanizada e politicamente engajada. Para os sujeitos pedagógicos não se tornarem vítimas de sua apreensão “ingênua”, desprevenida ou “deturpada” da realidade é preciso que submetam os próprios pensamentos a um constante trabalho de hermenêutica e interpretação, que se enfrentem com a própria realidade, a fim de descobrir uma verdade que se encontra oculta pela ideologia, fruto da dominação e da opressão de classe. Os métodos das pedagogias críticas, ao levarem os indivíduos a formas de confissão e de relatos do eu, os impelem a realizarem uma trajetória que vai da autocrítica à transformação. O percurso inicia-se em um relato no qual os indivíduos dizem como são ou como eram e termina, geralmente, por outro relato em que os indivíduos reconhecem que algo de fundamental aconteceu no trajeto e em suas vidas, modificando profundamente a visão e modo de ser e agir no mundo.

Foucault (s.d., 1987) estudou de modo detalhado² a longa tradição desses procedimentos e suas transformações na cultura ocidental. Presentes já no

2. Especialmente em *História da sexualidade* e em seus cursos e conferências do período 1980-1982.

Mundo Antigo, a confissão e o exame de consciência sempre foram “práticas de si” que estiveram orientadas para a produção da verdade acerca de si mesmo. Mas é somente com o cristianismo que o exame de consciência e a confissão aparecem no interior de uma hermenêutica do eu que impõe a obrigação à verdade, que toma o processo de pensamento como objeto de uma análise interpretativa, a fim de se descobrir uma realidade dissimulada no interior dos próprios pensamentos ou o poder insidioso que se infiltra sorrateiramente no interior de si.

Foi essa hermenêutica cristã do eu que deu origem ao conceito ocidental de sujeito, a qual se caracteriza por um processo de autodecifração, que busca uma verdade oculta no interior do sujeito, e na qual a conversão é entendida como um caminho de obstáculos que exige renúncia e ruptura com uma subjetividade ou um modo de ser anterior. Um caminho ao final do qual o indivíduo renasce profundamente modificado em relação a si próprio. A conversão exige a automortificação e o autossacrifício como condições de purificação e salvação. Essa é a herança do cristianismo que foi secularizada e mundanizada pelo exercício do poder disciplinar e pastoral que se ampliou consideravelmente por muitas e diferentes práticas e instituições a partir do século XVII e, especialmente, nos séculos XVIII e XIX. E ainda hoje, essa é uma herança que se renova em inúmeras práticas e saberes que tomam o homem e sua existência como objeto e efeito do poder e do saber, entre elas a pedagogia e os saberes pedagógicos críticos.

Em diversos momentos dos métodos críticos de ensino, os sujeitos são levados a confessar-se e a fazer narrativas sobre si, a serviço de uma hermenêutica do eu que, em nome da produção e da emergência de uma nova subjetividade, esclarecida e emancipada, submete os indivíduos a um trabalho de autointerpretação e de autoanálise na presença de um mestre (e de outros parceiros), para que “descubram” os erros e as insuficiências de suas vidas, os aspectos enganadores e mistificadores de suas formas de raciocínio e existência, e fabriquem uma subjetividade mais essencial e verdadeira.

A obrigação à verdade por meio da confissão aparece nos discursos das pedagogias críticas de múltiplas formas. Os sujeitos pedagógicos são introduzidos nas artes da autorreflexão pelas “microtécnicas” da consciência que constituem a disciplina espiritual que herdamos do cristianismo. Os relatos autobiográficos fazem parte dessa tecnologia da consciência do sujeito mo-

dero e contemporâneo. A incitação do discurso dirigido aos docentes para que pratiquem, solitariamente ou com seus pares, a autorreflexão e o exame de si mesmo é outra forma de obrigação à verdade.

Quando se dirigem a professores e professoras é comum a utilização de um tipo de discurso que toma a forma de uma autorreflexão ou autoconfissão, de um diálogo consigo mesmo na primeira pessoa do singular, no qual o sujeito levanta um problema e ele mesmo imediatamente responde e soluciona. Trata-se de um discurso interior, em que o outro, que não é "outro" senão "ele" mesmo, responde, aconselha, repassa princípios e normas de conduta, sugere soluções, desempenhando o duplo papel de conselheiro ou guia e aquele que é guiado, conduzido (Freire, Shor, 1987, p.69-70).

Os sujeitos são incitados a converter-se em nome de uma subjetividade mais esclarecida e engajada e em nome de uma vida e de uma sociedade moralizadas. Os indivíduos são incitados a levarem uma vida racional e ativa, de princípios comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipada. Para tanto, é preciso cuidar de si mesmo e preocupar-se por si mesmo com rigor e afinco. As tecnologias que permitem fazer esse trabalho ético foram uma invenção do mundo antigo grego, helenístico e romano (Foucault, 1990, 1992, s.d.).

Essas tecnologias (especialmente a confissão e o exame de consciência), posteriormente, foram transferidas e reaclimatadas com outros conteúdos e objetivos no interior da disciplina espiritual cristã, assumindo formas muito diversas das que apresentavam na Antiguidade clássica. Na espiritualidade cristã, o cuidado de si por meio daquelas técnicas passa pela renúncia a si mesmo em nome do renascimento e da salvação no outro mundo. Modernamente, o cuidado de si e sua tecnologia ascética foi integrado, tanto em contextos que buscam adaptar os indivíduos e curar os males do corpo e da alma, quanto em contextos nos quais predomina uma ética de não-egoísmo e de obrigação para com os outros. Entendendo por outros a coletividade, a classe social, os oprimidos, os trabalhadores etc.

Foi a ética cristã a responsável por aliar dois aspectos éticos que parecem ser opostos: o rigor moral da preocupação por si mesmo que toma o autoconhecimento como condição de salvação e a moral de não-egoísmo e preocupação e cuidado dos outros. A salvação e a conversão cristãs implicam paradoxalmente o autoconhecimento e a renúncia a si em nome do renasci-

mento e do ingresso na existência plena do mundo espiritual (Foucault, 1987). O resultado de uma combinação secularizada desses princípios nos discursos que aqui estudo é uma ética de autovigilância e de autonegação em nome da salvação de si próprio e da sociedade, pela produção de uma forma de subjetividade superior, mais esclarecida e engajada, e da transformação de uma sociedade injusta e desigual numa existência social mais justa e igualitária.

Os saberes da tradição cultural e da ciência, subjetivados por métodos de ensino, e o exercício da conscientização pelo diálogo, são os instrumentos da tecnologia pedagógica crítica que possibilitam o movimento de conversão dos indivíduos. De um modo ou de outro, o que se pretende é atuar sobre os indivíduos a fim de modificá-los, redimi-los de suas misérias e de sua natureza decaída (a ignorância, a desumanização, a ingenuidade, a passividade, a alienação, o conformismo etc.), transformando-os e transfigurando-os em alguém distinto e superior.

Nos casos das pedagogias críticas, o que se deseja maximizar é o papel da razão e da agência humana na história pela produção de um consenso em torno de uma determinada forma de representação das relações sociais, da história e seu desenvolvimento, e pelo engajamento em lutas de cunho político que visem a conquista do aparelho de Estado. Nessa direção, os métodos didáticos críticos são tecnologias humanas (e intelectuais, também) que visam modificar o comportamento de individualidades (singulares ou coletivas, como a classe social), de modo a se tornarem críticos, esclarecidos, com princípios, conscientes, ativos e engajados, em síntese, individualidades moralizadas.

As pedagogias críticas são tecnologias que funcionam mediante um poder invisível, discreto, que não tem seu princípio em uma pessoa ou instância em particular, mesmo estabelecendo uma hierarquia de autoridade. A relação pedagógica crítica é uma relação de forças do tipo pastoral que, agindo de modo calculado e racional, e em nome da verdade e da emancipação, pretende modelar a consciência e a conduta dos sujeitos sobre os quais atua.

A observação e o exame exaustivos da experiência de vida dos indivíduos e das populações que são alvos dos programas de educação crítica e libertadora produzem um domínio de saberes sobre os seus modos de pensamento e de vida. Saberes sujeitos que, ao serem normalizados no processo de sua organização e devolução, irão conferir uma identidade mais “verdadeira” a essas individualidades, reforçando sua sujeição no mesmo processo de libertação e

emancipação. Pela observação e pelo exame, se determina a cada um o seu nível de consciência, suas debilidades e virtudes, por meio de um poder que identifica as “verdades” das individualidades analisadas e suas insuficiências, para lhes prescrever os remédios possíveis, a fim de que alcancem uma identidade superior e mais “verdadeira”.

Poder e saber têm uma relação de circularidade que Foucault caracterizou como típica do poder disciplinar. Poder e saber, sendo distintos, estão diretamente implicados, e não nos termos de uma “contaminação” do saber pelo poder, ou nos termos da utilidade do saber para o poder. O poder produz saber, as relações de poder supõem e implicam a constituição de campos de objetos e saberes, e o saber supõe e constitui ao mesmo tempo relações de poder. Mas o modo pelo qual essas relações são problematizadas, do ponto de vista dos discursos educacionais críticos, compartilha uma tradição “que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses”. Ou que o poder enlouquece e que “em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio” (Foucault, 1987, p.29-30).

Humanização e disciplina, esclarecimento e sujeição, liberdade e estrangimento são as duas faces do mesmo processo de poder pastoral-disciplinar. Uma forma de poder que realiza uma economia do detalhe e opera através de um olhar esmiuçante que, acompanhado de uma série de técnicas de notação e registro, funciona ao mesmo tempo como mecanismo de individualização e técnica de adestramento e normalização dos indivíduos e das populações sobre as quais age.

Retirar-se do anonimato das vidas e das experiências comuns e dele ser retirado por olhares compreensivos e vigilantes; expor os seus corriqueiros pensamentos e modos de vida a olhares interessados; ocupar um lugar nos “círculos de cultura” ou em outros arranjos e distribuições de corpos nos espaços das salas de aula democráticas e participativas; elaborar e escrever narrativas acerca de si mesmo e de seu cotidiano confrontando-as com as de outros; avaliar-se a si próprio e a outros segundo critérios deliberados coletivamente; participar ativamente do grupo tornando-se um sujeito corresponsável e comprometido são as formas de poder que disciplinam as almas e as condutas dos aprendizes das salas de aula críticas.

Combinar autoridade e liberdade, limites e autonomia, cuidar de todos e de cada um em particular, envolver-se com os estilos de vida de seus alunos, com seus problemas e dificuldades, orientando-os na busca da verdade; dedicar-se abnegada e amorosamente a sua tarefa de guia das consciências exigindo o esforço dos alunos e sua mobilização para uma participação ativa na sala de aula e na sociedade; fazer com que seus exemplos e palavras tenham impressões e efeitos formativos duradouros sobre as consciências pela demonstração de compromisso, de competência e de qualificação no exercício de sua tarefa; vigiar incansavelmente o progresso de todos e de cada um em direção ao esclarecimento e ao engajamento; renovar diariamente seus compromissos com o progresso e a salvação de seus estudantes e da sociedade são as bases e os fundamentos da tarefa do educador crítico ou da educadora crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORAZZA, S. M. *História da infântilidade: a-vida-a morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1998.

FOUCAULT, M. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Vega, Passagens, 1992. p.129-160.

_____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1987.

_____. A Hermenêutica do sujeito (1981-1982). In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p.118-13.

_____. *História da sexualidade*, 3: o cuidado de si. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *História da sexualidade*, 2: o uso dos prazeres. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. O Sujeito e o poder. In: RABINOW, P.; DREYFUS, H. *Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. *Tecnologías del yo*. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica; Universidad Autónoma de Barcelona, 1990. p.45-94.

_____. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n.19, p.203-223, s.d. (Conferências proferidas em Berkeley, em 20 e 21 de outubro de 1980)

_____. *Vigiar e punir*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987a.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, M. M. A. O Campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.1, p.73-91, 1995.

_____. *A Didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *A Função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Tese (dout.) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LERENA, C. A. *Reprimir e liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal, 1983.

RODRIGUES, N. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Lições do príncipe e outras lições: o intelectual, a política, a educação*. 11. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

ROSE, N. How should one do the history of the self? In: ROSE, N. (org.) *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.22-40.

Recebido em: janeiro 2006

Aprovado para publicação em: abril 2007

PÓS-GRADUAÇÃO NO INPE: A ALIANÇA PESQUISA-DESENVOLVIMENTO E ENSINO

MARIA LÍGIA MOREIRA

Doutoranda no Curso de Política Científica e Tecnológica
da Universidade Estadual de Campinas – SP
mligia@std.inpe.br

LÉA VELHO

Professora Titular no Departamento de Política Científica e Tecnológica,
Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas – SP
velho@ige.unicamp.br

RESUMO

A formação de recursos humanos em nível de pós-graduação no Brasil na área espacial teve início na década de 60, no Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. A fim de constituir um corpo de especialistas para desenvolver as suas atividades, o instituto inicialmente se apoiou em uma estrutura que combinou o envio de pesquisadores para o exterior com a criação de programas de pós-graduação. Com vistas a analisar as estratégias adotadas para a constituição do núcleo de formação de mestres e doutores, este trabalho apresenta as atividades da pós-graduação no instituto, com foco nas décadas de 60 e 70. Também é apresentado um quadro do perfil dos egressos dos programas de Astrofísica e Geofísica Espacial formados até 2005, com o objetivo de identificar e analisar parte dos resultados obtidos por este núcleo de formação.

PÓS-GRADUAÇÃO – FORMAÇÃO PROFISSIONAL – INSTITUTO DE PESQUISAS ESPACIAIS – ASTROFÍSICA

ABSTRACT

THE GRADUATE PROGRAM AT INPE: THE RESEARCH-DEVELOPMENT AND EDUCATION ALLIANCE. The development of graduate-level human resources in the space area in Brazil began in the 1960's, in the National Institute for Space Research. In order to build a team of specialists to develop its activities, the institute was initially supported by a structure that both sent researchers abroad and created graduate programs. This paper presents graduate course activities in the institute, especially in the 1960's and 1970's, with the purpose of analyzing the strategies adopted to build its graduate studies center. We also present a picture of the students that have completed the Astrophysics and Space Geophysics programs until 2005, with the purpose of identify and analyze part of the results obtained by this education center.

GRADUATION – PROFESSIONAL TRAINING – INSTITUTO DE PESQUISAS ESPACIAIS – ASTROPHYSICS

A produção de conhecimento, a educação continuada, e a emergência da chamada “sociedade do conhecimento” foram fortemente impulsionadas no período posterior à Segunda Grande Guerra. As rápidas mudanças científicas e tecnológicas estiveram diretamente relacionadas com a capacidade dos países em investir no desenvolvimento dos recursos humanos que nelas atuaram e que as direcionaram. Como apontado por Gibbons et al. (1994), a condução, difusão e aplicação da ciência não poderiam estar confinadas às universidades e aos centros acadêmicos, o que motivou a organização de novos arranjos institucionais entre governos, universidades, indústria e outras organizações privadas. Assim, a geração do conhecimento extrapola os limites das instituições tradicionalmente dedicadas ao ensino e pesquisa, quais sejam, as universidades.

Neste sentido, na década de 60, a decisão do Brasil de desenvolver pesquisas na área espacial levou o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais – Inpe – a criar estratégias para a aliança entre as suas atividades de pesquisa e desenvolvimento e as de ensino, já nos primeiros anos de sua existência. Originado do Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais – Gocnae –, como principal órgão de execução civil para o desenvolvimento das pesquisas espaciais no Brasil, o Inpe, desde o início, teve entre seus objetivos a constituição de um núcleo de pesquisadores e técnicos brasileiros especializados. Mirando-se no progresso americano, o instituto contou com alguns “desbravadores”, em especial o então diretor científico, Dr. Fernando de Mendonça, cuja visão era de que o sistema de pós-graduação – PG – representaria uma contribuição indispensável à formação de recursos humanos qualificados – e escassos no país naquele momento – e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional.

No mesmo período em que o país ingressou no pequeno grupo de países que desenvolviam atividades espaciais, houve várias ações por parte do Estado para a organização da pós-graduação brasileira. Considerando-se a importância da formação de recursos humanos em nível de pós-graduação como parte da política científica e tecnológica do país e outras formas de condução dessa atividade – para além dos muros das universidades – o objetivo central desse trabalho é analisar o contexto mais geral, os objetivos e as estratégias do Inpe na organização de seu núcleo de PG, com destaque para alguns resultados obtidos. Para isso, são apresentados parte da história desse núcleo e o perfil dos egressos dos programas de Astrofísica e Geofísica Espacial. Mais especifi-

camente, este trabalho procurou responder às seguintes questões: Como se deu a organização do núcleo de PG no Inpe? Quais foram os objetivos e as estratégias para a constituição desse núcleo? Quais os resultados alcançados pela PG em quatro décadas? Tais resultados são coerentes com os objetivos para os quais a PG no Inpe foi criada? Qual o perfil acadêmico e profissional dos egressos?

Para responder a essas questões, o trabalho foi desenvolvido em duas etapas. Primeiramente, procurou-se conhecer os principais marcos da instituição formal da PG no Brasil a partir da década de 50 e, nesse contexto, descrever o início das atividades de PG no Inpe. Essa descrição tem como foco central a identificação das premissas e objetivos da criação da PG no instituto. Em seguida, para conhecer os resultados obtidos pela PG, foram coletadas informações sobre os egressos dos programas de Astrofísica e de Geofísica Espacial, derivados do Programa de Ciência Espacial – PCE. O PCE foi um dos primeiros organizados pelo instituto e representa uma área de atuação tradicional desse (Perilo, Nascimento, Silva, 1992). Foram utilizados dados dos egressos obtidos no Serviço de Pós-Graduação do Inpe e na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Para a seleção dos egressos, uma vez que nem todos disponibilizaram seus dados na Plataforma Lattes, considerou-se para a amostra aqueles que registraram a última titulação, visto que conhecer o perfil acadêmico foi um dos objetivos do trabalho. Os dados da “última titulação” foram relacionados com os da “instituição de destino” com o objetivo de se saber se os egressos estão ativos na pesquisa, onde atuam e como se distribuem segundo o nível de titulação. Considerou-se como tendo perfil de pesquisador aquele com, pelo menos, o grau de doutor, uma vez que este grau é exigido para os que buscam auxílios à pesquisa (no CNPq, por exemplo) e para os que atuam em programas de PG. As informações sobre a área de graduação dos alunos de mestrado e doutorado foram utilizadas para analisar se houve, no decorrer do tempo, políticas de seleção direcionadas a uma ou outra área de graduação específica.

Para o levantamento da história do Inpe, foi utilizado material bibliográfico disponível em sua biblioteca. As informações sobre a constituição da pós-graduação no Brasil, disponíveis no portal eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e do CNPq, assim como os dados disponíveis na Plataforma Lattes, foram fundamentais para o

trabalho. Por intermédio da Plataforma Lattes, foi possível resgatar os dados de 70% dos egressos do mestrado e 68% dos egressos do doutorado. Ao descrever a trajetória dos programas, inicialmente foi apresentado o número total de formados. No entanto, para análise do perfil acadêmico e profissional, visto que há egressos do doutorado que também realizaram o mestrado no Inpe, considerou-se o número de indivíduos formados em cada um dos programas, e não o número de alunos formados em cada curso, a fim de evitar a duplicidade de informação. Deste modo, as informações sobre o perfil dos egressos do mestrado e doutorado estão agregadas por programa.

PÓS-GRADUAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Como apontado por Martins (2005), um dos fenômenos mais significativos no ensino superior brasileiro é o sistema nacional de pós-graduação. A constituição desse sistema derivou de ações por parte do Estado – no processo de organização e financiamento – e da participação da comunidade acadêmica. Concebida como capaz de formar os cientistas de que o país precisava para atingir os mais altos níveis de competência e desenvolvimento, a PG no Brasil foi institucionalizada a partir da década de 50.

No processo de institucionalização do sistema de PG podem ser destacados alguns marcos: a criação do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq (atualmente Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951; a publicação do Parecer n.977, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, em 1965; a promulgação da Reforma Universitária, em 1968; e a publicação do Parecer n.77/69.

As missões do CNPq e da Capes no sistema de PG convergem em termos de uma política de formação de recursos humanos. A Capes se volta mais para as questões de ensino e o CNPq, para a pesquisa. O objetivo básico do CNPq foi, desde o início, fomentar as atividades de pesquisa, por meio de auxílios para a manutenção de laboratórios, além de capacitar científica e tecnologicamente os profissionais mediante concessão de bolsas de estudo. Com essa política, já em 1951 o CNPq concedeu 48 bolsas de fomento à

pesquisa no país e no exterior. Uma década depois, foram concedidas 299 bolsas no país e 20 bolsas no exterior; e em 1971 foram concedidas 2.163 bolsas no país e 95 no exterior, entre bolsas de iniciação à pesquisa, formação e qualificação, e estímulo à pesquisa (CNPq, 2006). O decreto de criação do CNPq definia entre suas atribuições:

- a) Promover investigações científicas e tecnológicas [...]
- b) Auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de programas especializados [...] concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnico-científicas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior. (Brasil, 1951)

Na década de 70, o CNPq passou a coordenar o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – SNDCT –, criado para formalmente organizar a ação governamental na área de Ciência e Tecnologia – C&T. O Decreto n.70.553/72, de criação do SNDCT, delimitou as áreas de competência na formulação e execução da política nacional de desenvolvimento do setor de C&T, atribuindo ao CNPq as tarefas de assessoramento sob o ponto de vista científico e tecnológico.

Este decreto estabeleceu que as atividades do setor devessem ser organizadas sob a forma de um sistema, no qual se deveriam integrar todas as entidades usuárias de recursos governamentais para quaisquer fins vinculados à pesquisa científica e tecnológica. Estabeleceu também o esquema que iria orientar a elaboração dos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Coube ao CNPq a função de articulador da política de C&T, na qual a formação de recursos humanos era uma das missões estratégicas.

Paralelamente, a Capes tem desempenhado, desde a sua criação, papel de fomento ao sistema de pós-graduação, fornecendo subsídios ao Ministério da Educação na formulação de políticas para esse segmento, na coordenação e estímulo à formação de recursos humanos para a docência em grau superior, para a pesquisa e para o atendimento da demanda por profissionais dos setores públicos e privados. Além da concessão de bolsas no país e no exterior, a Capes atua no apoio à infraestrutura do sistema, no custeio de dissertações e teses, e apoio a outras atividades acadêmicas.

A agência tem por finalidades a elaboração de planos de atuação setoriais ou regionais; promoção de estudos e avaliações necessários ao desempenho de suas atividades; apoio ao processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional; manutenção do intercâmbio e contato com outros órgãos da Administração Pública ou entidades privadas nacionais e internacionais. Dentre as responsabilidades da Capes está a de elaborar a proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação, acompanhando e coordenando a sua respectiva execução. Esses planos têm sido, segundo Soares et al.

Elemento crucial na construção do sistema, imprimindo uma direção para sua consolidação e institucionalização. Através deles realizaram-se diagnósticos sobre a situação da pós-graduação e foi formulado um conjunto de metas e de ações que em grande parte foram cumpridas. (2002, p.74)

A Capes criou, a partir da década de 70, um sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação que, apesar de incompleto e de analisar mais quantitativamente do que qualitativamente (Hortale, 2003; Spagnolo, Calhau, 2002), tem tido um papel importante na consolidação do sistema, contribuindo para que os programas aumentem e mantenham um padrão de qualidade. O sistema de credenciamento também é um dos pontos fortes da política da Capes. Como apontado por Martins et al.:

Um dos êxitos desse sistema deve-se à montagem de um eficiente método de credenciamento, no qual se analisa não apenas a pertinência da abertura dos cursos, mas suas condições acadêmicas de funcionamento [...], procurando detectar e sanar suas possíveis falhas. (2000, p.55)

Ao lado dessas instituições, ao longo do tempo foram construídos dispositivos legais para a sustentação e o direcionamento do sistema. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação fez uma referência explícita aos programas de PG, embora de maneira bastante ampla, mencionando que estes se configuravam, entre as modalidades de ensino, como “programas abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído a graduação e obtido os respectivos diplomas” (Brasil, 1961). Foi o Parecer 977/65, da Câmara de Ensino

Superior do então Conselho Federal de Educação, que de fato foi fundamental para criar e expandir a PG no país, uma vez que formou o balizamento legal da estrutura e do funcionamento dos programas.

O texto do parecer 977/65 (Brasil, 1965) está subdividido nos tópicos: definição da pós-graduação; origem; necessidade, conceito; o exemplo da PG nos Estados Unidos; a PG na LDB de 1961; a PG e o Estatuto do Magistério; definição e característica do mestrado e doutorado. De acordo com o parecer, a PG tem como objetivos a formação de um corpo docente preparado e competente e de pesquisadores de alto nível, e a qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional.

Outro documento a ser destacado é a Lei n.5.540/68 (Brasil, 1968), da Reforma Universitária, a qual estabeleceu, no Art. 17, que "nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior" poderiam ser ministrados, entre outros, programas de PG, abertos à matrícula de candidatos diplomados em programas de graduação que preenchessem as condições prescritas em cada caso. A lei definiu que caberia ao Conselho Federal de Educação conceituar os programas de PG e baixar normas gerais para a sua organização.

O parecer n.77/69, no contexto da Lei 5.540/68, estabeleceu os procedimentos, requisitos e condições para o credenciamento dos programas de PG. Relatado por Newton Sucupira, fixou as exigências explicitadas e defendidas no parecer n.977/65, também do mesmo autor. Podem ser destacados: o processo de credenciamento e re-credenciamento a cada cinco anos, o estabelecimento de que o credenciamento dos programas de PG seria concedido mediante parecer do Conselho Federal de Educação e homologado pelo Ministro da Educação e Cultura, e a definição dos requisitos básicos para a organização e funcionamento dos programas, inclusive a qualificação do corpo docente e sua produção científica.

De acordo com Martins (2005), os pareceres n.977/65 e n.77/69 tiveram importância fundamental, tanto no conceito como no formato da PG. Após quatro décadas da edição desses pareceres, a constituição do sistema da PG brasileira é um dos melhores resultados da política científica e tecnológica brasileira. Pelos resultados apresentados pela PG e pelo seu padrão de qualidade, constata-se que o país, com a atuação da comunidade acadêmica, do CNPq e da Capes, e apoiado nos instrumentos legais que orientam o funcionamento da PG, foi capaz de constituir um amplo e diversificado sistema que

representa a dimensão de maior êxito do ensino brasileiro (Matos, Velloso, 2002; Martins, 2005).

Início das atividades de pós-graduação no Inpe

Na década de 60, enquanto o sistema de pós-graduação estava sendo organizado, o Inpe (então Gocnae) dava os primeiros passos para a constituição de seu núcleo de PG. A formação de recursos humanos foi um objetivo explícito do instituto desde a sua criação:

...exercer outras atividades que se relacionem com as atribuições, previstas no presente artigo, inclusive o desenvolvimento de intercâmbio técnico-científico e a cooperação internacional, a *promoção de formação de especialistas* e a coordenação entre as atividades espaciais e a indústria brasileira. (Brasil, 1961, Art. 2º, grifo nosso)

Naquele período, programas de PG em funcionamento regular quase inexistiam no país, como expressou o Parecer n.977/65 e o Decreto n.63.343/68. Segundo o decreto, que tratou da implantação de centros de pós-graduação, as universidades nacionais, naquela época, não dispunham de recursos humanos e materiais suficientes que permitissem a criação de programas de pós-graduação nos diferentes campos do conhecimento. Embora não tivesse caráter universitário, mas como órgão subordinado ao CNPq, alinhando-se aos objetivos desse e diante da necessidade de desenvolver competências na área espacial, até então raras no país, o Inpe,

...decidiu assumir esse papel [de ensino] porque o Brasil não contava, na época, com centros educacionais voltados para a preparação de especialistas em pesquisa e em desenvolvimento espacial. (Oliveira, 1991, p.34)

Em 1963 foram iniciadas as atividades de pesquisa e a formação do grupo de pesquisadores. Foi ainda formalizado o planejamento da “vida futura da organização” (Inpe, 1974), que estabeleceu para o período 1968-1972 a ênfase na formação de pessoal, logo após o período da implantação do insti-

tuto. Seguindo esse objetivo, o Inpe criou, em 1966, o Programa Porvir para formar especialistas, mestres e doutores, tanto no campo da ciência espacial, como no das aplicações de interesse do país em meteorologia, comunicações educacionais, levantamento de recursos naturais, transferência de tecnologia e computação aplicada. O programa buscava “motivar todos os seus elementos humanos a darem contribuição válida para o desenvolvimento do país” (Kamoi, Ribeiro, 1976, p.42). Uma das diretrizes do programa era sugerir assuntos de tese que abordassem os problemas reais nas áreas de saúde, agricultura, educação etc.

A partir de 1966, com o apoio do CNPq e de outros órgãos internacionais, o Inpe enviou estudantes brasileiros para o exterior. Uma equipe de pesquisadores foi para os Estados Unidos para fazer doutorado em universidades como as de Stanford, da Califórnia, de Michigan e de Cornell. Nos anos seguintes, outros pesquisadores foram para universidades francesas e inglesas (Oliveira, 2003, p.34).

Como ocorreu em outras instituições (Martins, 2005), o retorno dos pesquisadores que se especializaram no exterior e a vinda de pesquisadores de outros países contribuíram com a implantação dos primeiros programas no Inpe.

O período da publicação do Parecer n.977/65 foi chamado por Saviani (1988) de “período heróico”, porque foi necessário criar as condições para a implantação de pós-graduação *stricto sensu* praticamente a partir “do nada”. A pós-graduação do Inpe também viveu esse “período heróico”. A organização dos primeiros programas contou com atores institucionais cuja formação era, na maioria dos casos, de pesquisa e tecnologia, mas que se empenharam em traçar também os perfis pedagógicos dos cursos e, à medida que delineavam a condução dos projetos da instituição, também colaboravam com os currículos dos programas.

Em 1971 o Gocnae foi extinto e foi criado o Instituto de Pesquisas Espaciais, subordinado ao CNPq e sob orientação da Comissão Brasileira de Atividades Espaciais – Cobae. A formação de recursos humanos continuou a ser um dos principais objetivos do instituto:

...promover a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos;
organizar programas especializados ou cooperar na organização dos mesmos;
conceder bolsas de estudo ou de pesquisa e promover estágios em instituições

técnico-científicas e em estabelecimentos industriais do País ou do Exterior. (Brasil, 1971, Art. 3º)

O Decreto n.69.905, de 1972, que estabeleceu o primeiro Regimento do Inpe, definia as atribuições de uma área de ensino, à qual se subordinava a “Seção de Formação e Orientação” que, juntamente com o Comitê Acadêmico, os Coordenadores de Área e o Corpo Docente, formavam o sistema de ensino no instituto. À Seção de Formação e Orientação caberia: “A organização dos programas e programas de pós-graduação e dos outros programas aprovados, e da orientação das atividades escolares dos alunos” (Brasil, 1972, Art. 34).

Nessa fase, já havia programas em andamento nas áreas de ciência espacial e da atmosfera, eletrônica e telecomunicações, análise de sistemas e aplicações, sensores remotos e aplicações, computação aplicada e tecnologias educacionais, conduzidos por um corpo docente formado principalmente pelos pesquisadores e tecnólogos do instituto. Os programas tinham objetivos bem definidos, alinhados aos objetivos dos projetos que estavam nascendo e aos objetivos dos programas *stricto sensu* expressos no Parecer n.977/65 e no texto da Reforma Universitária. Ou seja, tinham natureza acadêmica e de pesquisa, eram voltados para a formação de pesquisadores para os projetos do Inpe e de docentes que viriam a atuar nos próprios programas.

Segundo Kamoi e Ribeiro (1976), os candidatos aos programas eram escolhidos com base na sua classificação nas universidades, sendo selecionados aqueles colocados no primeiro terço superior das suas turmas. Deste modo, o instituto procurava garantir o nível de excelência nos trabalhos acadêmicos e de pesquisa, uma vez que os alunos se dedicavam aos estudos e ao trabalho no próprio instituto.

Integrando ensino, pesquisa e desenvolvimento, no início da década de 70 foi implantado o mestrado em Tecnologias Educacionais, originado do Projeto Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares (Saci). O objetivo do projeto era a teleducação com emprego de satélites. A integração ensino-pesquisa buscava permitir a atualização e o conhecimento científico no desenvolvimento de tecnologias educacionais próprias e transferência de tecnologias desenvolvidas em outras partes do mundo. Os alunos dedicaram-se à elaboração de materiais didáticos, técnicas de avaliação e no reestudo de procedimentos de ensino (Inpe, 1974). Dentre as contribuições desse projeto

para a educação do país destacam-se a introdução da primeira experiência de aplicação da tecnologia de satélites na educação e, pelo programa Tecnologias Educacionais, a formação de 64 mestres em educação entre 1970 e 1974, dentre os quais muitos vieram a atuar no ensino superior brasileiro. Uma característica marcante, de acordo com Andrade (2005), é que o programa esteve intimamente ligado à prática. Uma vez que o projeto Saci integrava uma área de desenvolvimento, o programa Tecnologias Educacionais teve caráter de “treinamento em serviço”.

Na década de 70, dentro da política modernizadora do governo, o sistema científico e a formação de recursos humanos eram vistos como elementos de importância estratégica. Ao mesmo tempo, o crescimento econômico do país se dava com a participação de investimentos estrangeiros (Morel, 1979), o que reforçava a dependência científica e tecnológica dos países “periféricos” como o Brasil que se vinculavam aos “centrais” na forma de uma parceria em que era maior a compra de *know-how* do que o desenvolvimento de competência própria, inclusive a competência dos recursos humanos. Nesse contexto, a política de PG adotada pelo Inpe convergiu para o objetivo do país de criar uma massa crítica nacional que pudesse impulsionar o desenvolvimento pela competência própria e, paralelamente, ao inter-relacionar as dissertações, teses e projetos com a realidade e as necessidades nacionais, o instituto buscou contribuir para a solução de problemas reais do país.

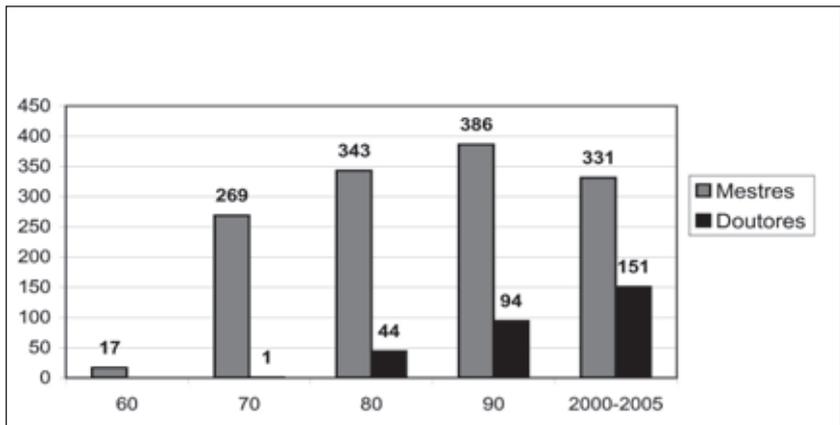
O mestrado em Engenharia de Sistemas, criado em 1968, teve por objetivo formar profissionais especializados em técnicas de gerenciamento para empreendimentos de grande porte e para responder à “necessidade de capacitação de pessoal na área científica e tecnológica em sistemas e planejamento, administração e capacitação gerencial” (Kamoi, Ribeiro, 1976, p.7). Inspirando-se no complexo sistema montado pelos Estados Unidos para gerir o projeto Apollo, que culminou com a primeira viagem do homem à Lua em julho de 1969 (Oliveira, 1991), esse programa buscava a formação e aperfeiçoamento de recursos humanos capazes de gerar ideias e dar assessoramento em política científica para o setor espacial, e aptos a atuar no planejamento, controle e avaliação de projetos. Entre 1968 e 1976, o programa formou 114 mestres.

Os primeiros programas do Inpe possuíam características *sui generis* (Inpe, 1974). O relatório enviado para o CNPq com o pedido de credenciamento do programa de Ciência Espacial ressaltava que no Inpe o ensino estava

intimamente associado à pesquisa, com professores lecionando apenas um ou, no máximo, dois programas, e o resto do tempo atuando na pesquisa; e que, de maneira similar, os alunos assistiam aulas pela manhã e pela tarde trabalhavam em projetos, “desenvolvendo assim experiência maior que a obtida simplesmente em trabalhos de tese ou dissertação” (Inpe, 1974). Com essa política de integração ensino-pesquisa, os estudantes não eram somente estudantes de pós-graduação, mas ao lado de experientes pesquisadores participavam ativamente nos projetos.

Como resultado do esforço dedicado ao ensino, ao longo de quatro décadas o instituto formou 1.346 mestres e 290 doutores, como mostra o quadro a seguir.

GRÁFICO I
ALUNOS FORMADOS PELO INPE ENTRE 1968 E 2005



Alguns dos programas iniciados na década de 60 foram extintos, outros desmembrados ou reestruturados. Atualmente o instituto conta com os programas de Astrofísica, Geofísica Espacial, Sensoriamento Remoto, Meteorologia, Engenharia e Tecnologias Espaciais e Computação Aplicada. A tabela I apresenta o ano de reconhecimento dos programas que foram extintos ou desmembrados.

TABELA I
ANO DE RECONHECIMENTO DOS PROGRAMAS
EXTINTOS OU DESMEMBRADOS

Programa	Mestrado	Doutorado
Ciência Espacial (desmembrado em 1994)	1968	1973
Tecnologias Educacionais (transferido para Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1974)	-	-
Análise de Sistemas (extinto em 1990)	1971	1973
Eletrônica e Telecomunicações (extinto em 1989)	1968	1982

Todos os programas atualmente em andamento são reconhecidos pela Capes. A tabela 2 apresenta o ano de reconhecimento desses programas.

TABELA 2
ANO DE RECONHECIMENTO DOS PROGRAMAS EM ANDAMENTO

Programa	Mestrado	Doutorado
Computação Aplicada	1968	1974
Astrofísica	1994	1994
Geofísica Espacial	1994	1994
Engenharia e Tecnologia Espaciais	1994	1994
Meteorologia	1968	1974
Sensoriamento Remoto	1972	1998

A racionalidade sobre a qual se estruturou a PG no Inpe, qual seja, a da relação estreita entre ensino, pesquisa e atividade em projetos concretos de desenvolvimento e produção, encontra respaldo na literatura que analisa o papel da formação de recursos humanos nos processos de inovação tecnológica. Segundo Mowery e Sampat (2004), a condução em conjunto da pesquisa e ensino, sob as circunstâncias apropriadas, permite que cada uma das atividades possa ser realizada de modo mais eficaz. Essa condução permite que os estudantes sejam agentes ativos no processo de aprendizagem. Ao envolver os alunos na pesquisa, os programas do Inpe estimularam que esses ultrapassassem a fronteira dos rituais meramente acadêmicos. Na avaliação de Hill (2006), o envolvimento dos alunos em projetos concretos de pesquisa e desenvolvimento é importante especialmente para a transmissão dos componentes tácitos do conhecimento. No exemplo do Inpe, a integração pesquisa-ensino é possivelmente a melhor estratégia adotada na estruturação do núcleo de PG.

Para que se possa, na prática, verificar se as premissas conceituais e o formato de PG adotado pelo Inpe atingiram o objetivo planejado – a formação de especialistas na área espacial, de forma a atender tanto as necessidades do Inpe como a de outras instituições atuando no setor – foi feita a análise detalhada com os egressos de dois programas. É disso que trata a próxima seção.

Trajetória dos programas de Astrofísica e Geofísica Espacial

Os programas de Astrofísica e Geofísica Espacial fizeram parte do Programa de Ciência Espacial – PCE –, primeiramente denominado Ciência Espacial e da Atmosfera, organizado a partir de 1968. O PCE inicialmente contou com áreas de concentração em Combustão e Propulsão, e Astrogeofísica. A partir de 1972 foi criada a área de concentração em Mecânica Orbital. Em 1980 teve início a área de concentração em Radioastronomia e Astrofísica.

Durante a década de 70, entre os principais objetivos do Inpe estava a formação e aperfeiçoamento de pessoal científico nas áreas de Geofísica e Astrofísica (área de concentração Astrogeofísica), para que o país reforçasse sua posição na comunidade científica mundial e pudesse vir a ter sua própria tecnologia. Essas áreas estavam vinculadas à Missão Ciência Espacial que, no período 1976-1979, era responsável por 55% das publicações do instituto em periódicos de circulação internacional (Inpe, 1980).

Alguns dos projetos relacionados com o PCE na década de 70 eram: a formação de engenheiros especializados em sistemas de propulsão de foguetes, meteorologia por satélites, estudos radioastronômicos, desenvolvimento de técnicas de medidas geofísicas e astrofísicas por meio de balões estratosféricos, entre outros. Naquela década, os mestres e doutores obtinham o título em Ciências Espaciais e da Atmosfera.

Em 1994 houve o desmembramento do PCE, e as áreas de concentração em Astrogeofísica e Astrofísica deram origem a programas isolados. A área de Combustão e Propulsão e a área de Mecânica Orbital passaram a ser áreas de concentração do Programa de Engenharia e Tecnologia Espacial – ETE. A figura a seguir mostra a organização do PCE até 1994.

FIGURA 1
ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO DO PROGRAMA DE CIÊNCIA ESPACIAL ATÉ 1994

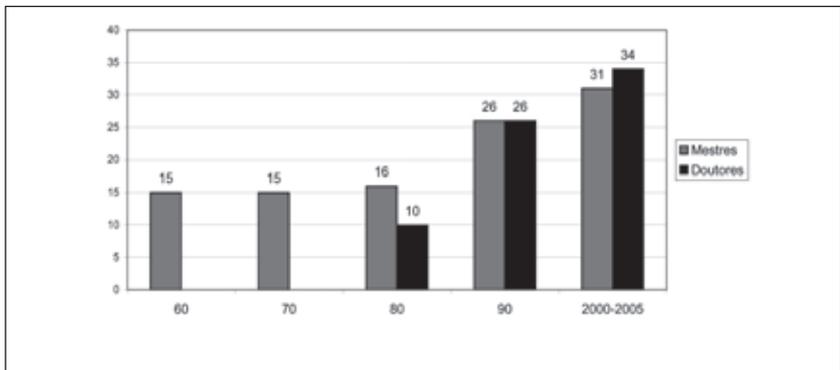


Programa de Geofísica Espacial

Embora o programa tenha sido reconhecido em 1994, o mestrado existe de fato desde 1968 e o doutorado desde 1974, ambos como áreas de concentração do PCE. O programa formou os primeiros mestres do Inpe em 1968. Os dois primeiros doutores do programa se formaram em 1980. Segundo o regimento, os seus objetivos são:

...formação de pessoal já graduado, preferencialmente nas áreas de ciências exatas e engenharias, capacitando-os a atuar nas áreas de ensino, pesquisa e aplicações em universidades, institutos de pesquisas e empresas, em questões que envolvam o desenvolvimento da pesquisa espacial ou, ainda, advindas do conhecimento direto de ciência ou de tecnologia associada.

GRÁFICO 2
MESTRES E DOUTORES EM GEOFÍSICA ESPACIAL (POR DÉCADA)

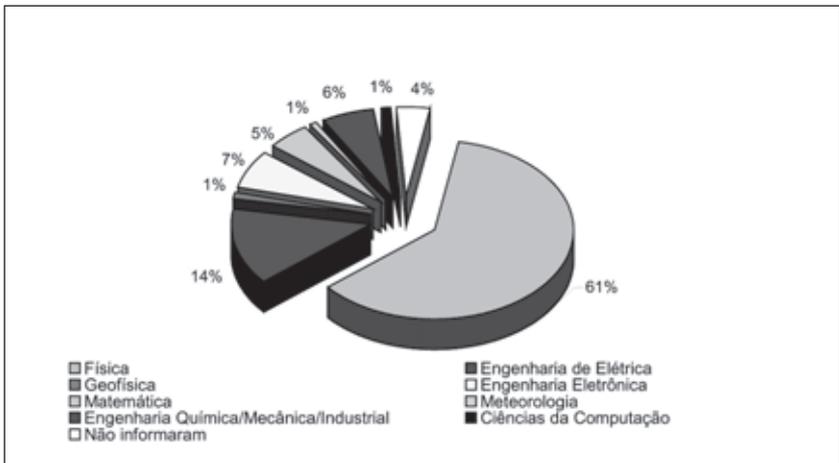


Desde o início, o programa contou com docentes pesquisadores do próprio instituto. Entre 1968 e 2005, formaram-se 103 mestres e 70 doutores. O gráfico a seguir apresenta o número de formados por década.

Perfil dos mestres e doutores

A maior parte dos mestres e doutores obteve graduação em instituições públicas, em maior número nas áreas de Física e Engenharias, seguidas por Astronomia, Ciência da Computação e Meteorologia; em instituições como a Universidade de São Paulo – USP –, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ – e Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A falta de homogeneidade na formação, identificada já na década de 70 seria, segundo o Relatório de Atividades do Inpe de 1975, compensada por disciplinas que se destinavam a nivelar os conhecimentos. Atualmente não há disciplina específica para esse fim. Essa heterogeneidade ao longo dos anos não permite afirmar que em algum período tenha sido dada prioridade a uma ou outra área de graduação em determinados períodos, embora a maior parte dos que ingressaram no programa tenham sido da área de Física.

GRÁFICO 3
 ÁREAS DE GRADUAÇÃO DOS MESTRES E DOUTORES
 EM GEOFÍSICA ESPACIAL



Dos mestres formados no Inpe, 38% realizaram também o doutorado no instituto. A última titulação de 56% dos egressos é o doutorado, de 38%, o pós-doutorado é de 6%, o mestrado. Entre os doutores formados, 55% já concluíram também o pós-doutorado.

Quanto à instituição de destino, 85% dos egressos estão no Inpe ou em instituições de ensino superior (Tab. 3). Dos que estão no Inpe, a maior parte tem como última titulação o pós-doutorado e atua como pesquisador efetivo ou como bolsista do CNPq. Dos egressos, 8% atuam em outras instituições de C&T, como o Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA –, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Ciência e Tecnologia e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. Os demais egressos (13%) não informaram a instituição de destino.

TABELA 3
INSTITUIÇÕES DE DESTINO DOS MESTRES E DOUTORES EM GEOFÍSICA

INSTITUIÇÃO DE DESTINO	% DE EGRESSOS
Inpe	57%
Instituição de ensino superior	28%
Outras instituições de C&T	6%
Instituição de ensino médio	9%

A relação entre as instituições de destino dos egressos e a última titulação obtida mostra que aqueles que concluíram o pós-doutorado se concentram no Inpe. Aqueles que têm como última titulação o doutorado, distribuem-se entre o Inpe e as instituições de ensino. A distribuição por nível de titulação é apresentada na tabela a seguir:

TABELA 4
ÚLTIMA TITULAÇÃO E INSTITUIÇÃO DE DESTINO
DOS MESTRES E DOUTORES EM GEOFÍSICA ESPACIAL

Última titulação	PERCENTUAL DE EGRESSOS				
	Inpe	Outras instituições de C & T	Instituições de ensino superior	Não informaram	Total
Mestrado	68%	16%	-	16%	100%
Doutorado	42%	8%	37%	13%	100%
Pós-Doutorado	75%	3%	19%	3%	100%

Quanto ao vínculo com o Inpe, observou-se que a maior parte daqueles que obtiveram os títulos entre 1968 e 1999 são atualmente ocupantes de cargos efetivos. No entanto, o vínculo com o Inpe daqueles que se formaram entre 2000 e 2005 se dá principalmente por meio de bolsas de agências de fomento à pesquisa. Esse quadro reflete a política de contratação do governo federal nos últimos anos que retraiu a contratação de pesquisadores em cargos efetivos. Por sua vez, esse quadro mostra a forte atuação das agências, sobretudo o CNPq, no incentivo a permanência de pesquisadores e alunos-bolsistas na instituição.

Programa de Astrofísica

O programa teve início como área de concentração do PCE em 1980, com a transferência do Centro de Radioastronomia e Astrofísica Mackenzie, do Observatório Nacional para o Inpe, por determinação do CNPq. Em 1994, com o desmembramento do PCE, a área de concentração passou a ser o Programa de Astrofísica.

O regimento do programa aponta que o objetivo deste é “formar especialistas e realizar pesquisa científica nas várias áreas da Astrofísica”. Segundo a coordenação do programa, os tópicos das dissertações e teses são, em geral, intimamente vinculados aos projetos e atividades de pesquisas em desenvolvimento na Divisão de Astrofísica do Inpe.

Entre 1982 e 2005, formaram-se 65 mestres e 34 doutores em Astrofísica, conforme o gráfico a seguir:

Perfil dos mestres e doutores

A maior parte dos egressos obteve graduação em Física (68%), principalmente em instituições públicas, dentre as quais a USP e a UFRJ. Os graduados em instituições privadas vieram em maior número da Universidade Mackenzie. O ingresso de graduados em Física se distribui ao longo do tempo no programa, mesclando-se a outras áreas como Astronomia e Matemática, entre outras (Gráf. 5). Como ocorre no programa de Geofísica Espacial, a heterogeneidade na graduação dos alunos ao longo dos anos não permite afirmar que em algum período tenha sido dada prioridade a uma ou outra área de graduação, embora a maioria dos alunos se concentre na área de Física.

GRÁFICO 4
ALUNOS FORMADOS EM ASTROFÍSICA ENTRE 1980 E 2005

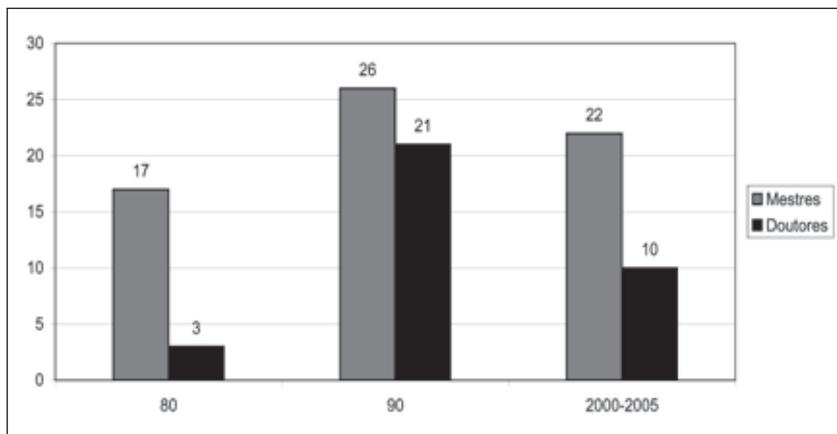
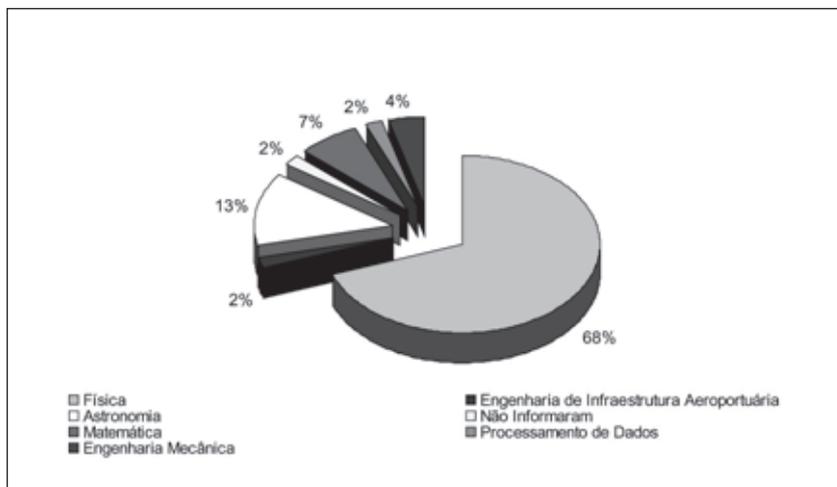


GRÁFICO 5
ÁREAS DE GRADUAÇÃO DOS MESTRES E DOUTORES EM ASTROFÍSICA



Aproximadamente metade dos egressos do mestrado realizou também o doutorado no Inpe. A última titulação de 18% dos egressos é o mestrado, de 43%, o doutorado e de 39%, o pós-doutorado. A maior parte dos doutores

formados continuou sua formação acadêmica, concluiu ou está cursando o pós-doutorado.

Quanto à instituição de destino, 89% dos egressos estão no Inpe ou em instituições de ensino superior (Tab. 5). Dos que estão no Inpe, aproximadamente metade tem como última titulação o pós-doutorado e atua como pesquisadores, alunos-bolsistas ou com outras bolsas do CNPq. Dos que estão em instituições de ensino superior, 53% têm o doutorado como última titulação e 30%, o pós-doutorado.

TABELA 5
INSTITUIÇÕES DE DESTINO DOS MESTRES E DOUTORES EM ASTROFÍSICA

INSTITUIÇÃO DE DESTINO	% DE EGRESSOS
INPE	46%
Instituição de Ensino Superior	43%
Outras Instituições de C&T	9%
Instituição de Ensino Médio	2%

A inserção de mais de 40% dos egressos como pesquisadores no Inpe mostra que o programa tem atendido principalmente a demanda interna, contribuindo diretamente para as várias áreas da Astrofísica. E mais, o número expressivo de egressos que atuam como professores mostra que o programa não só tem contribuído para a formação de pesquisadores como também de agentes difusores do conhecimento espacial em instituições de ensino.

Ao relacionar a instituição de destino e a última titulação obtida, procurou-se saber se a relação nível de formação e atuação em pesquisa se confirmaria, considerando que a formação continuada é uma característica comum daqueles que se dedicam à pesquisa. Os resultados mostram que sim. A maioria dos que buscam a formação continuada tem vínculo com instituições de pesquisa, principalmente com o Inpe, onde há maior concentração dos que obtiveram os mais altos graus acadêmicos. A tabela 6 mostra a relação entre a última titulação obtida e as instituições de destino dos mestres e doutores do programa.

Observa-se um grande número de egressos vinculados a instituições de ensino superior, principalmente como professores. Dentre essas instituições está a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp –, a Universidade Presbiteriana Mackenzie e a Universidade Federal de Minas Ge-

rais – UFMG. Outras instituições de Ciência e Tecnologia como o Comando-Geral de Tecnologia Aeroespacial – CTA – e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF – também são instituições em que há egressos do programa.

TABELA 6
ÚLTIMA TITULAÇÃO E INSTITUIÇÃO DE DESTINO
DOS MESTRES E DOUTORES EM ASTROFÍSICA

Última titulação	PERCENTUAL DE EGRESSOS				Total
	Inpe	Outras instituições de C&T	Instituições de ensino superior	Instituições de ensino médio	
Mestrado	40%	10%	40%	10%	100%
Doutorado	39%	13%	48%	-	100%
Pós-Doutorado	57%	5%	38%	-	100%

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar o contexto em que constituiu o núcleo de pós-graduação do Inpe, percebe-se que a história desse núcleo está entrelaçada com a história do instituto. Não seria possível separá-las. Desde o início, o Inpe buscou favorecer o “casamento da pesquisa com a pós-graduação”, em um processo de aprendizado fortemente impulsionado pelas interações da pesquisa, experiência prática e ação, que permitem aos alunos “aprenderem fazendo” e “aprenderem interagindo”. Nesse processo, o instituto tem contado com a atuação de atores individuais que se alinham aos objetivos do instituto na direção de formar recursos humanos para compor seus quadros e o de outras instituições.

Embora na década de 60 o país estivesse em um contexto de dependência científica e tecnológica em relação aos países “centrais”, principalmente aos Estados Unidos, o Inpe buscou constituir personalidade própria na pós-graduação. Desde o início, o instituto perseguiu os objetivos de interação com a realidade nacional, aliança de pesquisa e ensino, e formação de recursos humanos para atuar em atividades espaciais que, se não “completas”, são sobretudo “brasileiras”. Ainda que não seja uma universidade, o instituto abraçou o desafio de formar recursos humanos, mostrando a viabilidade de novos arranjos institucionais para a produção do conhecimento. O número de formados e a contribuição dos egressos dos dois cursos estudados para o

Instituto e para outras instituições de ensino e pesquisa dão um panorama da contribuição do núcleo de PG do Inpe para o avanço das atividades espaciais e do conhecimento sobre o espaço no Brasil.

Os resultados obtidos com os dados dos egressos dos programas de Astrofísica e Geofísica Espacial apontam que a formação continuada é uma característica comum dos formados. Observa-se também que aqueles que têm maior nível de titulação estão em maior número em instituições de pesquisa. Além desses que atuam diretamente no desenvolvimento de atividades espaciais, há um grande número de egressos em instituições de ensino superior, ou seja, atuando na difusão do conhecimento na área espacial. Como a contribuição dos programas para a formação do quadro de pesquisadores do Inpe é bastante representativa, durante a análise dos dados foram levantadas informações sobre a composição do quadro de servidores da Coordenação de Ciências Espaciais e Atmosféricas – CEA – do Inpe, área a que se vinculam aos programas. Atualmente, 61% dos doutores ativos na CEA são egressos dos programas do Inpe, o que reafirma a contribuição dos programas para a qualificação do pessoal da própria instituição.

As instituições de C&T em que os egressos atuam são públicas, o que já seria esperado, visto que são essas que concentram as atividades de pesquisa espacial no país. A falta de atores institucionais da iniciativa privada, que é uma das características do programa espacial brasileiro, sem dúvida dificulta a inserção profissional dos mestres e doutores. Em virtude disso, muitos não têm vínculo empregatício, principalmente os formados nos anos mais recentes. É importante ressaltar que só entre os anos 2000 e 2005 foram concedidos 97 títulos de mestre e doutor nos programas de Geofísica Espacial e Astrofísica do Inpe e grande parte desses egressos ainda não tem vínculo profissional efetivo. A limitação do Inpe para absorver os pós-graduados nos últimos anos e a falta de oportunidades de inserção em outras instituições são questões que chamam a atenção e que certamente requerem outros estudos, pois extrapolam os objetivos desse trabalho.

Ao se analisar como o Inpe organizou suas estratégias de constituição do núcleo de PG, constata-se que a principal característica do instituto é a aliança pesquisa-desenvolvimento-ensino, mediante um modelo inovador de produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, A. A. M. de. Política e afeto na produção de identidades e instituições: a experiência potiguar. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, p.133-138, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 set. 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.977*, de 3 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <http://www.ccp.puc.rio.br/memoriapos/textosfinais/parecerCFE97765.pdf>. Acesso em: 14 maio 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Desenvolvimento da pós-graduação no Brasil*. Brasília, 1971.

BRASIL. Senado. *Decreto n.63.343*, de 1º de outubro de 1968: dispõe sobre a instituição de centros regionais de pós-graduação. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. *Decreto n.68.532*, de 22 de abril de 1971: extingue o Grupo de Organização da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (Gocnae), e cria o Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE). Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. *Decreto n.69.905*, de 06 de janeiro de 1972: aprova o regimento interno do Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE). Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. *Decreto n.70.553*, de 17 de maio de 1972: define área de competência no setor de Ciências e Tecnologia e dá outras providências. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. *Lei n.1.310*, de 15 de janeiro de 1951: cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 15 set. 2006.

_____. *Lei n.5.540*, de 28 de novembro de 1968: fixa normas de organização e funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 20 set. 2006.

_____. *Lei n.51.133, de 3 de agosto de 1961*: cria o Grupo de Organização da Comissão Nacional de Estudos Espaciais e dá outras providências. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 15 ago. 2006.

_____. *Lei n.9.394, de 11 de agosto de 1961*: fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, e da outras providências. Sistema de Informações do Congresso Nacional. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>. Acesso em: 15 set. 2006.

CAPES. *Histórico da Capes*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/historico.htm>. Acesso em: 15 set. 2006.

CASTRO, C. M. *Ciência e universidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CNPq. *Bolsas no país e no exterior*. Brasília: AEI/CNPq. 2006. Disponível em: <http://www.cnpq.br>. Acesso em: 15 set. 2006.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n.977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, p.7-20, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30.pdf>. Acesso em: 10 out. 2006.

DAGNINO, R. P.; NOVAES, H. T. *A Adequação sócio-técnica como insumo para a recuperação do complexo público superior de ensino e pesquisa*, 2005. Disponível em: http://www.cori.rei.unicamp.br/CT/resul_trbs.php?cod=94. Acesso em: 16 jan. 2007.

GIBBONS, M. et al. *The New production of knowledge: dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage, 1994.

GUIMARÃES, R. FNDCT: uma nova missão. In: SCHWARTZMAN, S. (coord). *Ciência e tecnologia no Brasil: política industrial, mercado de trabalho e instituições de apoio*. Rio de Janeiro: FGV, 1995. p.257-331.

HILL, K. *Universities in the U.S. National Innovation System*. Phoenix: Arizona State University, OECD, 2006.

HORTALE, V. A. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.19, n.6, p.1.837-1.840, 2003.

INPE. *Pedido de credenciamento, pelo CFE, dos cursos de pós-graduação em Ciência Espacial e Análise de Sistemas e Aplicações nos níveis de mestre e doutor*, 1. São José dos Campos, 1973.

_____. *Pedido de credenciamento, pelo Conselho Federal de Educação, do curso Ciência Espacial*. São José dos Campos, 1967.

_____. *Pedido de credenciamento, pelo Conselho Federal de Educação, do curso de pós-graduação em Tecnologia Educacional no nível de mestre, I.* São José dos Campos, 1974.

_____. *Relatório de atividades do INPE: Instituto de Pesquisas Espaciais – ano 1999.* São José dos Campos, 1980.

_____. *Relatório de atividades do INPE, em Ciência Espacial, durante o ano de 1974.* São José dos Campos, 1975.

_____. *Relatório de atividades do Instituto de Pesquisas Espaciais no exercício de 1972.* São José dos Campos, 1972.

KAMOI, M. L.; RIBEIRO, F. F. *Relatório de atividades de 1975.* São José dos Campos: Inpe, 1976.

KERR-PONTES, L. et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. *Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.83-94, 2005.

LÜDKE, M. Differing influences on the constitution and expansion of the system of post-graduate studies in education in Brazil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.30, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 set. 2006.

MARTINS, C. B. (org.) *Para onde vai a pós-graduação em Ciências Sociais no Brasil.* Bauru: Edusc, 2005.

MARTINS, C. B. et al. O Ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, 2000. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000&nrm=isso. Acesso em: 14 maio 2008.

MATOS, B. P.; VELLOSO, J. Contexto e objetivos. In: VELLOSO, J. (org.) *Formação de doutores no país ou exterior? Doutores na pós-graduação de excelência.* Brasília: Unesco, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002. p.37-43.

MOREL, R. L. *Ciência e Estado: a política científica no Brasil.* São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.

MOWERY, D. C.; SAMPAT, B. N. Universities in national innovation systems, ch. 8. In: FAGERBERG, J.; MOWERY, D. C.; NELSON, R. R. (eds.) *Oxford handbook of innovation.* Oxford: Oxford University Press, 2004. p.209-239.

OLIVEIRA, F. I. *Caminhos para o espaço: 30 anos de Inpe.* São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEN, A. C.; NEVES, C. E. B. Mestres e doutores em Geociências. In: VELLOSO, J. (org.) *A Pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país, 2. ed.* Brasília: Unesco, Capes: 2003. p.158-183.

PERILO, S. A.; NASCIMENTO, P. T.; SILVA, R.F. Discussões sobre o perfil organizacional e sugestões de diretrizes institucionais para o INPE. São José dos Campos: Inpe, 1992.

SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. S. A. et al. *A Educação superior no Brasil*. Porto Alegre: Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2002. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/nacionales/brasil/infnac_br1.pdf. Acesso em: 10 set. 2006.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. *Infocapes*, Brasília, v.10, n.1, p.7-34, 2002.

VELLOSO, J. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.583-611, set./dez.2004.

Recebido em: março 2007

Aprovado para publicação: janeiro 2008

PARA QUE SERVE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO?

MARIA MALTA CAMPOS

Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
mcampos@fcc.org.br

RESUMO

Constatada uma crescente insatisfação, por parte de gestores da escola pública diante das pesquisas desenvolvidas na universidade, o artigo analisa as relações entre a pesquisa e as práticas educativas, procurando mostrar as diversas influências cruzadas existentes. Com base nos escritos de Charlot, Rayou, Dubet, Tardif e Zourhlal, o texto examina as diferentes formas como os atores sociais incorporam e reinterpretam resultados de pesquisa em suas concepções sobre a educação e, também, como a produção acadêmica é marcada por disputas que se originam na dinâmica social mais ampla. Um comentário crítico específico é feito sobre o movimento em favor de “práticas e políticas baseadas em evidências”, tendência que tem prosperado nos meios educacionais de fala inglesa, defendendo um modelo experimental de pesquisa que, baseado em amostras aleatórias, é considerado como o único que poderia oferecer resultados confiáveis para subsidiar políticas públicas de educação. O artigo sugere, em lugar da pergunta “para que serve?”, uma indagação a respeito de como circulam conhecimentos e opiniões entre os dois campos. Conclui enfatizando o fato de que a pesquisa é uma atividade humana como as outras, pois a universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade. Nesse sentido, o artigo aponta para a potencialidade de um diálogo aberto entre os dois modos de conhecer e agir, aquele da investigação e da reflexão crítica e aquele da ação política e profissional.

PESQUISA EDUCACIONAL – ENSINO SUPERIOR – PRÁTICA DE ENSINO

ABSTRACT

WHAT IS RESEARCH IN EDUCATION FOR? There is a growing dissatisfaction, on the part of public school administrative personnel, with researches that have been developed in the university. This article analyses the relations between the research and the educational practices, trying to show the diverse crossed influences present in them. Based on the writings of Charlot, Rayou, Dubet, Tardif and Zourhlal, the text examines how social actors incorporate and reinterpret through different forms the results of research in their conceptions about education and, also,

Texto de palestra apresentada na abertura do 6º Colóquio de Pesquisa em Educação, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG – em 19 de setembro de 2008.

how academic research is marked by disputes that arise in the broader dynamic of society. A critical commentary is made about the movement on behalf of "evidence-based policies and practices", tendency that has prospered among educational English speaking circles, defending an experimental model of research that, based in random samples, is considered as the only one able to offer dependable results for subsidize public education policies. The article suggests that the main question is not "what is research in education for?" which should be replaced by "how knowledge and opinions circulate between these two fields? It concludes emphasizing the fact that research is a human activity as any other, since universities and centres of research are part of the society. In that sense, the article points out the potential of an open dialogue between two ways of know and act: that of the inquiry and critical reflection and that of the professional and political action.

EDUCATIONAL RESEARCH – HIGHER EDUCATION – EDUCATIONAL PRACTICE

Há alguns meses, os leitores de uma revista de circulação nacional foram surpreendidos por declarações da Secretária de Estado de Educação de São Paulo que culpava as faculdades de pedagogia, inclusive aquelas das duas mais prestigiosas universidades do estado, a Universidade de São Paulo – USP – e a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, pelos sérios problemas do ensino público, sugerindo que essas instituições deveriam ser fechadas, para o bem geral das escolas paulistas¹.

Essa reação é interessante, pois até esse momento as críticas à formação de educadores oferecida pelas universidades e à sua produção acadêmica apontavam o distanciamento em relação aos problemas reais vividos pelas escolas ou sua falta de compromisso com a melhoria do ensino, mas não chegavam a afirmar que esse ensino e essa produção fossem totalmente prejudiciais aos futuros professores e à educação pública. Parece, assim, que a percepção de um fosso que estaria separando a universidade do mundo real das escolas evoluiu na direção de uma suspeita de que a universidade estaria, sim, atingindo as escolas, porém de uma forma bastante negativa.

Para abordar essa polêmica, seria preciso primeiro recuperar a trajetória recente da pesquisa educacional, para em seguida rediscutir as relações

1. Suas palavras foram: "Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomeria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de Pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas" (Castro, 2008).

entre a pesquisa e as práticas educativas, buscando obter alguma distância crítica entre posições extremadas, é bom que se diga, em ambos os campos: o da política e o da pesquisa acadêmica.

A PESQUISA EM EDUCAÇÃO DIVIDIDA ENTRE DOIS CAMPOS

Em outro trabalho, eu havia observado como a pesquisa em educação caminhou, nos últimos anos, em direção a uma cisão entre dois campos de produção paralelos: o campo acadêmico, formado principalmente pela produção no contexto dos programas de pós-graduação das universidades e um outro campo, situado em instituições com certa autonomia em relação ao primeiro, como, por exemplo, as instituições independentes de pesquisa, as organizações não governamentais e os institutos empresariais, associados ou não a órgãos oficiais nacionais. Nessa análise, eu havia comentado que esses dois campos apresentam muitas diferenças, não só nas condições que oferecem para a realização de pesquisas, mas também no tipo de relacionamento que estabelecem com os gestores de políticas educacionais e, em alguns casos, com os organismos internacionais que atuam no financiamento dessas políticas (Campos, 2006).

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes. Financiamentos substantivos foram assim dirigidos a instituições com perfil mais pragmático, que oferecessem competência adquirida para lidar com o grande volume de dados quantitativos colhidos pelos sistemas de avaliação centralizados, criados na década de noventa, ou que tivessem condições de colher dados novos a partir de amostras representativas de universos amplos, oferecendo resultados objetivos a curto prazo, na maior parte das vezes de acordo com encomendas definidas externamente às equipes de pesquisa.

Enquanto isso, os grupos de pesquisa acadêmicos prosseguiram em sua trajetória com bastante autonomia, focalizando os problemas da educação segundo suas orientações teóricas e ideológicas, utilizando em menor ou maior grau, conforme os perfis de cada grupo, dados empíricos colhidos em pequena

escala, geralmente de cunho qualitativo. Essa produção, ao contrário do que acontece com a outra, vem sendo objeto de muitos balanços críticos², que têm apontado suas principais limitações e contradições.

Como mostrei naquele artigo, uma síntese de diagnósticos relatada por Whitty, sobre pesquisas realizadas no Reino Unido, destaca críticas semelhantes: "falta de rigor; falha em produzir resultados de pesquisa cumulativos; incoerência teórica; viés ideológico; irrelevância para as escolas; falta de envolvimento dos professores; inacessibilidade e pouca disseminação; baixa relação custo-benefício" (Campos, 2006, p.48).

Note-se que muitas dessas críticas aplicam-se indistintamente aos dois campos mencionados, sendo que o campo acadêmico tem sido submetido a esse tipo de avaliação de forma muito mais sistemática que o outro.

A REALIDADE EDUCACIONAL EM TEMPOS DE REFORMA

Sobre que realidade essas pesquisas vêm sendo produzidas? Uma primeira dificuldade para responder a essa indagação resulta do fato de que, no país, enfrentamos, lado a lado, problemas de eras passadas, como o analfabetismo e a falta de acesso ao ensino, e problemas contemporâneos, comuns às nações ocidentais mais desenvolvidas, como, por exemplo, a demanda por reconhecimento das diversidades étnicas e culturais, a necessidade de garantir aos alunos a aquisição de competências múltiplas e flexíveis e não só o domínio de conteúdos disciplinares tradicionais, a reivindicação por ações afirmativas, que vão além das exigências por igualdade, entre muitos outros aspectos.

A crise da educação é um fenômeno identificado nos países desenvolvidos e não só entre nós. Está intimamente ligada ao desemprego estrutural, ao estancamento das oportunidades de ascensão social via maior escolaridade, ao esvaziamento dos canais de participação política e à crise dos Estados nacionais no contexto da globalização da economia³.

-
2. Ver os Estados do Conhecimento publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais –Inep –, realizados em conjunto com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped – e os diversos balanços apresentados nos Grupos de Trabalho da Anped sobre a produção dos grupos ao longo de suas respectivas trajetórias.
 3. Ver apresentação ao dossiê *Penser la crise de l'école*, publicado pela *Revue du Mauss* (Caillé, 2006).

A esses dados, soma-se o impacto que as recentes reformas educacionais tiveram na sociedade, principalmente a partir dos anos noventa, impondo uma pauta de questões que ganhou grande visibilidade na mídia, atraindo novos atores para o campo educacional, como profissionais de outras áreas, empresários, associações e deixando em segundo plano os atores tradicionais, como os professores e seus sindicatos, os especialistas e os intelectuais da educação. Essas reformas, como muitos já apontaram, foram adotadas a partir de agendas formuladas por organizações internacionais, como a Unesco, o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, fazendo com que fórmulas comuns fossem aplicadas a realidades nacionais e regionais muito diversas, incentivando a comparação internacional de indicadores educacionais e aproximando os debates nacionais a uma pauta comum.

Uma segunda dificuldade encontra-se no fato de que a sociedade contemporânea absorve, em sua própria realidade e na consciência de seus atores, elementos com origem nos campos de produção intelectual, de forma que, como sintetiza Patrick Rayou (2002) em sua apresentação ao dossiê *Para que serve a sociologia da educação?*, “as fronteiras [...] entre o mundo erudito e o mundo da opinião estão agora embaralhadas”. Citando Giddens, ele diz que “os atores que fazem parte dos objetos das ciências sociais são também teóricos do social”, ou seja, apropriam-se, a seu modo, de noções provenientes das ciências sociais. Isso significa que a postura crítica não seria mais uma exclusividade do pensamento sociológico, mas estaria disseminada na sociedade. “A hiper-reflexividade contemporânea não poupa nenhum objeto e a escola menos ainda, tanto esse campo é politicamente sensível”⁴, diz Rayou (p.8). Portanto, nessa perspectiva, não se sustenta uma pergunta do tipo “para que serve”, mas no seu lugar teríamos de indagar a respeito da circulação de conhecimentos e opiniões entre pesquisadores e sociedade, abordando dialeticamente as relações entre conhecimento especializado e conhecimento comum (Rayou, 2002, p.7).

Esse fenômeno pode também ser observado em dados colhidos por pesquisas em educação no Brasil, quando professores ou mesmo pais dão respostas aos pesquisadores, reproduzindo ou se inspirando em teorias ou resultados de pesquisas incorporados ao senso comum. Muitas vezes essas

4. As traduções das citações do francês e do inglês são da autora.

noções se referem a análises já criticadas e superadas no meio acadêmico, mas que ainda provocam adesões de atores sociais implicados na realidade educacional e social. Um exemplo é a teoria da privação cultural, divulgada nos anos sessenta a partir de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, que ainda hoje circula amplamente entre professores, como explicação para o fracasso escolar de crianças de classe trabalhadora.

O terceiro tipo de dificuldade diz respeito ao caráter propositivo que a produção sobre educação possui, pois nosso campo é um campo essencialmente voltado a uma prática social na qual, como pesquisadores e intelectuais formadores de educadores, somos também atores. No desenho de muitas dessas propostas educativas estão implicadas posições ideológicas que se entrecruzam com o jogo político partidário e embaralham as fronteiras entre o campo acadêmico e o campo de atuação política. Isso ocorre não só com a participação em cargos de gestão de especialistas da universidade, como também nas posições críticas sobre determinadas opções em política educacional, que por vezes assumem contornos político-partidários, oscilando ao sabor da conjuntura. Assim, em muitos casos, seria preciso inverter a pergunta “para que serve”, indagando a academia sobre as influências que sofre a partir da dinâmica social.

Como mostra Charlot – e Bourdieu antes dele –, na formulação dos objetos de pesquisa pode existir a influência de uma agenda externa que se impõe aos pesquisadores na forma de objeto, mas que, por isso mesmo, não seria de fato um objeto de conhecimento construído a partir de paradigmas científicos. “Quando um campo está tão saturado de respostas”, diz Charlot, “é difícil levantar questões de maneira nova: portanto é difícil fazer pesquisa.” Para esse autor, o campo da educação é um campo “saturado de discursos já instalados, já prontos.” A seu ver, a educação seria uma disciplina “epistemologicamente fraca”, com dificuldades para recortar seu objeto “na complexidade do real”, na qual é difícil escapar dos “objetos sociomidiáticos”, aqueles “objetos que a opinião pública e os políticos, e na sua esteira os jornalistas, questionam” (Charlot, 2006, p. 14).

Exemplos de objetos sociomidiáticos são, de acordo com Charlot, “o fracasso escolar, a violência na escola, a cidadania, a parceria educativa, a qualidade da educação, a avaliação, e ainda, sem nunca sair de moda, a formação de professores” (2006, p. 14). Diz o autor:

Podemos fazer uma pesquisa partindo de temas sociomidiáticos que não são apenas efeito da moda, mas que remetem a problemas sociais fundamentais. Porém isso supõe que se defina, a cada momento, um objeto de pesquisa, pois esses temas não são, e não podem ser, enquanto tais, objetos de pesquisa. (Charlot, 2006, p. 15)

Por tudo isso, vemos que as relações entre a pesquisa e a realidade educacional não são simples, nem unidirecionais, não comportando, portanto, perguntas ingênuas sobre os efeitos da primeira sobre a segunda, nem cobranças simplificadas daqueles que se ocupam da segunda sobre a primeira.

COMO A REALIDADE SE APROPRIA DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS

François Dubet (2002) parte da pergunta "Porque não se acredita nos sociólogos?" para analisar as opiniões de diversos atores sociais sobre algumas conclusões de pesquisas em sociologia da educação que expressam, ora uma resistência em aceitá-las, ora uma maneira de incorporá-las parcialmente, segundo visões e interesses particulares. Ele traz alguns exemplos que lembram de perto experiências que vivemos muitas vezes quando realizamos palestras ou participamos de atividades com professores de ensino básico. Uma das questões é a suposta queda de qualidade da escola pública. Apesar dos dados históricos que a desmentem, os professores não abandonam essa crença, pois na pequena amostra de realidade na qual estão imersos, sua experiência aponta para turmas cada vez mais difíceis de ensinar. Um outro exemplo é a opinião dos professores sobre a repetência: escutar conclusões apontando que os alunos repetentes não apresentam resultados escolares melhores do que aqueles que não repetem, tendo, ao contrário, maior probabilidade de continuar a repetir ou abandonar a escola, não convence professores que já observaram alunos reprovados alcançarem um desempenho melhor no ano seguinte. Dubet explica que a escala de observação do professor é a sua classe, enquanto a perspectiva do pesquisador abrange contextos mais amplos; assim, ambos teriam razão, de acordo com os respectivos pontos de vista (p. 16)

Mas existiriam outros motivos para a não aceitação dos resultados de pesquisa, segundo o sociólogo. Seriam razões ligadas à necessidade que os atores sociais possuem de preservar o sentido de suas ações e a motivação

de seu trabalho. No caso dos professores, que, de acordo com Durkheim, realizam um "trabalho moral", a adoção de certos valores é importante para sustentar sua ação, principalmente diante de condições difíceis e conflitivas. As análises críticas sobre o papel da escola na sociedade "são interpretadas como faltas morais individuais e convém combatê-las, reforçando o papel decisivo da virtude individual" (Dubet, 2002, p. 18). É a crença que precisa ser preservada, mesmo que isso signifique repetir as mesmas fórmulas que já não estão dando certo há algum tempo.

Dubet nota que as teorias que poderiam ser qualificadas de exógenas são geralmente mais bem aceitas do que aquelas que apontam para fatores endógenos à escola. Observa ele:

Todas as análises situando as causas das dificuldades dos alunos na sociedade e nas famílias são bem-vindas, elas reforçam a imagem da escola como santuário; todas aquelas que evocam causas localizadas no funcionamento da escola e nas práticas pedagógicas são neutralizadas. É preciso que o pecado fique fora dos muros do templo. (2002, p. 19)

Segundo ele, "os atores operam uma redução de dissonância" e selecionam as críticas que reforçam suas convicções.

Tardif e Zourhail (2005) discutem as relações entre a pesquisa e os profissionais do ensino, com base na constatação de que a imagem da pesquisa em educação na América do Norte é bastante negativa, considerada como pouco relevante e distante das necessidades práticas dos profissionais. Buscando alcançar maior articulação entre a pesquisa e os professores, várias iniciativas foram tomadas a partir dos anos noventa em Quebec, no Canadá, como, por exemplo, integrar grupos de professores aos projetos de pesquisa. No entanto, os autores verificam que os pesquisadores continuam a conhecer mal as expectativas e representações dos professores sobre a pesquisa acadêmica. Em seu artigo, eles trazem os resultados de uma investigação que procurou cobrir algumas dessas lacunas.

O estudo entrevistou profissionais de três grupos diferentes: dirigentes de associações sindicais de professores, docentes e pesquisadores universitários e representantes do Ministério da Educação. Para colher as opiniões dos professores, foi também realizado um *survey* com uma amostra representativa

de Quebec. Os resultados apontam para questões semelhantes às aquelas comentadas por Dubet, constatando as mesmas queixas dos atores situados nas escolas sobre a pesquisa acadêmica e as mesmas dificuldades de comunicação entre grupos que pertencem a campos profissionais que possuem diferentes configurações e diferentes discursos sobre a educação.

No entanto, Tardif e Zourhhal apontam algumas características dos professores que estão associadas a um maior interesse e receptividade em relação aos resultados de pesquisa. Por exemplo, os professores que ganharam alguma familiaridade com a pesquisa durante sua formação inicial, que contam com mais alta escolaridade e também aqueles com maior tempo de experiência docente, estão mais abertos para conhecer a produção acadêmica sobre educação. Outro fato interessante é que os dirigentes sindicais possuem uma visão mais pessimista sobre o interesse dos professores pela pesquisa do que os dados obtidos no *survey* indicaram. No caso dos ocupantes de cargos técnicos no Ministério, foi constatada uma visão bastante pragmática da pesquisa, que é valorizada na medida em que fornece bases para decisões de política educacional.

Entre suas recomendações, o estudo inclui a sugestão de encontrar, na carreira do professor, um lugar para a pesquisa, pois os autores refletem que, enquanto os professores universitários são chamados a desempenhar um duplo papel em suas instituições – docência e pesquisa –, para os professores da educação básica, só o ensino conta. Eles sugerem uma diversificação da carreira docente que permita a uma parcela deles dedicar parte de seu tempo a atividades de pesquisa e difusão (Tardif, Zourhhal, 2005, p.31).

Dubet, em suas conclusões, reflete também sobre as ilusões da pesquisa. Um primeiro tipo de ilusão, segundo ele, seria o fato de que o pensamento crítico sobre a educação geralmente supõe que os atores se enganam sobre as funções que realmente desempenham na escola. Dessa maneira, a produção acadêmica ignora a intencionalidade desses protagonistas: segundo suas palavras “pede-se aos atores sociais para que vivam o luto de suas ações” e depois se manifesta espanto quando eles resistem a isso. Um segundo tipo de ilusão é a crença de que toda ação deriva de um projeto. Essa suposição entende que as ideias precedem a ação, quando muitas vezes a ação é que é seguida de ideias que procuram justificá-la. Dubet argumenta que os atores mudam muito mais porque mudam as regras do jogo e as condições para atuar, do que porque mudam suas ideias (p.23).

Dubet defende a posição de que a pesquisa deve partir do pressuposto que os atores sociais possuem competências e modos de conhecimento baseados em razões, convicções e interesses. Diz ele: “a pesquisa se nutre da sociedade e de sua recepção. Nesse plano, os pesquisadores partilham de tantas ilusões quanto aqueles que eles estudam” (p.24).

Parece, então, que a linha de análise proposta por Rayou, comentada inicialmente, abre melhores possibilidades para estudar as relações entre pesquisa e realidade, focalizando a circulação de conhecimentos e opiniões entre os dois campos e não somente a influência de um sobre o outro.

A CONCEPÇÃO DE “PRÁTICAS E POLÍTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIA”

Há alguns anos evolui, no plano internacional, um movimento que defende que as decisões de política educacional e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas deveriam ser baseadas nas chamadas evidências produzidas por pesquisas de cunho experimental, a partir de amostras aleatórias. Essa tendência se origina do campo da medicina e vêm ganhando corpo principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido.

Um de seus intérpretes e divulgadores é Robert Slavin (2002), da Universidade Johns Hopkins, de Baltimore. Sua argumentação é bastante enfática e ganha, até, um tom militante, como se essa abordagem fosse salvar a educação de uma estagnação secular, causada, segundo ele, pelo fato de essa área não se ter beneficiado dos frutos da pesquisa experimental da mesma forma que outras áreas, como a agricultura, a medicina e a tecnologia em geral. Em uma conferência apresentada na reunião da Associação Americana de Pesquisa Educacional – Aera –, ele registra os sucessos desse movimento, especialmente no governo Bush, levando diversas agências governamentais a adotar um tratamento preferencial para pesquisas desse tipo, como sendo as únicas que podem dar respostas objetivas às decisões e práticas no campo da educação.

Para o autor, mesmo as pesquisas experimentais que utilizam grupos pareados em suas comparações não são confiáveis, pois elas não conseguem controlar todas as variáveis que podem estar interferindo em seus resultados⁵.

5. Segundo Slavin (2002, p. 17), a principal crítica aos experimentos baseados em grupos pareados é que sempre pode existir um viés na composição dos grupos que serão comparados. Por

Slavin acredita que somente as amostras sorteadas ao acaso podem oferecer condições para resultados mais seguros que dessem aos gestores da educação uma base objetiva para suas escolhas. As reformas da educação que têm prevalecido até agora, segundo ele, são geralmente baseadas em “soluções da moda”, no lugar de dados objetivos que apontem o que funciona e o que não funciona nas escolas. O autor reconhece que a utilização de amostras aleatórias é mais difícil e mais custosa, do ponto de vista financeiro, mas acredita que existem formas de superar essas dificuldades. Ele também distingue entre as decisões sobre sistemas educacionais e aquelas que são tomadas pelos professores em seu cotidiano, admitindo que nesse segundo caso, outros modelos de pesquisa podem ser úteis, a despeito dessas e de outras limitações.

Slavin defende, além disso, a realização de revisões de pesquisas por comissões independentes que possam disponibilizar suas conclusões a um público mais amplo, de forma a disseminar resultados mais consensuais sobre o que funciona bem em educação, tentando superar a tradicional resistência que haveria na área, em relação a pesquisas conduzidas com rigor. Apesar das ressalvas ao longo do texto, esse autor revela uma concepção um tanto exagerada sobre o potencial dessas pesquisas, chegando a afirmar que elas poderiam causar uma verdadeira revolução na educação (p. 15).

Martyn Hammersley (2001), da Open University, apresenta uma crítica sobre as chamadas “práticas baseadas em evidência” na educação. Sua crítica começa pelo exame do nome adotado – base em evidências –, segundo ele um verdadeiro *slogan* que, por si só, lança descrédito sobre posições diferentes. Ele argumenta que esta é uma estratégia puramente retórica, constituindo uma precária base para uma discussão racional.

A seguir, o autor examina um dos pressupostos desse movimento, que é a crença de que as práticas em educação podem ser totalmente baseadas em resultados de pesquisa, ponderando que, ao contrário, a experiência profissional é construída de uma forma muito mais complexa. Hammersley defende o ponto de vista de que existem limitações nos dois tipos de conhecimento, e que a posição de que o único conhecimento válido se origina de pesquisas empíricas não se sustenta.

exemplo, se um aluno com QI 130 é colocado em um grupo para crianças superdotadas e um outro aluno, com o mesmo QI, não é, pode acontecer que os dois sejam diferentes em relação a outras características, como motivação.

Uma parte de sua argumentação se assenta na constatação de que as práticas profissionais em educação – assim como em outras áreas – se caracterizam por ter múltiplos objetivos, nem todos passíveis de operacionalização, sendo que a mesma ação pode gerar diferentes efeitos, alguns desejáveis e outros, não. Ele problematiza a expressão “o que funciona”, mostrando que os critérios para julgar uma prática educativa nem sempre são unicamente técnicos.

Hammersley analisa a proposta da utilização de revisões de pesquisa como um instrumento para disponibilizar o conhecimento de seus resultados a um público mais amplo, incluindo gestores de políticas públicas e profissionais. Segundo ele, essas revisões não são isentas de vieses, sendo que muitas delas tendem a dar mais importância a resultados de certas pesquisas quantitativas que podem ser questionáveis, do que a pesquisas qualitativas que por vezes podem iluminar melhor aquela determinada problemática.

Trata-se, portanto, de uma concepção bastante polêmica, mas que vêm recebendo crescente destaque na literatura internacional. Na realidade, a desconfiança em relação a pesquisas acadêmicas que não são concebidas exclusivamente com finalidades práticas imediatas também se manifesta entre nós, como observamos no início do texto. A demanda por aquilo que os norte-americanos chamam de *accountability*, isto é, a necessidade de se prestar contas à sociedade do uso que se faz dos recursos públicos, em todas as áreas de atuação, produz um impacto na forma de avaliar a educação, reforçando a preferência por estratégias que permitam comparações e induzam a uma competição por melhores resultados, vistas como uma forma de incentivo a administradores, escolas e professores para que se tornem mais eficientes. Dentro dessa lógica, a busca por dados que fundamentem decisões a curto e médio prazo, envolvendo opções do tipo “ou isto ou aquilo”, é bastante coerente com a maior confiança depositada em pesquisas experimentais como aquelas propostas por Slavin.

AVANÇANDO ALGUMAS CONCLUSÕES

Afinal, para que serve mesmo a pesquisa educacional? Vimos como a própria formulação dessa pergunta foi relativizada por vários autores citados, que preferem questionar a circulação de discursos entre a universidade e a sociedade, as relações que se dão entre os vários tipos de conhecimento e

sobre o significado que esses conhecimentos assumem para atores sociais situados em diversos espaços profissionais.

Com efeito, a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas, ao contrário, mantêm com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas. Os conhecimentos, as teorias, as concepções, assim como versões dos resultados da pesquisa, circulam entre atores situados em diferentes setores, que rejeitam ou se apropriam deles a seu modo, devolvendo essas concepções modificadas aos pesquisadores, por meio de ações observadas, discursos colhidos e efeitos supostamente produzidos por sua atuação.

Bernardete Gatti (2006, p.29) se refere a “uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino”, mas adverte que esses dois espaços possuem temporalidades diversas e suas interações são complexas, construídas no bojo das relações sociais concretas.

Poderíamos argumentar que é bom que seja assim, pois se é verdade que as demandas dos sistemas e do fazer pedagógico são urgentes e precisam de respostas rápidas, o pensamento crítico, a análise cuidadosa de dados empíricos e a reflexão teórica são processos que demandam condições diferentes, não só de tempo, mas de um distanciamento em relação a esse cotidiano, necessário para constituí-lo como objeto de pesquisa, recordando o alerta de Charlot.

Mais ainda, a pesquisa não é hoje somente desenvolvida na universidade, mas constitui atividade integrada ao ensino, em seus diversos níveis, ao mundo das empresas, à mídia, à propaganda, à política, entre muitas outras áreas de atividade. A atitude suposta na pesquisa, ou seja, o impulso por conhecer e conhecer dentro dos parâmetros de uma racionalidade moderna, faz parte da cultura da sociedade contemporânea.

Essa racionalidade, porém, se funde, e por vezes se choca, nas práticas cotidianas, com outros tipos de conhecimento, construídos nas experiências vividas, nas relações sociais, a partir de heranças passadas, mas também mobilizados por novos desafios em uma sociedade dinâmica, em constante mudança.

Parece, desse modo, que a pesquisa não pode fornecer respostas prontas aos sistemas de ensino. Seus resultados constituem elementos importantes a

serem levados em conta nas decisões, mas não são os únicos e nem podem ser incorporados sem mediações. Em lugar de um confronto entre esses dois modos de conhecer e agir, seria mais interessante a possibilidade de um diálogo aberto, que nem sempre vai produzir consensos, mas que teria o potencial de contribuir para avanços, tanto na prática pedagógica como na própria pesquisa.

Nada é simples nessa construção. Por um lado, é importante lembrar que muitos dos problemas que vivemos na educação, no país, não se explicam por uma falta de conhecimento sobre o que deve ser feito, mas muito mais por uma falta de condições políticas, para viabilizar aquilo que todos sabem que deve ser feito. Por outro lado, se é verdade que os resultados de nossas pesquisas poderiam ser mais bem divulgados e mais utilizados nas decisões sobre políticas e práticas educacionais, seria ilusório imaginar que apenas esse tipo de conhecimento é mobilizado em educação. Questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAILLÉ, A. Présentation. *Revue du Mauss*, n. 28, p. 5-40, juil./dec. 2006. (Penser la crise de l'école: perspectives anti-utilitaristes)

CAMPOS, M. M. Pesquisa em educação: algumas questões para debate. *Educação & Linguagem*, v.9, n.14, p.46-58, jul./dez. 2006.

CASTRO, M. H. Entrevista. *Veja*, n.2.047, 13 fev. 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>. Acesso em: set. 2008.

CHARLOT, B. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.

DUBET, F. Pourquoi ne croit-on pas les sociologues? *Éducation et Sociétés*, n.9, p.13-25, 2002.

GATTI, B. A. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. *Educação & Linguagem*, v.9, n.14, p.16-33, jul./dez. 2006.

HAMMERSLEY, M. *Some questions about evidence-based practice in Education*. In : CONFERENCIA ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRITANICA DE PESQUISA EDUCACIONAL. *Anais...*

Leeds (U. K.), University of Leeds, set. 2001. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001819.doc>. Acessado em: 13 jun. 2008.

RAYOU, P. Présentation. *Éducation et Sociétés*, n.9, p.5-11, 2002. (Dossier: À quoi sert la sociologie de l'éducation? ou: La circulation des savoirs entre sociologie de l'éducation et société)

SLAVIN, R. E. Evidence-based education policies: transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, v.31, n.7, p.15-21, out. 2002.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.125, p.13-35, maio/ago. 2005.

Recebido em: setembro 2008

Aprovado para publicação em: dezembro 2008

VIGOTSKI E LEONTIEV: RESSONÂNCIAS DE UM PASSADO

ELIZABETH TUNES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
bethtunes@globocom

ZOIA PRESTES

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília
81629891z@gmail.com

RESUMO

O artigo trata do relacionamento entre Lev Semionovitch Vigotski e Aleksei Nikolaievitch Leontiev. Sabe-se que os dois trabalharam juntos ao longo dos anos 20 do século XIX e são considerados fundadores da teoria histórico-cultural da psicologia soviética, juntamente com Aleksandr Romanovitch Luria. Inicialmente, as autoras trazem informações a respeito da biografia e trajetória científica de L. S. Vigotski, fundamentando-as com fatos extraídos de diferentes fontes. O principal assunto abordado, o suposto rompimento ocorrido entre Vigotski e Leontiev, é examinado no artigo, escrito por descendentes de A. N. Leontiev, no qual são publicadas cartas originais de Leontiev e Vigotski. Ao final, as autoras apresentam uma entrevista realizada com o neto de Leontiev, professor Dimitri Leontiev.

LEONTIEV – VIGOTSKI – PSICOLOGIA – BIOGRAFIA

ABSTRACT

YGOTSKY AND LEONTIEV: RESONANCES OF A PAST. This article addresses the relationship between Lev Semionovitch Vygotsky and Aleksei Nikolaievitch Leontiev. The two authors are known to have worked together throughout the 1920's and are considered the founders of the historical and cultural theory of Soviet psychology, along with Aleksandr Romanovitch Luria. Initially, information on the biography and scientific trajectory of L. S. Vygotsky is provided based on facts obtained from different sources. The main subject addressed, the supposed breach between Vygotsky and Leontiev, is examined in the article written by descendants of A. N. Leontiev, where original letters written by Leontiev and Vygotsky were published. Finally, there is an interview with Leontiev's grandson, professor Dimitri Leontiev.

LEONTIEV – YGOTSKY – PSYCHOLOGY – BIOGRAPHIES

Para saber como um pensador criou e inovou em seu campo de atuação é importante conhecer a época em que viveu, o contexto social e histórico do mundo e de seu país, seus círculos de amizade e de colaboradores, enfim, sua trajetória de vida. A ciência é uma atividade estritamente humana. Suas criações refletem a busca por respostas às indagações de um determinado período. Existe uma relação íntima entre o contexto histórico e a elaboração de teorias. Seria impossível avaliar a evolução de um pensamento fora do tempo, fora dos fatos, sem levar em conta o *zeitgeist*.

Essa tarefa, todavia, quase sempre está longe de ser fácil, simples e isenta de riscos. Isso vale, especialmente, para aqueles que viveram e criaram em épocas de fortes turbulências históricas e sociais. Esse é o caso de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Sua vida e carreira apresentam-nos, segundo as palavras de Kozulin (1990, p.13), “uma notável e sugestiva qualidade *literária*, que amiúde lembra a vida dos heróis da literatura de Thomas Mann, Hermann Hesse ou Boris Pasternack”, numa espécie de síntese dos temas fundamentais da vida intelectual do século XX.

Os primórdios de sua vida intelectual coincidem com a Revolução Socialista Russa e parte do período de sua produção acontece com o país imerso em uma terrível guerra civil. Ainda muito jovem, é acometido de tuberculose, doença de que vem a falecer em 11 de junho de 1934, portanto, com 38 anos incompletos. Em seu curto período de vida trabalhou intensamente, deixando bastante desenvolvidas as bases de uma nova vertente teórica para o estudo psicológico do homem, denominada, no início, psicologia instrumental e, posteriormente e até os dias de hoje, psicologia histórico-cultural.

Apesar de ser considerado, hoje, um pensador que revolucionou a psicologia, antecipando em muitos anos questões fundamentais que são examinadas na atualidade e de ser, efetivamente, quem estabeleceu as bases de uma psicologia genuinamente soviética, foi um estrangeiro de sua época. Estrangeiro em dois sentidos. Conforme aponta Kozulin (1990, p.14), “os textos de Vigotski têm muito pouco a oferecer em matéria de respostas definitivas a enigmas científicos. Sua habilidade mais característica era a de transformar o que pareciam respostas a esses enigmas em questões novas e mais profundas”. Todavia, essas questões somente foram reconhecidas por seus contemporâneos, décadas depois de formuladas. Esse é um primeiro sentido dado à palavra estrangeiro. O segundo, diz respeito à difusão de seu trabalho em seu próprio país. Sua

obra foi censurada e proibida na União Soviética entre meados dos anos trinta a meados da década de cinquenta do século passado, “o que significou que toda uma geração de psicólogos soviéticos cresceu com um conhecimento muito limitado de suas ideias” (Kozulin, 1990, p. 16).

Não foi sem percalços que suas obras chegaram até os dias de hoje. Alvos de críticas contundentes, muitos trabalhos seus tiveram destinos dramáticos. A autonomia de sua produção científica em relação aos preceitos ditados pelo governo instituído em seu país refletiu-se na integridade de suas obras.

Em 1996, foi publicada na Rússia a biografia de Vigotski escrita por sua filha, Guita Lvovna Vigodskaja e por Tatiana Mikhailovna Lifanova. O livro traz muitos detalhes desconhecidos, até então, sobre a sua trajetória. Guita relata que, ao elaborar a bibliografia dos trabalhos de seu pai, no início dos anos 70, encontrou diversos números de revistas que publicaram artigos dele sem indicar as páginas correspondentes. Em seu lugar, havia um carimbo com os dizeres: “Retiradas de acordo com o Decreto sobre as deturpações pedológicas no sistema, do Comissariado do Povo para a Instrução”.

Em 1955, Luria e Leontiev empreendem esforços para a publicação dos trabalhos de Vigotski. Mas a pedologia ainda pertencia ao vocabulário proibido. Então, Luria teve a ideia de substituir “pedologia” por “psicologia infantil”. Assim foi feito e os textos começaram a ser editados e publicados.

Subsistindo, assim, na clandestinidade, não é de se estranhar que seus textos tenham sido violentados, tanto em seu país quanto fora dele. Muito do que chegou até nós brasileiros entre, aproximadamente, 1960 e o final do século passado, proveniente principalmente dos Estados Unidos, foram textos resumidos, reformados, adaptados, adulterados, o que, é claro, acarreta distorções e até mesmo deturpações das ideias do autor. Além do mais, isso torna penoso e difícil o trabalho de organização e publicação da obra completa de Vigotski, dada a necessidade de se realizar pesquisas minuciosas para que se possa fazer a destilação, separando o original do corrompido.

A biografia de Vigotski (Vigodskaja, Lifanova, 1996) é um registro importante para quem se dedica aos estudos sobre a teoria histórico-cultural. Os detalhes da trajetória do cientista estão descritos e fundamentados com documentos históricos, periódicos da época, cartas, bilhetes, relatos, entre outros. Por ter sido escrito pela filha de um pensador do porte de Vigotski, o livro não escapa do viés emotivo-afetivo, o que enriquece as páginas de uma

vida breve, mas intensa. Além disso, ela traz, pela primeira vez, uma completa relação bibliográfica de todas as obras de Vigotski.

Do mesmo modo, obra, vida e carreira desse pensador são também cercadas de enigmas e informações desconstruídas. Se até em relação a um dado simples como a cidade em que nasceu, há discrepâncias – diz-se que nasceu em Gomel (Kozulin, 1990, p.24), mas se diz também que nasceu em Orsha, cidade próxima a Minsk, capital da Bielorrússia (Luria, 1979; Luria, 1984; Levitin, 1980) –, é de se esperar que elas existam em aspectos mais fundamentais para a compreensão de suas ideias. Costuma-se afirmar que a carreira científica de Vigotski inicia-se em 1924, após a apresentação de um trabalho científico no Congresso Russo de Pedologia, Pedagogia Experimental e Psiconeurologia (2º Congresso Russo de Psiconeurologia), realizado em Petrogrado, de 3 a 10 de janeiro. Todavia, há autores que discordam dessa afirmação (Blanck, 2003, Iarochovski, 2007). A filha Guita transcreve trecho de um certificado, expedido pelo Departamento da União dos Trabalhadores para a Instrução da cidade de Gomel, apresentado por Vigotski para fins de sua contratação pelo Instituto de Psicologia de Moscou, no qual se lê:

Ao longo de 5 anos, L. S. Vigotski lecionou nas escolas de 1º e 2º graus, em escolas técnicas, em escolas profissionalizantes de gráficos e metalúrgicos, nas escolas noturnas de Instrução Política para adultos, nos cursos de Educação Socialista de preparação de trabalhadores para a educação pré-escolar, nos cursos de verão de qualificação dos trabalhadores das escolas, na Faculdade para Operários, de Gomel, e em escolas... (Vigodskaja, Lifanova, 1996, p.68, tradução nossa)

Iarochovski, por sua vez, apresenta uma declaração escrita do próprio punho de Vigotski, que contém as seguintes informações:

Sobre as atividades científicas e de pesquisa: iniciei meu trabalho científico em 1917, após a conclusão do curso universitário. Organizei um gabinete de psicologia na Escola Técnica de Pedagogia onde realizei atividades de pesquisa. (Iarochovski, 2007, p.47)

No livro de Vigodskaja e Lifanova, no terceiro capítulo, denominado “Com os olhos da filha”, é relatado um fato, pouco esclarecido, que diz respeito

ao “rompimento” entre Vigotski e Aleksei Nikolaievitch Leontiev. Aí se publicam, pela primeira vez, trechos de uma carta de Vigotski dirigida a Leontiev. Guita reproduzindo relatos de sua mãe, Rosa Smekhova, conta que Vigotski respondia a uma carta de Leontiev, que este redigira, “parece que de Kharkov” (p.316), endereçada a Luria. Conforme consta no livro, o teor da carta de Leontiev “parece” que continha algo do tipo: “Vigotski é uma etapa vencida, o ontem da psicologia”, propondo a Luria trabalhar sem Vigotski. Inicialmente, Luria teria concordado, mas depois arrependeu-se e mostrou a carta a Vigotski, que vivenciou tudo com muito sofrimento, sentindo-se traído¹.

Quando escrevia a biografia do pai, Guita Lvovna teve acesso aos arquivos da família de Leontiev onde estão guardadas cartas de Vigotski para Leontiev. Ela transcreve trechos de duas cartas, uma datada de 11 de julho de 1929 e outra de 2 de agosto de 1933². São dois documentos raros e importantes para os interessados em conhecer a vida de Vigotski. A carta de 1933 traz informações a respeito de seu suposto “rompimento” com Leontiev. Porém, a carta deste último, que teria desencadeado a resposta de Vigotski, era dada como desaparecida até a data da publicação do livro de Guita.

Tradicionalmente, no dia 5 de fevereiro, comemora-se o aniversário de Leontiev. Nessa ocasião, seus amigos se reúnem para homenageá-lo. Em 2002, a filha adotiva de Luria, Elena, compareceu a uma dessas comemorações, levando um documento precioso que havia encontrado nos arquivos do pai: a carta de Leontiev a Vigotski que era dada como desaparecida. Essa carta foi entregue ao filho e ao neto de Leontiev, e datava de 5 de fevereiro de 1932. Estaria aí a chave para desvendar o “rompimento”, cercado de mistérios, a que Guita se refere?

Aleksei Alekseevitch e Dmitri Alekseevitch, respectivamente, filho e neto de Aleksei Nikolaievitch Leontiev, publicaram um artigo em que transcrevem e comentam as cartas de Vigotski e Leontiev. Além disso, descrevem o contexto histórico, as circunstâncias e alguns fatos em torno da relação entre Leontiev e Vigotski. Apesar de elucidar alguns acontecimentos envolvendo os dois estudio-

-
1. O mesmo episódio é relatado por Guillermo Blanck em prefácio à edição brasileira de *Psicologia pedagógica* (Vigotski, 2003).
 2. O texto da carta aqui referida, de 2 de agosto de 1933, é o mesmo que os Leontiev transcrevem em seu artigo e indicam ser datado de 7 de agosto de 1933. Para comparar, consultar Vigotskaia e Lifanova (1996, p.317) e o documento traduzido adiante.

sos, muitos fatos ainda desafiam a nossa imaginação. E mais importante do que isso, as cartas transcritas no artigo revelam a profundidade do diálogo entre os dois pensadores, um verdadeiro debate de ideias. Vale também ressaltar que não há ainda uma apreciação da carta encontrada, de Leontiev a Vigotski, por parte de Guita Vigodskaia. O artigo dos Leontiev foi publicado, parcialmente, no livro de Leontiev, Leontiev e Sokolova (2005, p.48-54).

É esse importante documento, cuja tradução e publicação foram autorizadas pelo professor Dmitri Alekseevitch Leontiev, que apresentamos a seguir para todos os que se interessam pela história da psicologia soviética.

Além disso, transcrevemos trechos da entrevista que realizamos com o professor Dmitri, no Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou. Os trechos selecionados dizem respeito ao episódio central tratado neste texto.

ARTIGO DOCUMENTAL

O mito do rompimento: A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, em 1932

A.A.Leontiev* e D.A.Leontiev**

Tradução: Zoia Prestes

Um dos pontos mais discutidos e dolorosos da história da psicologia russa é a separação que ocorreu entre L. S. Vigotski e A. N. Leontiev e que refletiu na partida deste para Kharkov, onde ficou por muitos anos. Em Kharkov, A. N. Leontiev liderou concomitantemente vários subgrupos científicos e iniciou, junto com um grupo de jovens psicólogos que, posteriormente, recebeu o nome de Escola ou Grupo de Kharkov, pesquisas que levaram à formação das bases teóricas e experimentais da teoria psicológica geral da atividade, relacionada primeiramente ao nome de A. N. Leontiev.

A partida em si é um fato que apresenta pelo menos duas questões que são ativamente debatidas na literatura histórico-científica e memorialística.

* Aleksei Alekseevitch Leontiev (1935-2004), doutor em Filologia e em Psicologia, professor e membro da Academia de Ciência da Educação e filho de Aleksei Nikolaievitch Leontiev. É autor de vários livros em psicologia (N. da T.).

** Dmitri Alekseevitch Leontiev (1963-), doutor em Psicologia, professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou, diretor do Instituto de Psicologia Existencial e da Criação, é autor de uma série de livros sobre psicologia existencial; é neto de Aleksei Nikolaievitch Leontiev (N. da T.).

A primeira questão é histórica; diz respeito aos motivos e às raízes dessa separação e indaga se ela foi um rompimento ou apenas um conflito. Os testemunhos são contraditórios e mitológicos. O próprio A. N. Leontiev, homem reservado, nunca mencionou qualquer divergência. A. R. Luria, em suas memórias, também nada menciona, assim como sua filha, Elena. O livro de Elena¹, por força das circunstâncias históricas, é muito mais detalhado do que a autobiografia semioficial do próprio Aleksandr Romanovitch². O mito mais amplamente difundido diz que os *kharkovtchane**** recusaram determinantemente a herança teórica de Vigotski e se posicionaram contra a teoria "histórico-cultural". Segundo o mito, no início da década de 1930, surgiu uma oposição científica e pessoal entre Vigotski e o Grupo de Kharkov, liderado por Leontiev. Sob a luz desse mito, a partida de A. N. Leontiev é tratada emotivamente como traição. Falamos de mito porque não existem quaisquer provas, claras ou veladas, de que houve inimizade ou competição entre Vigotski e Leontiev.

Particularmente, nesse espírito mitológico, a história do relacionamento entre Lev Semionovitch e Aleksei Nikolaievitch está descrita no livro sobre Vigotski, de G. L. Vigodskaia e T. M. Lifanova. Guita Lvovna conta que, segundo a mulher de Vigotski, provavelmente, no final de 1933 ou bem no início de 1934, Aleksei Nikolaievitch escreveu de Kharkov uma carta a Luria, que

...dizia algo do tipo que Vigotski é uma etapa ultrapassada, é o ontem da psicologia e propunha a Aleksandr Romanovitch trabalhar sem Vigotski. Aleksandr Romanovitch de início concordou, mas depois, pelo visto, pensou melhor, foi até meu pai (que nessa época não estava muito bem de saúde) e mostrou-lhe a carta. Vigotski sofreu muito com o ocorrido, tomando a atitude de Leontiev não só como uma traição pessoal, mas como uma traição em relação ao trabalho em comum e lhe escreveu uma carta agressiva... Penso que o sofrimento foi ainda maior quando Vigotski sentiu que tudo estava sendo feito não às claras,

1 E. Luria. *Moi otets*. Moskva: Gnozis, 1994 (N. dos AA.).

2. A. R. Luria. *Etapi proidennogo puti*. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta, 1982 (N. dos AA.).

*** Nome dado aos membros do Grupo de Kharkov (N. da T.)

mas pelas costas... Não sei se meu pai e A. N. Leontiev encontraram-se após esse episódio, mas sei que a relação nunca foi restabelecida...³

Esse relato é incrível por vários motivos. Primeiramente, o caráter das relações de Vigotski com seus alunos é muito claro, pelo menos quanto ao que se vê em sua correspondência com Leontiev, o que tornaria impossível esse tipo de atitude atribuída a Leontiev. A ênfase da carta está exatamente no desejo, repetido várias vezes, de conversar sobre tudo, colocar as cartas na mesa, por mais doloroso que fosse. Prosseguindo, é improvável que o convite de Leontiev para trabalhar sem Vigotski tivesse sido endereçado *exatamente a Luria*: na carta citada, Aleksei Nikolaievitch critica severamente Aleksandr Romanovitch, principalmente no âmbito da relação deste último com a “psicologia cultural” (como se percebe pela carta de Vigotski, ele também compartilhava dessa avaliação). Finalmente, essa versão não se comprova não apenas pelas cartas transcritas mais adiante, incluindo as de Vigotski, como pelo desenrolar dos acontecimentos de que participaram Vigotski, Leontiev e Luria.

A segunda questão é puramente teórica: ainda hoje não há uma opinião única sobre até que ponto há continuidade entre as teorias de Vigotski e Leontiev. As bases teóricas da teoria da atividade, ou do enfoque da atividade, de A. N. Leontiev, inauguradas com os trabalhos realizados em Kharkov, foram formuladas, em primeira versão, no fim da década de 1930, quando Vigotski já havia falecido. Por isso, é impossível saber a opinião dele. As opiniões de Leontiev e de Luria eram idênticas: o enfoque da atividade não é uma teoria nova, mas um desenvolvimento natural das ideias de Vigotski; os dois, até o final de suas vidas, consideravam Vigotski o fundador e líder daquela corrente científica a que também se afiliavam. No entanto, o ímpeto de “subtrair” da teoria histórico-cultural o enfoque da atividade, obtendo-se como resultado “residual” o “verdadeiro” Vigotski, ainda é regularmente encontrado nas publicações contemporâneas.

A questão esbarra nos critérios segundo os quais julgamos se há ou não continuidade entre as duas espirais do pensamento teórico. Na história da ciência não são raros os casos em que pontos de vista teóricos, desenvolvidos

3. Vigodskaja G. L., Lifanova, T. M. *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtnikhi k portretu [vida, atividade, traços para o retrato]*. Moscou: Smisl, 1996. p.316-317 (N. dos AA.).

até mesmo por um único cientista em períodos diferentes da vida, são tão diversos que, sem saber que eles pertencem à mesma pessoa, pode-se notar entre eles total incompatibilidade. Ou, ao contrário: numa análise detalhada, pode-se encontrar algo em comum em dois autores de campos ideológicos e conceituais opostos. Em todo caso, nunca foi objeto de discussão o seguinte: ao introduzir muitas ideias novas, princípios e conceitos teóricos ao longo do processo de desenvolvimento de seus pontos de vista, ao alterar muitos pontos fortes, A. N. Leontiev não repeliu e nem contestou nada nos pontos de vista de seu mestre. As ideias de Vigotski poderiam ter sido desenvolvidas em outras direções, diferentes da teoria da atividade, porém ninguém conseguiu fazer isso em uma escala que pudesse, pelo menos, ser comparada com o enfoque da atividade. Por isso, questionar se foi de maneira “correta” que Leontiev assimilou e desenvolveu as ideias de Vigotski não faz sentido.

Todos os pingos nos “is” podem, portanto, agora, ser colocados graças à carta de Leontiev a Vigotski, encontrada nos arquivos de A. R. Luria, aqui transcrita na íntegra. A carta foi escrita antes da partida definitiva de Leontiev para Kharkov; sabia-se da sua existência, mas ela era considerada desaparecida. Por isso, é difícil expressar nossa gratidão à E. G. Radkovskaia⁴, herdeira e guardiã dos arquivos de A. R. Luria, que a entregou aos autores deste texto (a preparação dos originais para publicação foi realizada por A. A. Leontiev e D. A. Leontiev). Isso aconteceu 70 anos após a carta ter sido escrita, exatamente, em 5 de fevereiro de 2002, no dia do 29º aniversário de Aleksei Nikolaievitch Leontiev.

Eis o pano de fundo histórico-científico da época. O final dos anos 20 e o início dos anos 30 foram marcados por uma guinada negativa na ciência, na cultura e na educação em geral. Os parafusos ideológicos começavam a ser “apertados”. Nas ciências humanas isso se refletiu, particularmente, no surgimento de cientistas e de correntes científicas declarados como os unicamente marxistas (Marr, na linguística; Pokrovski, na história; Fritche, na crítica literária; Matsa, na crítica de arte). Os outros (incluindo os grandes linguistas Cherb e Polivanov, os excelentes críticos literários Eikhenbaum, Jirmunski e Chklovski e muitos outros) foram submetidos à crítica aniquiladora e, de tempos em tempos, a repressões. Na educação, teve fim a “escola única do trabalho”,

4. Trata-se de Elena Luria (N. dos AA.).

criada com os esforços de Krupskaja e Lunatcharski sob uma base conceitual elaborada por Blonski e Vigotski. Surgiu uma série de decretos do Comitê Central do Partido Comunista da Rússia (dos bolcheviques****) – CC PCR(b) –, que retrocediam a escola soviética ao “ideal” do ginásio pré-revolucionário. Na psicologia ocorreu a discussão sobre a “teoria da reactologia”, que resultou na destituição de K. N. Kornilov do cargo de diretor, em 1931. Foram veementemente destroçadas, do ponto de vista ideológico, a reflexologia e a psicotécnica de Bekhterev (todos os seus líderes em seguida sofreram repressão), o “behaviorismo” de Borovski e, finalmente, a escola histórico-cultural de Vigotski. Porém, a guinada principal foi feita na filosofia. Até 1930, a luta contra o materialismo vulgar era vencida pelo materialismo dialético, representado pelo chamado Grupo de Deborin, na direção dos estudos filosóficos na URSS (A. M. Deborin era diretor do Instituto de Filosofia). Mas, em dezembro de 1930, I. V. Stalin, em pessoa, discursou no núcleo partidário do Instituto do Professorado Vermelho e carimbou o Grupo de Deborin com a famosa etiqueta de “idealistas dos mencheviques”. Um mês depois, foi publicado o decreto devastador do CC “Sobre a revista *Sob a Bandeira do Marxismo*”. Chegaram ao poder os filosoficamente incompetentes e vulgarizadores diretos (que não tinham vergonha de tomar os argumentos dos materialistas mecânicos por eles mesmos severamente criticados), liderados pelos futuros catedráticos M. B. Mitin e P. F. Ludin. O Grupo de Deborin foi aniquilado, uma parte fisicamente (B. N. Guessen, Ia. E. Sten), outra parte moralmente (o próprio A. M. Deborin). Vigotski era próximo do Grupo de Deborin por sua visão filosófica e, com frequência, referia-se a ele em suas publicações. E mais, no final dos anos 20 e início dos 30, começaram a ser fechadas instituições científicas e de formação, às vezes, com escândalos políticos, onde trabalhavam tanto Vigotski quanto

****Representantes de uma corrente política (facção), liderada por V. I. Lênin. O termo surgiu no 2º Congresso do Partido Operário Social-Democrático da Rússia (1903), quando, após a eleição para os órgãos principais do partido, foram eleitos pela “maioria” (*bolchenstvo* – maioria, em russo) os partidários de Lênin. Seus adversários obtiveram a “minoria” (*menchenstvo* – minoria, em russo) dos votos. De 1917 a 1952, a palavra bolchevique fazia parte da denominação oficial do partido, sendo Partido Operário Social-Democrático da Rússia (dos bolcheviques), ou Partido Comunista da Rússia (dos bolcheviques), entre outros. No 19º Congresso, em 1952, passou-se a denominar Partido Comunista da União Soviética – PCUS. Fonte: *Bolchoi entsiclopeditcheski slovar*. Moskva, Sankt-Peterburg: Nautchnoie Izdatelstvo, Bolchoia Rossiskaia Entsiclopedia e Norint, 2000 (N. da T.).

Leontiev. Por exemplo, concomitantemente, surgiu uma nota de “porção”, em dois principais jornais, sobre o Instituto Russo Estatal de Cinema, com o título ameaçador “O ninho dos idealistas e trotskistas”. O esteio do grupo de Vigotski, a Academia de Educação Comunista, em 1930, caiu também em desgraça, e, em 1931, foi “deportada” para Leningrado e passou a ser denominada “Instituto”. Ao mesmo tempo, Leontiev foi demitido da Academia em 1º de setembro de 1931. Não havia condições nem de pensar em trabalhar no Instituto de Psicologia, apesar de as ideias de Vigotski e sua escola terem sido utilizadas nos programas do Instituto com a saída de Kornilov (esse assunto, particularmente, é abordado na carta de A. N. Leontiev). Ao livro de Leontiev *Desenvolvimento da memória*, publicado um ano antes, teve de ser anexada uma autocrítica ideológica em tom de retratação.

Vigotski, Luria e Leontiev, começaram a procurar local de trabalho onde pudessem dar continuidade ao ciclo de pesquisas iniciado. Tiveram sorte: os três receberam convite de Kharkov, naquela época, a ex-capital da República Socialista Soviética da Ucrânia, remetido pelo Comissariado de Proteção da Saúde (Narcomzdrav), S. I. Kantorovitch. O Narcomzdrav da Ucrânia resolveu criar, no Instituto de Psiconeurologia da Ucrânia (que mais tarde, em 1932, passou a ser a Academia Ucraniana de Psiconeurologia), o setor de psicologia (“setor psiconeurológico”). O cargo de diretor do instituto foi oferecido a Luria, o de diretor do Departamento de Psicologia Experimental (que mais tarde passou a se chamar Departamento de Psicologia Geral e Genética) foi oferecido a Leontiev. Oficialmente, Aleksei Nikolaievitch foi admitido no cargo, em 15 de outubro de 1931. Em novembro de 1931, para o cargo de diretor da Cátedra de Psicologia Genética do Instituto Estatal de Formação de Quadros para o Narcomzdrav da Ucrânia foi admitido Vigotski⁵, porém, diferentemente de Luria e Leontiev, ele não se mudou para Kharkov, apesar de aparecer lá com frequência, fazendo palestras, dando aulas, fazendo provas como estudante do Instituto de Medicina (no qual ingressou no mesmo ano de 1931). Aliás, a mudança para Kharkov foi discutida várias vezes em sua família; falou-se até sobre a troca do apartamento em Moscou por um em Kharkov⁶. Porque a mudança não se realizou permaneceu um fato desconhecido. Segundo Luria, o

5 Vigodskaja, 1996, p.128-129 (N. dos AA.).

6 Luria, 1982, p.73 (N. dos AA.).

problema foi que Vigotski (e Luria) não conseguiram estabelecer boas relações com a direção da Academia de Psiconeurologia⁷. A. N. Leontiev relatou, no entanto, que a Vigotski foram oferecidas condições magníficas para a mudança e os motivos da recusa de Vigotski permaneceram incompreendidos.

Seja como for, em fevereiro de 1932, de uma forma ou de outra, os três ligaram as suas atividades a Kharkov e ficaram na estrada entre as duas cidades. No entanto, somente Leontiev resolveu mudar-se para Kharkov, transferindo para lá o centro de suas pesquisas. Provavelmente, tudo relacionava-se às diferentes situações de vida dos três. Vigotski estava com 35 anos, suas ideias já recebiam reconhecimento profissional. Vários livros de sua autoria foram publicados: *Psicologia pedagógica*, *Pedologia do adolescente*, *Estudos sobre a história do comportamento* (em coautoria com A. R. Luria). Vigotski sofria com a tuberculose e estava prevendo que lhe restava pouco tempo; então, além de todas as outras responsabilidades, trabalhou intensamente no livro *Pensamento e linguagem*. Leontiev, no dia em que escreveu a carta, tinha completado 29 anos. Os dois ou três últimos anos, passara mergulhado na teoria histórico-cultural de Vigotski. Seu livro *Desenvolvimento da memória* havia sido publicado recentemente. Nele, Leontiev apresentou o conhecido “paralelograma do desenvolvimento” – a lei de substituição da mediação externa das funções psíquicas pelo seu processo interno de desenvolvimento – o que representou a confirmação mais séria, por meio experimental, da teoria histórico-cultural. O ciclo de pesquisas estava terminado, o livro fora publicado; era preciso decidir o que fazer dali para frente.

Sobre o que aconteceu posteriormente, a carta, escrita antes da partida para Kharkov, fala por si.

Ela representa não só um documento histórico ímpar, mas também existencial. Até mesmo o leitor distante da psicologia, que nada conhece dos percalços de sua história em nosso país e que queira pular as partes incompreensíveis, ficaria impressionado com o relato de um homem forte e singular que, num momento difícil de escolha, tomou decisões a respeito não só de sua vida pessoal, mas de todo o trabalho que era o sentido de sua vida. A escolha foi feita conscientemente e com total responsabilidade, levando em consideração condições completamente imprevisíveis. A sorte estava lançada;

7 Idem (N. dos AA.).

o Rubicão, vencido – esse é o sentido da carta. Pelos menos três níveis podem ser nela destacados: o nível da personalidade, no momento de uma escolha existencial, o das relações interpessoais e o nível do desenvolvimento das ideias. E é assim que a carta deve ser lida.

Leontiev começa a carta, dizendo que a escolha fora feita: a passagem estava comprada e o telegrama enviado. No dia seguinte, ele estaria cortando o nó que teimava em não se desfazer. A carta foi escrita com uma letra firme e com abundantes destaques, o que era característico de Leontiev. Ele não apenas sublinhava as palavras que considerava importantes, mas as destacava, passando várias vezes a caneta por cima delas (assim como nas publicações são destacadas as palavras em negrito). Percebe-se que a carta não foi redigida de forma impulsiva, foi bem pensada e sofrida. Leontiev constata: nosso trabalho comum está em crise. Vigotski, como evidencia a carta, não queria travar a conversa. Leontiev não se apressa em reprová-lo: no final da carta, admite a possibilidade de que Vigotski estivesse certo, antecipando com isso um determinado desfecho da situação. Aceita isso como um fato que deve levar em conta ao tomar sua decisão. Uma das características peculiares desse documento é a nítida diferenciação que Leontiev faz entre o que pode fazer sozinho e o que não depende dele, o desejado e o real. Ele entende a implacável lógica da vida e, ao entrar na luta por seus valores e seu trabalho, prepara-se para o pior. Leontiev fala da possibilidade de ter que deixar a psicologia, evidentemente sem desejar isso, assim como sobre o inevitável, mas não desejado rompimento com A. R. Luria (constata-se pela carta, a dor que lhe provoca esse assunto), a quem reprova por uma série de erros, embora o tom seja de amizade. Sabemos que, felizmente, nada disso aconteceu: Leontiev não teve que deixar a psicologia e sua relação de profunda amizade com Aleksandr Romanovitch Luria passou pelo teste de resistência.

Leontiev toma a si a responsabilidade por tudo e o texto da carta deixa transparecer o peso em suas costas. A preocupação era que, à medida que as ideias da psicologia cultural ou instrumental (como ela se chamava antes) de Vigotski eram divulgadas, essa psicologia era corroída. O próprio Vigotski não se opunha a isso e Luria, que gostava e tinha inclinações para coisas ecléticas, até colaborava. Leontiev não se contrapunha a Vigotski e não há na carta uma palavra sequer que indique que tivesse qualquer outra alternativa; ao contrário, ele se refere a cartas que Vigotski lhe escrevera, três anos antes, reprovando-se

pelo distanciamento dos próprios princípios. Leontiev com Vigotski de 1929; Leontiev contra Vigotski de 1932. Leontiev revela-se na carta um grande partidário de Vigotski, enquanto o próprio Vigotski, *plus royale que le roi*⁸, acusa a si mesmo de incoerência. Ao contrário, Leontiev desconfia que Vigotski havia amadurecido a decisão de se separar. O “nós” soa na carta, desde as primeiras linhas até o final, unindo, além de Vigotski, Leontiev e Luria, também o núcleo do futuro Grupo de Kharkov; são lembrados A. V. Zaporjets, L. I. Bojovitch e N. G. Morozova. Leontiev refere-se a todos com carinho (“um grupo maravilhoso, fiel e que resistiu à prova de precisão e firmeza”), porém com um sentimento de responsabilidade madura (“Eles nos incumbem. É impossível que não passem na prova!”). Ele chama Vigotski, sublinha várias vezes que não apresenta nenhuma reclamação, diz que não sabe como trabalhar sozinho, sem Vigotski, mas sente que está tomando a decisão certa do ponto de vista estritamente pessoal, ou seja, dos sentidos e dos valores que unem os três. As relações pessoais, continua Leontiev, referindo-se novamente à carta de Vigotski de três anos antes, são secundárias, elas seriam resolvidas com a resolução do problema principal, o problema das ideias.

As reflexões teóricas e metodológicas de Leontiev sobre a psicologia cultural formam um bloco separado e interessante na carta. Boa parte delas se ocupam das bases da teoria filosófico-metodológica que eram características de Leontiev. Dos inúmeros problemas concretos, antes de mais nada, aparece o problema do psíquico e do psicológico, que alguns anos mais tarde se transformaria no objeto de sua tese de doutorado. O problema dos sistemas funcionais e das ligações interfuncionais tornou-se central para toda a escola entre os anos 40 e 60. Assim como o papel-chave do sinal. E, finalmente, o problema da vontade e da intenção e, no contexto do problema do desenvolvimento, o da personalidade como de seu sujeito, ou seja, “o problema do desenvolvimento psicológico ativo, o problema da cultura psicológica da personalidade (liberdade!) e, a partir disso, os problemas éticos mais imediatos”. Essa apresentação da questão soa nova ainda hoje. Mas esses problemas logo entraram no país para a “lista negra” e é somente em cadernetas de anotação e em frases separadas, que irromperam nas publicações dos seus últimos anos de vida, que encontramos o problema que preocupava Leontiev: a personali-

8. “Mais realista do que o rei” (fr.) (N.dos AA.).

dade não como objeto das influências formativas, mas como um sujeito ativo e responsável pelo próprio desenvolvimento, a personalidade com a qual ele mesmo se revela nessa carta.

A carta termina no nível existencial. O medo diante do futuro, a sentença, a condenação à solidão, o sentimento de uma nova prova pela qual deveria passar em Kharkov. E o sentimento de alívio nas últimas linhas; apesar do peso, estava feliz por tê-la escrito e livre porque fez o que deveria ter sido feito. Isso porque o destino da psicologia cultural estava acima de tudo.

CARTA DE LEONTIEV A VIGOTSKI

5.2.32

Moscou

Querido Lev Semionovitch,

Amanhã, parto para Kh[arko]v^{*****}; comprei a passagem, passei o telegrama; amanhã é o prazo final para a minha “autodeterminação” na complexa e sofrida situação que se configurou aqui e lá.

Uma enorme quantidade de questões de importância *vital* e de complexidade incomensurável deve ser resolvida amanhã. Está claro para mim que, se os nós não se desfazem, então, em situações extremas, devem ser cortados. Agora é exatamente essa situação extrema. Por isso eu vou cortá-los.

Os fatos são teimosos; isso significa que não se deve resistir a eles; parece-me que devem ser aceitos com mais coragem e mais clareza. Hoje, o fato central para mim é o fato da minha solidão de *fato*. Nossa grande conversa não aconteceu e eu não posso aceitar isso como um fato “mudo”; ele diz muito e demais. Não quero e não posso adivinhar e construir suposições; não vou tentar decodificá-lo. Somente o considero.

Isso significa que sou obrigado a agir assim, como se essa conversa fosse totalmente impossível. A primeira conclusão e o primeiro passo é a carta. Antes de mais nada, eu quero “me determinar” (desculpe pela palavra tola, não há

***** No original em russo, várias palavras são abreviadas, indicando-se apenas as letras iniciais e finais. Na transcrição desta carta, por ocasião da publicação, os autores deste artigo documental colocaram entre colchetes as letras faltantes das palavras, para facilitar a leitura (N. da T.).

tempo para refletir sobre as expressões!) em relação a você, encerrar a conversa iniciada por mim, por um monólogo. Que seja um monólogo, ou seja, palavras que não *obrigam a responder*.

Você mesmo entende que, agora, nós, como um grupo de pessoas ligadas por ideias, estamos passando por uma enorme crise. Crises como essas, conflitos internos como esses, não são resolvidos de maneira simples e sem sofrimento. Com mais frequência são resolvidas com um tiro.

As circunstâncias externas, a enorme pressão delas sobre todos nós, a situação ininterrupta “102-104” [?], os baldes de água fria por toda parte, *as tesouras entre o movimento do pensamento e o lado do trabalho organizado externamente*, o atraso do trabalho concreto e, com isso, a expansão (o erro de alguns de nós = A. R. [Lúria!]) de ideias, tudo isso amarrotou, implodiu e destruiu o nosso trabalho comum. O próprio sistema de ideias está em enorme perigo (agora, diante de mim está um documento – o programa padrão de psicologia que está sendo desenvolvido para toda a URSS pelo grupo composto por Ved[ionov], Chvarts, Akimov, Sapir⁹ etc., pelo projeto de A.R. [Lúria]. O I[nstitu]to¹⁰ trabalha seguindo nossos planejamentos. Isso é alienação das nossas ideias. É início da queda total, da perda de substância do sistema.

Por isso, considero meu dever gritar sobre isso, fazer alarde. Eu apresentei essa questão a você não por acaso; durante um longo tempo fiquei em dúvida. Penso eu que fiz o certo; eis o que você me escreveu há dois anos (eu guardei suas cartas tão valiosas e, agora, num momento decisivo, as reli):

“Então, estabelecer um severo regime monástico de pensamento; isolamento de ideias, caso seja necessário. O mesmo deve ser exigido dos outros. Explicar que trabalhar com a psicologia cultural não é brincadeira, nem nos intervalos do trabalho ou mesmo ao longo de uma série de outros trabalhos; também não é terreno para as dúvidas próprias de cada nova pessoa. Externamente, disso decorre o mesmo regime organizacional... Confio firmemente na sua iniciativa e no papel de preservação disso” (1929).

Eu não me esqueci desta última frase e, por isso, faço alarde.

9. A. V. Vedionov, L. M. Chvarts, I. D. Sapir – funcionários do Instituto de Psicologia, Pedologia e Psicotécnica, em 1930 (N. dos AA.).

10. Instituto Psicológico, que se denominava, em 1932, Instituto de Psicologia, Pedologia e Psicotécnica (N. dos AA.).

Não estou histérico e nem penso que devemos nos separar e que você deve permanecer sem nós, sozinho (a sua p[ode] s[er] uma decisão espontânea, não é?). É preciso caminhar em frente com a luta! É preciso.

Temos um grupo maravilhoso, fiel e que, nesse momento, resistiu à prova de precisão e de resistência, que é composto de três ou quatro pessoas provavelmente (A. V. [Zaporojets], L. I. [Bojovitch], N. G. [Morozova]..., pode haver outros. Eles nos incumbem.). Não é possível que não passemos no teste!

Onde estão os caminhos, como seguir em frente, por qual caminho seguir? A isso eu só posso responder com as palavras do Brand, de Ibsen:

– “Para outros, direto ao alvo!..
Quanto mais tortuoso o caminho,
Mais direto, mais curto.”¹¹

Eu o chamo; isso não pode parecer-lhe absurdo: eu o chamo! Essa é a última coisa que posso fazer no âmbito do nosso trabalho comum. Decida: estou pronto para receber sua recusa, mesmo que os nossos caminhos se separem, os caminhos externos, pois eu não creio na possibilidade de divergências de ideias. Quero que entenda: não estou apresentando qualquer reclamação, não o obrigo a nada, nada peço: estou dizendo somente aquilo que me considero obrigado a dizer; antes de mais nada, obrigado diante de mim mesmo!

Sem você vou tentar encontrar o meu caminho, pode ser que esteja fora da psicologia... Pois posso não ter forças suficientes para trabalhar só, sem você, como é preciso. *E não quero compensar com invencionices e biscates*. Pode ser que eu consiga encontrar um meio de empregar as minhas principais qualidades: força de decisão, coragem, firmeza... É a última coisa que eu posso entregar a esse “nosso”. Como? Não sei.

“Há vantagem – você me escreveu – que a P[sicologia] I[nstrumental] tenha caído no rol das atividades desvantajosas. Particularmente, não posso expressar com força suficiente como ponho no alto (no campo ético) a ideia sobre a máxima pureza e o rigor da ideia. Essa é a nossa tarefa principal contra a confusão e o “habitué”.

Como eu desejo agora que isso não fosse assim!

11. H. Ibsen. *Brand*. (N. dos AA.).

O destino do grande lapidário¹² é sua grandeza multiplicada pela consciência não da solidão, mas pela consciência do apoio, da compreensão que seja de 2 ou 3 pessoas, mas pessoas vivas! *Aquilo que transforma a quimera em realidade!* – Lembra-se dessa ideia?

Sobre as nossas relações pessoais. Aqui também não posso deixar de citar você – aceite essa última (prometo!) citação:

“Em uma coisa eu o apoio até o fim e vejo nisso a salvação: maximum¹³ de precisão organizacional e firmeza de caráter – isso é a pedra angular da pureza interna da pesquisa, e é a suprema lex¹⁴ também da PUREZA DAS RELAÇÕES PESSOAIS.”

Pois bem: as relações pessoais se resolvem ao resolvermos o problema principal. São restabelecidas automaticamente com o restabelecimento das relações de ideias. É um pensamento correto. Também entendi-o realmente.

Agora as duas últimas questões: minha relação com A.R.[Luria] e a minha relação com o trabalho.

Brevemente sobre a primeira:

Ao preço de qualquer sofrimento, de qualquer crueldade, devem-se colocar as cartas na mesa. Abro as minhas:

J'accuse¹⁵.

Somente o principal – I) o não entendimento do caminho, da perspectiva, não entendimento daquilo que a P[sicologia] C[ultural] – um sistema também filosófico, ou seja, ela não pode ser adaptável àquele ou outro dogma fil[osófico]. Sua filosofia não é acrescentada a ele mecanicamente! Disso surge um amontoado de erros: “amigos” da dir[eção?], tentativas de reconciliar o “externo” e o “interno”, o ecletismo, *a utilização formal dos conceitos da P[sicologia] C[ultural]* (“abrem” os cadeados dos problemas não do conceito in abstr[acto]¹⁶, mas da pesquisa no sistema de conceitos dados!), um tipo de ideia como “Uma semen-

12. Pelo visto, Leontiev está se referindo à B. Espinosa, que tinha a lapidação de vidros como sua profissão principal; seu destino e suas ideias serviram de exemplo para L. S. Vigotski; veja a carta de Vigotski mais adiante (N. dos AA.).

13. Lat. (N. dos AA.).

14. Lei suprema (lat.) (N. dos AA.).

15. “Eu acuso” (fr.), título do famoso panfleto de E. Zola, escrito por ocasião do famoso processo de Dreyfus (N. dos AA.).

16. Lat. (N. dos AA.).

te são da P[sicologia] C[ultural] é a sociogênese; o resto vem da “manivela” da inteligentsia etc.

2) Provavelmente a relação com os sistemas idealist[as]

3) A postura empresarial, provavelmente com relação à piatiorka^{*****}, que quase a destruiu (mas não a destruiu!), não desgastou as raras e preciosas relações pessoais de seus membros.

4) A relação equivocada com a própria P[sicologia] C[ultural]. O menosprezo por ela (por mais paradoxal que isso possa soar!), ou seja, provavelmente, a super valorização, mas utilitarista, especulativa, falando grosso modo.

Tudo isso eu estou dizendo de forma terrivelmente primitiva e terrivelmente brusca, mas não há tempo para desenvolver e não quero escamotear; é melhor pender para esse lado. Você, é claro, fará com a sua mão as correções, fará as complementações e entenderá corretamente.

Por último: o que eu particularmente penso da P[sicologia] C[ultural].
Serei também terrivelmente sucinto:

1. É impossível a exploração dos postulados da P[sicologia] C[ultural] (o emprego delas em tarefas concr[etas]), no momento, pois isso extrapola a tarefa principal de continuar a elaboração dos próprios postulados. Ela destrói a lógica da pesquisa e acarreta um estreitamento de seus principais conceitos.
2. A lógica do desenvolvimento do sistema da P[sicologia] C[ultural], hoje, leva à necessidade de colocar no centro de sua atenção a tarefa de compreensão filosófica de seus conceitos e postulados básicos (a divergência entre o conteúdo de fato das pesquisas e o grau de elaboração de suas bases filosófic[as], da visão de mundo que está em seus fundamentos. “Pictórico”).
3. Essa tarefa (mais uma vez sobre isso nesse plano!) não pode ser resolvida a custo da adaptação da P[sicologia] C[ultural] ao “padrão”; dizendo de outra forma, ela não pode ser introduzida mecanicamente naquele ou em outro contexto filosófico. Ela mesma é um sistema filosófico (filosofia psicológica! – uma visão de mundo!)
4. Agora, é necessário apresentar claramente as questões “de controle” e, ao mesmo tempo, de princípios, do tipo: local do trabalho (liquidar a torpeza

^{*****} Em russo, um grupo, ou conjunto, de cinco pessoas ou objetos (N .da T.).

do “trabalhismo”¹⁷; conseqüentemente, o problema da mediação do desenvolvimento (eu penso: o desenvolvimento **cultural!**); o problema das leis específicas, próprias, imanentes ao desenvolvimento **psicológ[ico]**. Pode até ser – o conceito de psíquico e psicológico, os caminhos principais para o estudo do psíquico, ou seja, como isso seria possível em princípios (pode ser que a física aqui sirva de farol!). O principal: a personalidade, como sujeito do desenvolvimento ps[icológico], ou seja, o problema do desenvolvimento psicológico ativo, o problema da cultura psic[ológica] da personalidade (liberdade!) e daí os problemas éticos iminentes.

5. Além dessas questões, é necessário resolver, elaborar questões teóricas que conduzam diretamente a pesquisas concretas. Parece-me que estão incluídas aí: a) O problema dos S[istemas] F[uncionais]: 1) “possíveis” (ou seja, como se fossem quânticos) ligações i[ntra]f[uncionais] e “possíveis” funções das funções (pois o sist[ema] não é uma salada “primavera”, mas algo que pressupõe somente combinações **possíveis**, ou seja, determinadas). b) A determinação das ligações i[ntra]f[uncionais] (condições nas quais elas surgem, o processo de seu nascimento, os fatores (= determinantes); - aqui, o experimento é necessário em função da construção artificial deles, ou seja, é necessário “um argumento dinâmico”, experimento do tipo “enraizamento”). Aqui, é necessário pensar no local, no papel do sinal; minha convicção, ou melhor, intuição, é de que a chave está no sinal! Aproximadamente no esquema: as primeiras operações com quantidades estão na percepção; em seguida, o s[istema] f[uncional] da percepção, a operação intel[ectual]. O que transformou a percepção das quantidades, essa operação simples, numa função int[electual] superior? A introdução de um sinal original, de um conceito de número, ou seja, de um sinal, de um recurso do intel[ecto] (pensamento!). Se esse conceito é válido, então, a percepção, as operações com as quantidades são introduzidas por **ele** no sist[ema] do pensamento conceitual. Isso tudo de forma muito rudimentar e o exemplo não é dos melhores (parece que não há tempo para pensar!). c) O problema “intelecto-vontade”, ou seja, o problema (a decifração do problema!) da intenção (isso já está dado!), e d) Personalidade como sist[ema] em problemas concr[etos], ou seja, como se forma.

17. Pelo visto, deve estar considerando a teoria e a prática da instrução e educação pelo trabalho, que se fortalecia na pedagogia soviética (N. dos AA.).

6. Essas questões teóricas não coincidem com os principais problemas gerais (não se identificam), apesar de não serem neutras umas em relação às outras. Elas estão ligadas em um sistema, isto é, organicamente, mas (o mais importante!) não passam de uma para a outra de forma "projetiva" (geometria projetiva).

A relação desses problemas teóricos com a pesquisa é exatamente projetiva (ou seja, a relação da passagem de uns para outros pela transformação projetiva, pela projeção sobre diferentes superfícies dos mesmos dados).

Isso eu também não expressei de forma muito clara; a ideia principal aqui é não diluir uma coisa em outra. É necessário: destacar os problemas filosóficos; como tais eles não se resolvem experimentalmente; a pesquisa dá-lhes somente uma verificação indireta e uma elaboração. Seguindo: os postulados teor[ícos] concretos, reguladores, as principais pesquisas concr[etas] devem projetar-se diretamente na pesq[ueira]. Aqui, é a confluência, mas quanto maior (ela é necessária!), mais precisa deve ser sua desmembração na formulação do problema. Ou seja, em qualquer pesquisa deve estar claro qual o problema teórico que ela está resolvendo, sua contribuição à P[sicologia] C[ultural].

Parece-me que isso é o mais importante sobre a última questão.

Estou escrevendo tudo isso para que fique o mais claro possível para você (o volume da carta me limita!) a minha relação com o principal.

Então, eu volto a mim mesmo.

É terrível pensar no futuro. O sentimento de solidão é um grande peso. A nossa conversa que não aconteceu, a sua não-participação (pode ser que você esteja certo!), é a sentença, uma decisão expressa sem palavras. Cada vez mais parece que será preciso ir embora da ps[sicologia]. Em dupla com AR[Lúria] é impossível para mim. Não conseguirei sozinho (faltará preparo, escola etc.), se pelo menos não encontrar uma saída exclusiva. Até a primavera será a sofrida permanência em Kh[arko]v. Sofrida porque (você deve entender isso!) estender assim, como ocorreu nos últimos tempos (internamente, ideologicamente), eu decididamente não posso mais.

Será que você está certo, será que agora a salvação está na sua solidão (no sentido de liquidação do nosso trabalho comum, como comum)?

Eu lembro o seu orgulhoso "hier stehe ich"¹⁸, então, não é por acaso que isso significa aquilo no que é difícil de acreditar – a necessidade?

18. "Aqui me detenho" (alem.), conhecido aforismo de Martinho Lutero (N. dos AA.).

Com você ainda me parecia que seria possível endireitar tudo, acertar com AR, levantar o ânimo, cortando algo, liquidando algo com dor (possivelmente o rompimento com AR, como é difícil escrever isso!), encontrar novas possibilidades. Em resumo: *passar no teste*.

A última dificuldade: todos nós iremos nos encontrar (provavelmente) no trabalho. Será como antes, mas de forma nova? Então, significa que é preciso reconstruir tudo com Leb[edinski]¹⁹ pois a minha demissão do trabalho aqui estava encoberta (a precisão, a delimitação fariam isso, tenho quase certeza).

Pois bem, o meu monólogo inesperadamente longo (em minha defesa posso me referir somente ao conhecido "não havia tempo para escrever com brevidade") está chegando ao fim. Falando sem rodeios, estou feliz por ter escrito essa carta. Eu fiz tudo que podia ter feito aqui. Não peço que me responda. Eu sou livre, num certo sentido; fiz tudo o que podia, esclareci-me completamente a você. Espero que consiga o mesmo com A[leksandr] R[omanovitch].

Não preciso dizer isso a você, mas, de tudo, o que menos pode permanecer em mim é qualquer que seja a parcela de queixa em relação a você.

Seu A. Leontiev

Não sabemos se Vigotski respondeu a Leontiev naquele momento. Aliás, Leontiev não pediu resposta. Mas, nos seus arquivos conservou-se uma carta de Vigotski a ele endereçada, com data de 7 de agosto de 1933. Essa carta merece ser transcrita na íntegra.

CARTA DE VIGOTSKI A LEONTIEV

Querido Aleksei Nikolaievitch,

Durante algum tempo, pensei em enviar a carta por A[leksandr] R[omanovitch], mas antes da partida dele nós não nos encontramos, por isso o atraso. Sinto, e não é a primeira vez, que estamos diante de uma conversa importante para a qual ainda, pelo visto, nós dois não estamos preparados e, por isso, não temos uma ideia boa de como ela deve acontecer. Porém, a conversa já teve alguns

19. M. S. Lebedinski, psiquiatra, trabalhou durante algum tempo com A. R. Luria; foi convidado para Kharkov junto com Vigotski, Leontiev e Luria e trabalhou lá por alguns anos (N. dos AA.).

lampejos, inclusive na sua última carta, por isso, não posso deixar de responder com o mesmo lampejo, com algo parecido com intuições (nebulosas) de uma conversa futura.

O seu destino externo resolve-se, pelo visto, no outono e por alguns anos e, ao mesmo tempo, o nosso destino (o meu também), parcialmente, assim como o destino do nosso trabalho. Por mais subjetivamente que você vivencie o "exílio" em Kharkov, por mais que este seja compensado com alegrias (do passado e mais ainda do futuro), a sua partida definitiva, objetivamente, pelo seu sentido interno, é nosso fracasso interno pesado e, p[ode] s[er], incorrigível, que decorre dos nossos equívocos e negligências diretas em relação ao trabalho que nos foi delegado. Pelo visto, pela segunda vez, nem na sua biografia, nem na minha, se repetirá aquilo que uma vez aconteceu também na história da nossa psicologia. Pois bem, tento receber isso tudo à Espinosa, com pesar, mas como necessário. Nos pensamentos comigo mesmo parto disso como um fato já consumado.

O destino interno não pode deixar de resolver-se fora da relação com o externo, mas, é claro, não se determina completamente por ele. Por isso, ele não está claro para mim, é nebuloso, vejo-o embaçado e isso me inquieta com o maior dos desassossegos que já vivenciei nos últimos tempos.

Mas, uma vez que a sua posição interna, como você escreve, no plano pessoal e científico, cristalizou-se, então, a decisão externa, em certo grau, também está definida. Você tem razão de ter que se livrar, antes de tudo, da necessidade de se comportar de forma dupla. Poderia fazer isso com ajuda da "abstração" (de maneira kharkoviana) ou da desagregação (de maneira moscovita), independentemente das condições externas de qualquer um de nós. Então, considero isso correto, apesar de avaliar de forma diferente tudo o que aconteceu com A[leksandr] R[omanovitch] (num plano mal-sucedido). Mas sobre isso, num momento oportuno.

Sei e considero correto que, internamente, em dois anos, você fez um caminho (definitivo) rumo à maturidade. Desejo a você do fundo da minha alma, assim como desejaria felicidade, num instante decisivo, à pessoa mais próxima, forças, coragem e clareza de espírito diante da decisão da sua linha de vida. O principal: decida *livremente*.

Sua carta finda nesse ponto, então, nesse ponto eu também findarei a minha, é certo que sem um motivo externo.

Aperto forte-forte a sua mão.

De toda alma, seu *L. Vigotski*.

P.S. Não sei se irei a Tarusa. Farei isso somente em caso de a conversa amadurecer e se eu resolver pôr um ponto final nela.

Senão, para que ir? Lembranças à M[argarita] P[etrovna] e A[leksandr] R[omanovitch] e sua mulher.

O conteúdo da carta de Vigotski nos leva a pensar que ela é a resposta à carta de Leontiev, aqui transcrita. Isso, em parte, é contradito pelo enorme intervalo de tempo entre as duas correspondências; não se pode eliminar a possibilidade de equívoco da data da carta de Leontiev (ou seja, que ela é não de fevereiro de 1932, mas de 1933, o que é quase improvável), ou da carta de Vigotski (que, então, seria de 1932, o que é bem mais provável).

Há um cartão escrito por Vigotski que foi milagrosamente conservado e que pode ser da primavera de 1934. A data está ilegível. No texto se pode ler: "Por enquanto, gostaria de me movimentar naquela direção que combinamos com você, levando com firmeza a linha interna para a total convergência de nossos estudos". É muito provável que esse cartão tenha sido escrito na primavera de 1934, porque nele Vigotski indaga pessoalmente a Leontiev sobre o destino das teses para um congresso (tem-se em vista o Primeiro Congresso de Psiconeurologia da Ucrânia, de junho de 1934, para o qual Lev Semionovitch enviou o trabalho "A psicologia e o estudo da localização das funções psíquicas").

Conservou-se uma carta de Margarita Petrovna a Aleksei Nikolaievitch, de 23 de março de 1934. Por ela percebe-se que Vigotski pretendia convidar Aleksei Nikolaievitch para o seu departamento: Margarita Petrovna fala sobre uma conversa telefônica entre Luria e Leontiev, em que Luria teria comunicado a este que "hoje ficará tudo esclarecido com a base do Instituto de Medicina Experimental da Rússia (IMER), e o segundo ponto de pauta é você. Vigotski disse a eles que precisaria de você agora, mas já que não deu, tem de pegar você por outras portas". De fato, no dia 13 de abril de 1934, a direção do IMER enviou para o Instituto da Ucrânia de Pedagogia Científica um pedido de não oposição à transferência de Aleksei Nikolaievitch para o trabalho no IMER. O pedido começava assim: "Por ocasião do convite ao prof. A. N. Leontiev para trabalhar no Departamento Psicológico da filial de Moscou do IMER, na qualidade de substituto do diretor do Departamento...".

Depois da partida de Aleksei Nikolaievitch, aconteceu o seguinte.

Durante três anos, até 1934, Luria ia a Kharkov de vez em quando; segundo suas próprias recordações, “viajava” entre Kharkov e Moscou (e Vigotski entre Kharkov, Leningrado e Moscou). Por pouco tempo, L. I. Bojovitch esteve em Kharkov. Logo ela transferiu-se para o Instituto de Pedagogia, em Poltava, apesar de continuar a colaborar com o grupo de Kharkov. De vez em quando Vigotski visitava-a.

Leontiev permaneceu em Kharkov durante quase cinco anos. Ele não apenas dirigia o Departamento e era membro efetivo da Academia de Psiconeurologia da Ucrânia, mas, após a partida definitiva de Luria, recebeu dele a direção de todo o Setor de Psicologia (em 1932, ele fora substituído do diretor do setor). Além disso, era o Diretor da Cátedra de Psicologia do Instituto Médico-Pedagógico do Comissariado de Saúde da Ucrânia e, mais tarde, Diretor da Cátedra de Psicologia do Instituto de Pedagogia de Kharkov e do Instituto Científico de Pesquisa Pedagógica (mais tarde renomeado como Instituto de Pedagogia Científica da Ucrânia).

Dessa forma, das cartas transcritas de A. N. Leontiev e L. S. Vigotski, assim como dos acontecimentos que se desenvolveram posteriormente, fica claro que a partida de Leontiev para Kharkov não foi um rompimento com Vigotski. Em primeiro lugar, Leontiev partiu, exatamente, para ocupar-se de desdobramentos da psicologia cultural, o que era difícil de fazer em Moscou. Em segundo lugar, Vigotski e Luria também receberam convites de Kharkov e, concomitantemente a Leontiev, lá começaram a trabalhar, apesar de não ter sido de maneira tão definitiva. A Leontiev não se pode “culpar” por ter sido exatamente quem se revelou na posição de único líder real do Grupo de Kharkov e que lá, com a sua ajuda, tenha-se formado um coletivo forte de correligionários que se armou com as ideias da psicologia histórico-cultural, ao passo que, em Moscou, esse coletivo não se organizou. Em terceiro lugar, tendo como pano de fundo a crise de ideias, o próprio Vigotski distanciou-se do contato mais aprofundado, o que levou Leontiev à tomada de decisões autônomas, mas que, de forma alguma, acarretaram mudança nos pontos de vista científicos e nas relações pessoais. Em quarto, a partida de Leontiev não era uma cisão teórica; não há uma menção sequer a isso nas cartas; ações mais tardias de Vigotski comprovam-no sem ambiguidade e, ao mesmo tempo, negam o mito da “traição” e das “relações não restabelecidas”.

ENTREVISTA COM DMITRI ALEKSEEVITCH LEONTIEV

Concedida às autoras em 8 de novembro de 2007, em Moscou

Eram, aproximadamente, 15 horas. Fazia bastante frio. Caminhávamos da estação do metrô até o Instituto de Psicologia da Universidade de Moscou para o encontro com o Professor Dmitri Alekseevitch Leontiev. Havíamos nos preparado para essa visita, mas, mesmo assim, ao entrarmos no *hall* do Instituto de Psicologia, pudemos perceber o quanto estávamos ansiosas. Apresentamo-nos rapidamente: Elizabeth Tunes, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Zoia Prestes, a tradutora e intérprete do grupo, Patrícia Pederiva, Tereza Mudado e Elisângela Peraci, da Universidade de Brasília.

O Professor Dmitri – um homem de meia idade, mostrou-se muito simpático, gentil e atencioso. Ele sabia dos motivos da visita, pois já havíamos trocado correspondência. Assim, tratamos de diversos assuntos ligados à psicologia soviética e ao trabalho dele na atualidade. Apresentamos, aqui, apenas uma síntese da entrevista em que foi abordada a questão do suposto rompimento de seu avô com L. S. Vigotski.

Seu primeiro gesto foi presentear-nos com a biografia de seu avô, escrita por ele, seu pai e a Professora Sokolova. Em seguida, referiu-se ao episódio em que Elena, filha adotiva de Luria, entregou-lhe e a seu pai a carta tida como desaparecida. Surpresos, eles reconheceram a autoria de A. N. Leontiev pela letra, estilo e lógica textual. Diante do fato de alguns autores (como por exemplo, Blanck, 2003) questionarem a lenda da “troika” (Vigotski, Leontiev e Luria), perguntamos-lhe o que pensava a respeito. Respondeu-nos, fazendo uma advertência: “a ‘troika’ existiu, assim como existiu a ‘piatiorka’. Deve-se, simplesmente, ler os originais com seriedade e atenção”.

Também pedimos-lhe que opinasse sobre a ideia de ser a teoria da atividade de A. N. Leontiev uma continuidade das concepções teóricas de Vigotski, uma vez que há controvérsias sobre essa questão. Eis o que disse:

Já escrevi bastante sobre isso. Eles não pensaram juntos essa teoria, visto que as primeiras e principais concepções da teoria da atividade foram formuladas cinco anos depois da morte de Vigotski. Mas, eu diria o seguinte: a teoria da atividade

representa um certo modo de desdobramento da teoria de Vigotski. As ideias deste estudioso podem ser desdobradas e a teoria da atividade não tem qualquer contradição com elas. Ela não é o único modo possível de desdobramento de tais ideias, que podem ser desenvolvidas em outras direções. Todavia, isso não aconteceu. Não era a única possibilidade, mas foi a única que se concretizou em tal escala. É uma parte do projeto de Vigotski. Vigotski já falava de atividade.

Muito do que se fala sobre a relação entre as concepções de Vigotski e de Leontiev é subjetivo e carece de critérios objetivos de comparação. Para se examinar a continuidade de uma teoria em relação a outra faz-se necessário ter critérios objetivos. Quando comparamos os pontos de vista de um mesmo autor, no início do seu trabalho científico e em tempos posteriores, não é raro termos a impressão de se tratarem de teorias completamente diferentes. Ou seja, até uma mesma pessoa pode mudar de direção. Porém, existem dois fatos importantes. O primeiro é que entre a teoria da atividade e aquilo que foi formulado pelo próprio Vigotski não há contradições e o segundo é que não foi concretizada nenhuma outra versão, mas somente a teoria da atividade.

É um erro identificar a teoria da atividade apenas com os trabalhos de A. N. Leontiev porque a escola da psicologia da atividade é uma das poucas que continuaram a se desenvolver depois da morte do seu fundador, sem deixar cair o nível. Escolas como essas são raras. Na psicologia da atividade muito se fez após a morte de Aleksei Nikolaievitch. É uma teoria aberta, mas uma teoria de fato. São poucas escolas assim no mundo.

Então, há uma grande escola. Quando sairmos daqui e passarmos no instituto, vou mostrar-lhes muitos livros interessantes que reúnem vários trabalhos. O último livro saiu recentemente, mas foi organizado por meu pai, depois da grande conferência, que ocorreu em 2003, em homenagem aos 100 anos de A. N. Leontiev. Principal organizador dessa conferência, meu pai reuniu o material do evento em forma de uma monografia coletiva que, durante algum tempo, não foi possível editar. Nesse livro não estão representados 100% dos que seguem a teoria da atividade. Há ainda outro livro, que saiu um pouco antes.

Mas, existe um porém: o mundo psicológico mudou a partir dos anos 70. Antes dessa época, a psicologia estava dividida em escolas concorrentes. Cada escola agrupava-se em torno de um líder, que era a autoridade absoluta. Cada psicólogo devia pertencer a alguma escola. Era assim aqui e no ocidente. A partir dos anos 70, esse quadro começou a mudar no mundo inteiro, aqui e no oci-

dente. As fronteiras entre as escolas começaram a desaparecer impetuosamente, a linguagem unifica-se graças ao desenvolvimento de experiências e da prática. Por isso, hoje, no mundo, não existem autoridades absolutas, não há pessoas que estejam fora da crítica. Existem alguns poucos clássicos vivos, mas já bastante idosos, com quem se mantém uma relação especial. Mas a sua participação é bastante restrita. Agora os que são líderes verdadeiros são os primeiros entre todos os iguais. Isso é bem diferente do que havia em meados do século passado. Particularmente agora, nenhuma escola, nenhuma orientação, nenhuma teoria consegue sobreviver, no mundo moderno, sem interagir com outras teorias. Se ela tentar conservar a sua pureza, estará condenada. Essa é a posição que eu defendo hoje. Na teoria histórico-cultural e na teoria da atividade, há um potencial muito grande, mas esse potencial pode se revelar somente por meio da interação com outras teorias.

Ao ouvirmos suas palavras, minhas colegas e eu ponderamos que, de qualquer modo, as formulações de Vigotski são mais divulgadas e estudadas no ocidente do que a teoria da atividade, de Leontiev e, talvez, possa haver, no ocidente, uma tentativa de se proceder a uma espécie de destilação do viés marxista das obras de Vigotski. O Professor Dmitri formulou um ponto de vista interessante a esse respeito:

Entendo porque Vigotski. É uma escala maior: ele respondia às questões com que a psicologia ocidental se deparava, nos anos 70 e 80. Mas ainda não havia questões, no ocidente, para as respostas que Leontiev oferecia. Nos anos 80 e 90, a psicologia ocidental começou a se curar da ignorância do papel da cultura e do meio social. As principais teorias que existiam no ocidente, até os anos 60, eram antagonônicas. Isso era algo que precisava ser superado. Nos anos 70 isso começou a mudar, pois essa abordagem se esgotara. Teve início a compreensão de que o papel da cultura é bem mais sério. Então, descobriram Vigotski.

Quanto à questão do viés marxista, por um lado, tanto Vigotski quanto Leontiev eram marxistas sinceros; por outro, naquela época, pelas palavras e ideias de Marx, muita coisa vinha para a nossa psicologia e filosofia. Na realidade, seria mais preciso dizer que Vigotski não era tanto marxista, quanto espinosista, e Leontiev, não tão marxista quanto hegeliano, pois, no caso deste último, praticamente o que utiliza de Marx em suas ideias é o que este trouxe de Hegel,

que foi professor de Marx. Porém, naqueles tempos soviéticos, por muitos motivos, era muito mais cômodo referir-se a Marx do que a Hegel, ainda que fossem as mesmas ideias. Por exemplo, muitas ideias de Hegel eram referidas por meio de Lenin. O trabalho de Lenin *Os cadernos filosóficos* é uma resenha de ideias de Hegel, mas as referências eram feitas a Lenin, quando, na verdade, este reescrevera as ideias de Hegel em seus *Cadernos filosóficos*. De fato, pelo marxismo vinha muita coisa boa. Marx era um pensador profundo e os cientistas da área das humanidades diferenciavam-se não por se referenciar ou não a Marx, pois não existia essa diferença, já que todos se referiam a ele. A diferença estava em outro ponto. Alguns simplesmente enfeitavam trechos com as citações que consideravam necessárias e nada mais havia além disso. Mas havia aqueles que partiam do que encontravam em Marx, continuavam um pensamento, trabalhando e desenvolvendo suas ideias e concepções. O problema não é em quem você se apoia, mas o que você faz com isso dali para frente.

Concluída a conversa, ele nos apresentou a alguns de seus estudantes e colegas de trabalho, bem como nos presenteou com vários livros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLANCK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.15-32.

IAROCHEVSKI, M. G. L. S. *Vigotski: v poiskakh novoi psikhologii*. Moskva: URSS, 2007.

KOZULIN, A. *La psicologia de Vygotski*. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

LEONTIEV, A. A.; LEONTIEV, D. A.; SOKOLOVA, E. E. *Aleksei Nikolaievitch Leontiev: deiatelnost, soznanie, lichnost*. Moskva: Smisl, 2005.

LEVITIN, K. *One is not born a personality*. 1980. Disponível em: <http://leninist.biz/en/1982/ONBP322/1.2-Ages.and.Days>. Acesso em: 20 fev. 2008.

LURIA, A. R. Biographical note on L. S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press, 1979. p.15-16.

_____. Nota bibliográfica [sic] sobre L. S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. [Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. p.17-18.]

VIGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M. *Lev Semionovitch Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrikhi k portretu*. Moskva: Academia i Smisl, 1996.

VIGOTSKI., L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Recebido em: março 2008

Aprovado para publicação em: maio 2008

INFORME



PROGRAMA INTERNACIONAL DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FORD: SELEÇÃO BRASIL 2009

Serão abertas no primeiro trimestre de 2009 as inscrições para a Seleção Brasil 2009 do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP). O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford oferece bolsas de estudos e outras oportunidades para que mulheres e homens, com potencial de liderança em seus campos de atuação, prossigam seus estudos superiores, capacitando-se para promover o desenvolvimento de seus países, bem como maior justiça econômica e social.

Para assegurar a diversidade de origem dos/as bolsistas, o Programa privilegia candidatos/as pertencentes a grupos que, sistematicamente, têm tido acesso restrito ao ensino superior. Trata-se, pois, de um programa de ação afirmativa que, no Brasil, prioriza pessoas provenientes das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste

ou de origem étnico-racial negra ou indígena ou que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais.

A Fundação Carlos Chagas é responsável pela coordenação, no Brasil, do Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford. As candidaturas são avaliadas por uma Comissão de Seleção brasileira, composta por especialistas dos diversos campos de conhecimento e intervenção, apoiada por assessores *ad hoc* brasileiros.

Já foram realizadas sete seleções no Brasil que concederam um total de 295 bolsas. A Seleção Brasil 2009 oferecerá em torno de 40 bolsas exclusivamente de mestrado (24 meses), no Brasil ou no exterior.

Informações sobre inscrição:
www.programabolsa.org.br;
programabolsa@fcc.org.br
Fundação Carlos Chagas
Programabolsa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala
05513-900 – São Paulo – SP

RESENHAS

AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Jonas Zoninsein e João Feres Júnior
(orgs.)

Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, 350p.

Na introdução do livro – fruto da 2ª Conferência Internacional da Rede de Estudos sobre Ação Afirmativa, realizada no Rio de Janeiro, em 2006 – são apresentadas reflexões que, em síntese, fornecem o ponto-chave que deve orientar o olhar do leitor, e, de forma mais ampla, podem guiar os estudos realizados no Brasil: a necessidade de problematizar as ações afirmativas no campo das políticas sociais.

Trata-se de uma perspectiva relevante, pois desde a década de 1990, quando se instaurou definitivamente o debate sobre ações afirmativas no Brasil, os primeiros trabalhos produzidos, ainda muito incipientes diante do ineditismo do tema e da escassez de material empírico a ser analisado, giravam em torno de algumas questões recorrentes acerca das possibilidades de adoção dessas medidas em um país de vasta classificação cromática, da constitucionalidade destas ações ou, ainda, apresentavam estudos de poucas ações isoladas levados a diante por segmentos da sociedade civil, em especial pré-vestibulares para negros e carentes.

Após uma década, já se encontra no Brasil um conjunto estabelecido de experiências de ação afirmativa, que se ainda não chegou ao que se espera, ao menos indica que há um caminho traçado.

Os artigos que integram o livro, ao se deslocar da perspectiva tradicional, refletem

a consolidação e o amadurecimento intelectual sobre o tema que ocorrem no período, evidenciando uma segunda etapa de pesquisas e reflexões que corrobora a ideia de que as ações afirmativas devem também ser analisadas como parte de um projeto político.

Essa ruptura permite observar o processo de criação e de implementação de ações afirmativas como estratégia política que se, por um lado, evidencia uma orientação para a promoção de equidade em quaisquer das relações sociais em que se presença algum tipo de subrepresentação proposital, ou exclusão e desprestígio históricos, por outro, explicita os arranjos ideológicos e orientação dos governos que as implementam.

Assim, há no livro um significativo diálogo com experiências nacionais diferentes daquelas já conhecidas como "modelo americano de ações afirmativas", configurando um campo de trocas eclético, mas que não necessariamente promove uma recusa à realidade norte-americana. De modo geral, no debate público, em que muito se questiona a adoção dessas iniciativas políticas, passa-se a admitir que elas não seriam mais uma expressão da adoção ingênua de padrões americanófilos, que se sobreporiam à realidade social, cultural e racial brasileira. Segundo as críticas, parece que seria mais uma imposição advinda de uma sociedade racialmente bipartida e absorvida de forma acrítica por uma sociedade multicolor de perfil racial indefinido. E mais, tal adoção levaria à instauração de uma lógica igualmente polarizada, além de estabelecer um modelo específico de classificação racial, até então inexistente.

Nesse aspecto, o livro organizado por Zoninsein e Feres aponta acertadamente para o fato de que as medidas americanas são inegavel-

mente uma referência para o debate; contudo, referência não se subsume a padrão. Ela serve, assim, como um modelo de reflexão, muito mais que uma regra a ser aplicada. E, em busca de outras reflexões, o livro se estende à observação de experiências na América Latina, nos artigos de J. Michael Turner e de Luiz Fernando Martins da Silva e, na Índia, de Thomas E. Weisskopf.

Tendo como objetivo trazer novos elementos para a discussão e sem pretender comparações estreitas e definitivas com o Brasil, esses três textos abrem espaço para alternativa analítica em que o maior ganho se apresenta na leitura das entrelinhas.

No artigo de Weisskopf, tão relevante quanto o processo de inclusão de **dalits** e **adivasis** no ensino superior é a reflexão feita sobre o papel do Estado e, mais acertado seria dizer, são as reflexões sobre as ações do Estado, seus limites e as diferentes possibilidades de ações afirmativas decorrentes. Comparando os modelos americano e indiano, o autor aponta para o fato de que as ações afirmativas estão de alguma forma relacionadas ao nível de centralização e controle do Estado sobre os programas e às possibilidades financeiras de sua execução. Um quadro analítico aponta para os principais impactos (custos e benefícios) objetivos e simbólicos resultantes dos esforços para a inclusão dos de **dalits** e **adivasis** no ensino superior.

Essa investigação sobre custos e benefícios pode ser bastante útil no momento para iniciar a avaliação das ações afirmativas no Brasil, pois se até então as medidas orientadas para a inclusão eram ainda pioneiras, estamos hoje diante das primeiras turmas com egressos cotistas que se preparam para o mercado de trabalho. E nesse aspecto o artigo de Weisskopf favorece um diálogo com o texto de Vânia Penha-Lopes em seu esforço para compreender as percepções dos alunos da primeira turma de estudantes cotistas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

Dessa interseção emerge uma pergunta relevante: qual a "razão" a ser considerada para a relação entre cotas e formação/reforço de identidade racial? Enquanto Weisskopf aponta para uma conexão direta entre inclusão de minorias no ensino superior e consciência em relação à identidade, o texto de Penha-Lopes demonstra, no discurso de alguns alunos cotistas entrevistados, que essa ligação não é necessariamente indissociável. Essa constatação é ao mesmo tempo surpreendente e intrigante, uma vez que tanto defensores como detratores das ações afirmativas creem-nas fortalecedoras de uma identidade racial, o que permitiria o aumento de um capital social potencializador da luta antirracista, no discurso dos defensores, ou levaria a uma racialização perversa e posterior segregação, danosa para a sociedade, no discurso dos detratores.

Mas, de modo geral, o grande trunfo do livro é promover uma apropriação não essencializada sobre o ensino superior.

Considerado como o principal foco de expressão e reprodução de desigualdades, esse setor do ensino revela-se como exemplo mais marcante da disparidade entre brancos e negros, tornando-se o ponto central para os defensores das ações afirmativas. E nesse caso reside uma peculiaridade em relação ao Brasil, pois enquanto, no modelo americano, as medidas de discriminação positiva iniciam-se pelo mercado de trabalho, aqui, precipitam-se pelo campo da educação.

Nesse sentido, os textos apresentados não se circunscrevem à inter-relação da ação afirmativa no ensino superior *per se*, o que levaria a uma abordagem dos processos objetivos, referentes à entrada e permanência, com a discussão centrada no problema de cotas e cotistas e, mais uma vez, aos estudos de caso isolados. Não que essa abordagem seja obsoleta ou inócua, ao contrário, ela é necessária e não se esgotou, produzindo ainda subsídios

para o debate. Contudo, no conjunto de artigos apresentados, entende-se que o ensino superior não pode ser exposto ou analisado como um fenômeno social insular, deslocado dos demais fenômenos, tais como a relação com o ensino fundamental e médio, entre dimensões pública e privada, entre escolaridade e mercado de trabalho – como a investigada por Ana Lúcia Sabóia e João Sabóia –, e muitas outras articulações.

Cientes desse fato, os autores propõem, e os artigos interagem, provocando reflexões sobre a ação afirmativa no ensino superior que formam um campo polifônico, mas dialógico. Não por outro motivo, são evidentes as intercessões das pesquisas de Fúlvia Rosemberg e de Valter Roberto Silvério; de Marcelo Paixão e Antonio Sérgio Guimarães; e, por fim, de Daniel Antonio Moraes Sarmento, Luiz Fernando Martins da Silva, Cláudio Pereira de Souza Neto e Sergio Abreu.

Estabelecendo um franco diálogo, esses textos devem ser pensados em blocos de complementaridade que vinculam três eixos temáticos: a relação entre o ensino superior e a pós-graduação; a investigação sobre os componentes ideológicos que alimentam o debate sobre ação afirmativa no Brasil, e, por fim, os princípios jurídicos que envolvem tais políticas.

Decerto a seara que vincula ação afirmativa e pós-graduação é incipiente, quase inexistente no Brasil. E os próprios obstáculos colocados à adoção dessas medidas nas universidades públicas fazem crer que é pouco provável que em um futuro próximo os grandes programas de pós-graduação as adotem.

Contudo, a implementação do International Fellowship Program – IFP [Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford] já ilumina o caminho e, ainda que seja uma experiência isolada por seu pioneirismo, conjuga e sobrepõe diferentes propostas de representatividade (região/sexo/raça).

Neste sentido, os artigos de Fúlvia Rosemberg e de Valter Roberto Silvério complementam-se ao fornecer, por um lado, uma interessante abordagem, até então pouco explorada, sobre metodologias de recrutamento e seleção – o que em algumas experiências de inclusão em universidades públicas revelou-se um calcanhar de Aquiles, como no trabalho de Cláudio Pereira de Souza Neto – e, por outro, um conjunto de sólidos argumentos que ao mesmo tempo problematizam e legitimam a adoção de ações afirmativas na pós-graduação e no ensino superior de forma geral.

Do exercício feito por Valter Roberto Silvério é possível estabelecer uma interlocução com Marcelo Paixão e Antonio Sérgio Guimarães. Seus textos complementam-se em uma análise que, ao mesmo tempo, rascunha as historicamente traçadas adesões ideológicas que caracterizam a intelectualidade nacional, e, em um esforço maior, mapeiam os princípios ideológicos que fundamentam os discursos contemporâneos contrários à ação afirmativa no Brasil.

Por fim, o bloco com os artigos de Daniel Antonio Moraes Sarmento, Luiz Fernando Martins da Silva, Cláudio Pereira de Souza Neto e Sergio Abreu discorre sem redundância sobre as questões de ordem jurídica que permeiam o tema. Ao tradicional argumento a respeito da constitucionalidade das ações afirmativas, somam-se análises sobre jurisprudência e sobre os princípios que norteiam a adoção de cotas nas universidades brasileiras. Esses textos podem ser classificados como um manual estratégico para a realização de ações afirmativas, na medida em que, de posse de um sólido material empírico, apresentam e apontam os principais acertos e equívocos cometidos ao longo da luta antirracista.

De modo geral, os artigos ainda trazem algumas questões que irromperam na década que marca a introdução da discussão sobre

ações afirmativas no Brasil e permanecem atuais, de tal forma que ainda se julga necessária a desconstrução das dicotomias raça/classe e desigualdades raciais/desigualdades sociais. Para além, persistem as reflexões sobre o sistema de classificação racial, e, evidentemente, ainda se faz sentir a cisão que o tema provocou na intelectualidade brasileira. Tais persistências poderiam representar uma dificuldade de superação das questões abordadas, mas esta seria uma afirmação ingênua. Na verdade elas indicam que ainda há uma agenda extensa com questões que não foram resolvidas, ou ao menos absorvidas, pelo debate público sobre ações afirmativas, e mostram que esse não alcançou o seu ápice e que, tampouco, as reflexões produzidas sejam as únicas e últimas elaboradas.

Andréa Lopes da Costa Vieira

Doutora em Sociologia, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Desigualdades Sociais, da Escola de Serviço Social, da Universidade do Grande Rio
andrea.lcosta@uol.com.br

HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL (COL. MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO)

Dermeval Saviani

Autores Associados: Campinas, 2007, 492p.

O livro, que recebeu o prêmio Jabuti em 2008, na categoria Educação, constitui mais uma contribuição do professor Dermeval Saviani ao exame crítico do pensamento pedagógico brasileiro e é um fruto do amadurecimento intelectual do autor. Não se trata de simples exposição ordenada de resultados de pesquisa. É, na verdade, resultante de uma vida de intensa elaboração da teoria da educação sob perspectiva crítica, de pesquisas e reflexões

geradoras de novos conhecimentos difundidos em aulas, grandes conferências, muitos livros e artigos, na trajetória desse educador.

Oferecendo uma visão de conjunto das ideias pedagógicas na história da educação brasileira ao longo de cinco séculos, o texto discute suas implicações para a teoria e a prática educativas.

As ideias pedagógicas diferem substancialmente da tradicional história do pensamento dos grandes pedagogos e, também, das educacionais, que se referem amplamente à educação. As ideias pedagógicas decorrem da análise do fenômeno educativo, na busca de explicá-lo, ou derivam de certa concepção de homem, mundo ou sociedade sob a qual é interpretado o fenômeno educativo. Segundo o autor, elas são "as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa" (p.6). Como exemplo, podem ser consideradas as ideias pedagógicas dos jesuítas no Brasil, especialmente no chamado Período Heroico; estas não se definem por simples derivação da concepção religiosa (católica) do mundo, sociedade e educação. Deram origem a práticas educativas que concretizaram o necessário ajuste entre as ideias educacionais e a realidade específica da colônia brasileira. São, portanto, as ideias pedagógicas ao longo da educação brasileira, o fulcro do estudo apresentado.

O livro resultou de um acurado processo de pesquisa conduzido pelo autor, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, cujo propósito foi compreender a "evolução do pensamento pedagógico brasileiro a partir da identificação, classificação e periodização das principais concepções educacionais (p.1-2). A investigação tomou como materiais básicos documentos escritos – livros, artigos e textos

oficiais –, trabalhando com fontes primárias, no caso, documentos nos quais se encontravam as ideias pedagógicas dos principais protagonistas da educação brasileira, e fontes secundárias, como documentação bibliográfica.

Foi obtido assim um conjunto de informações de grande vulto que, no livro propriamente dito, se evidencia em cada um dos capítulos e é registrado em um total de 351 fontes diretamente referidas e utilizadas na redação do texto. Além das obras mais conhecidas de história da educação brasileira, estão presentes, no decorrer dos capítulos, numerosas referências aos estudos feitos no Brasil nos últimos 20 anos por pesquisadores do campo histórico-educativo e publicados até 2006. São livros, artigos e outros materiais, inclusive os divulgados como teses, dissertações e até monografias de cursos de pós-graduação. Esses estudos de corte analítico, que incidiram sobre temas ou momentos específicos da educação brasileira, foram trabalhados pelo autor, e, somados a muitas outras leituras, possibilitaram reflexões e interpretações substantivas e sínteses amplas, com densidade explicativa, relativas às ideias pedagógicas existentes em longos períodos da história da educação brasileira ou em algumas de suas fases. Não foi relegado, contudo, o objetivo de oferecer aos leitores parte significativa das ricas informações obtidas pela pesquisa, que se referem a cada um dos momentos da educação brasileira; são apresentados assim, cuidadosos detalhes, tais como biografias dos protagonistas e datas completas de eventos marcantes, para melhor esclarecer o leitor.

Como outro resultado do trabalho de pesquisa, o autor construiu uma original periodização da evolução das ideias pedagógicas no Brasil. Buscou superar tanto as divisões no tempo, cuja base é a história político-administrativa, quanto as que se cingiram principalmente ao critério da determinação econômica, no esforço de compreender com maior rigor a história

da educação brasileira. Assim, ao elaborar a periodização proposta, esclarece ter partido das principais concepções de educação, guiando-se pelo movimento real das ideias pedagógicas presentes no curso da história da educação.

A Pedagogia Tradicional, nas vertentes religiosa e leiga, a Pedagogia Nova, a Pedagogia Tecnicista e a concepção pedagógica produtivista, estudadas em suas características nos trabalhos anteriores do autor, são as categorias que delimitam quatro grandes períodos, dentro dos quais se identificam as diferentes ideias pedagógicas. Cada período é subdividido em duas ou três fases, de acordo com o movimento dessas ideias no seu interior. O início e o fim de cada período foram determinados por eventos fundamentais. Assim, por exemplo, o 2º período, que vai de 1759 a 1932, e em que ocorre a "coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da Pedagogia Tradicional", tem início com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, e o término marcado pela divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Para demonstrar que o movimento das ideias pedagógicas foi o efetivo "divisor de águas", nada mais elucidativo que a afirmação de que "o princípio da periodização tem por base a hegemonia" (p. 20). Termos como configuração, desenvolvimento, predominância, monopólio, equilíbrio, coexistência, crise e articulação, com referência às pedagogias, passam a ser utilizados nos títulos dos períodos e capítulos. Essas denominações indicam o modo pelo qual as ideias pedagógicas se apresentam em determinado momento histórico, sob a forma de uma pedagogia, ou concepção, que nasce, firma-se, predominando ou coexistindo ao lado de outra, entrando em crise e sendo substituída ou não, pois pode ser reconfigurada sob novas bases, num movimento constante. São analisadas também as chamadas ideias e correntes não hegemônicas e as pedagogias contra-hegemônicas, de "esquerda", que, em

alguns períodos e fases da educação brasileira, buscaram influenciar e ainda influenciam, de algum modo, a ação educativa, especialmente em anos recentes. Na estrutura geral do livro, a história das ideias pedagógicas no Brasil é apresentada com uma divisão em quatro períodos, com suas respectivas fases, em um total de 14 capítulos.

Na introdução, o professor-pesquisador, que coordena há algum tempo o, nacionalmente reconhecido, Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – Histedbr –, procura dar esclarecimentos sobre a perspectiva teórico-metodológica adotada, cujo princípio é o "caráter concreto do conhecimento histórico-educacional" (p.3), que, para sua efetivação, exige ser complementado por outros. São ainda examinadas questões teóricas do campo da historiografia, entre elas, a tentação relativista e a sedução pela micro-história.

Na análise de cada período há um capítulo introdutório que indica sinteticamente as linhas básicas do momento histórico determinante das ideias pedagógicas correspondentes ao espaço de tempo analisado; a ele seguem-se os capítulos que correspondem às diferentes fases examinadas. Quanto ao conteúdo dos períodos e fases, dada a sua extensão e profundidade, somente uma leitura atenta de toda a obra poderá permitir a apreciação de sua qualidade e riqueza, inclusive da beleza e pertinência das ilustrações. Alguns aspectos serão destacados aqui, mais como um estímulo, um convite ao leitor.

No 1º período (1549-1759), em que ocorre o monopólio da vertente religiosa da Pedagogia Tradicional, são de se mencionar tanto as explicações históricas, no cap. 1, relativas ao atraso do desenvolvimento capitalista em Portugal, quanto, no cap. 3, a apresentação da *Ratio Studiorum* jesuítica em sua complexidade.

No 2º período (1759-1932), ainda sob a Pedagogia Tradicional, mas incluindo a coe-

xistência de suas vertentes religiosa e leiga, a propalada "desertificação" educacional após a expulsão dos jesuítas é confrontada no cap. 5, seja no que se refere à melhor compreensão dos novos propósitos político-educacionais em vista da "máquina mercante", seja no que diz respeito às reformas educacionais do despotismo esclarecido e às iniciativas como o Seminário de Olinda, no Brasil. No cap. 6, um alentado estudo das ideias pedagógicas e circunstâncias em que se disseminaram no Império e início do período republicano é feito mediante análise das propostas contidas na reforma, dos métodos de ensino utilizados para expandir a precária escolarização, bem como, da nova organização das escolas. As ideias pedagógicas republicanas são vistas em seus fundamentos positivistas e laicos.

O 3º período (1932-1969) é aquele em que a Pedagogia Tradicional convive com a Pedagogia Nova e depois cede lugar a ela. Esta última predomina com ampla margem nesse intervalo de tempo. Já no final dos anos 60, a Pedagogia Tecnicista começa a articular-se. Esse movimento é descrito em quatro capítulos (7, 8, 10 e 14), com detalhamento de informações sobre as lutas político-educacionais então travadas e seus protagonistas e com o exame das questões pedagógicas que surgem. Pode ser considerado o mais abrangente.

No 4º período (1969-2001), configura-se a denominada concepção produtivista, mas também são examinadas as concepções pedagógicas, as contribuições e o papel histórico de Paulo Freire "referência de uma pedagogia progressista e de esquerda" (cap. 10) e, no cap. 12, os estudos crítico-reprodutivistas em seu papel de arma teórica nos anos 70 e no seu aporte para a compreensão dos limites da ação escolar. Também são mencionados explicitamente os trabalhos mais recentes e as lutas de seus principais representantes, Bourdieu, Baudelot e Establet, contra a invasão neoliberal, na defesa da educação pública.

Para o autor, no entanto, a concepção pedagógica produtivista parece ser de fato a hegemonia das ideias e práticas pedagógicas, desde os 69 até os nossos dias, sendo que, nos impactantes anos 90, teria havido um surto eficientista em que a racionalidade econômica prevaleceu sobre a pedagógica. Aqui se faz apenas um único comentário crítico. Enquanto as análises dos três primeiros períodos, mais distantes do movimento atual, permitem uma compreensão aprofundada dos movimentos "orgânicos e conjunturais", o mesmo não parece ocorrer em relação ao 4º período, especialmente nos cap. 13 e 14. Julga-se ainda necessário, no processo de análise da história das ideias pedagógicas, aguardar um tanto mais a decantação pelo tempo das "impurezas" que impedem uma percepção mais nítida do real movimento de explicitação e prevalência de ideias. Quem sabe as ideias pedagógicas contidas nas pedagogias contra-hegemônicas possam ser mais reconhecidas, no seu alcance teórico e nas realizações práticas durante os anos 80 e posteriores, e nas esperanças depositadas no início do séc. XXI. Para isso, não só o tempo, mas também estudos, reflexões e pesquisas são imprescindíveis. De modo semelhante torna-se uma exigência afinar a compreensão crítica quanto aos fundamentos e influências na prática pedagógica do chamado neoprodutivismo e suas variantes: neo-escalonovismo, neoconservativismo, neotecnicismo (cap. 14).

Cabe destacar ainda, no livro, a reiterada afirmativa do autor de que sua imensa tarefa de pesquisa e síntese das ideias pedagógicas no Brasil seria vã, caso os conhecimentos obtidos resultassem apenas em um relatório técnico, para especialistas, e não chegassem até as salas de aula pelos professores e diretores, e não conseguissem integrar programas escolares. Sendo assim, a obra persegue o propósito de trazer mais coerência e consistência à ação educativa, como, no dizer do autor, "um pri-

meiro esforço no sentido de pôr ao alcance dos professores um recurso que lhes permita abordar a educação brasileira em seu conjunto, desde as origens até nossos dias" (p. 18).

Pelas razões apontadas e considerando de plena justiça o prêmio recebido pelo autor, é que se pode recomendar aos educadores a leitura de mais este livro do dr. Demerval Saviani, professor e orientador de grande número de professores e pesquisadores brasileiros que estão hoje produzindo teórica e praticamente a educação no Brasil.

Maria Dativa de Salles Gonçalves

Membro integrante do Núcleo de Políticas,
Gestão e Financiamento da Educação,
no Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná
dativa@onda.com.br

EDUCATIONAL RESEARCH AND EVIDENCE-BASED PRACTICE

Martyn Hammersley (ed.)

London: Sage, The Open University,
2007, 295p.

Trata-se de obra coletiva organizada por Martyn Hammersley¹, a partir de uma polêmica provocada pela conferência de David Hargreaves na abertura da reunião anual da Teacher Training Agency, em 1996. A conferência desencadeou uma série de reações, em forma de artigos, sobretudo uma vasta discussão em torno da questão da pesquisa em educação, em sua função precípua de construção de conhecimentos (pursuing knowledge for its own sake), bem como em suas relações com a política e a prática em educação. Ela também chamou

1. Professor de Educação e Pesquisa Social, da Faculdade de Educação e Estudos da Linguagem, na Open University (general-enquiries@open.ac.uk).

atenção sobre a ideia um tanto perturbadora das "evidências" e seu papel, na produção de conhecimentos pela pesquisa (evidence-based research), que passou a ocupar grande espaço nas discussões acadêmicas. Toda a década viu essa ideia aparecer nas páginas de livros e artigos, mas também nas proposições de reforma feitas pelos governantes. Em paralelo, foram levantadas velhas querelas em torno do positivismo, ou melhor, da pesquisa baseada sobre dados quantitativos e de experimentação, em confronto àquelas mais orientadas para análises qualitativas, segundo suas diferentes denominações. É justamente esse panorama que Hammersley procurou apresentar em seu livro, no que foi bem-sucedido. Ele organizou uma seleção de textos muito bem escolhidos, que ilustram o desencadeamento da polêmica nos anos de 1996 e seguintes, mas também reuniu trabalhos de datas mais ou menos recentes, tratando de aspectos ligados à polêmica, sob o ponto de vista teórico, ou em suas aplicações à prática. O livro está dividido em duas partes, a primeira parte, consagrada ao debate sobre as questões levantadas pela conferência, a segunda, centrada sobre a natureza da pesquisa em educação, a partir de discussões sobre exemplos representativos das características e dos problemas próprios dessa investigação.

Não seria possível, nos limites desta resenha, cobrir a variedade e a riqueza das discussões levantadas pelos 18 textos reunidos. Vou me limitar à indicação dos que discutem pontos de interesse geral, lembrando que os outros merecem também a atenção dos leitores. É preciso assinalar, logo, o sucesso do organizador em seu esforço para localizar, recolher, selecionar e apresentar, em um só volume, uma série de textos, publicados em periódicos de vários países, que oferecem ao leitor a possibilidade de entrar em contato direto com diferentes posições e perspectivas sobre a questão central. Sua leitura será muito

produtiva para professores e estudantes universitários e, obrigatória, para pesquisadores.

A primeira parte se inicia pelo texto da conferência de Hargreaves de 1996. Como professor da Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge, na época, ele fala do interior da comunidade acadêmica, o que tornou bastante difícil para ela receber as críticas contidas em seu discurso, que não era, entretanto, dirigido somente aos membros dessa comunidade, mas a um público bem mais amplo. Suas críticas tiveram grande eco, com repercussões sobre as políticas de reformas visíveis até nossos dias. A publicação do conjunto de textos reunidos por Hammersley, a partir da famosa conferência, permanece, portanto, inteiramente atual e pode marcar uma etapa na evolução da pesquisa em educação, não apenas no Reino Unido.

A grande desaprovação de Hargreaves dirigida à pesquisa em educação se deve a sua fraca contribuição para um ensino mais eficaz, assim como para proposições de reformas destinadas a enfrentar problemas há muito conhecidos pelos pesquisadores, que continuam afligindo alunos e professores em suas escolas. Além disso, ele menciona com desapontamento as grandes somas de recursos destinados ao orçamento da pesquisa em educação, sem resultados correspondentes, sob o ponto de vista do custo/benefício. A partir de uma comparação com o que se passa na medicina, o autor levanta a questão da pesquisa baseada sobre evidências, que trazem um grau de segurança bem elevado às medidas tomadas pelos médicos em relação a seus pacientes, diferentemente do que se passa entre os professores e seus alunos. Ele assinala, também, como positiva, a proximidade entre os pesquisadores dos laboratórios e os que praticam a medicina, os médicos das clínicas, que se mostram, em geral, mais bem informados sobre resultados de pesquisas do que os docentes em

seu trabalho nas escolas. Em consequência, há na medicina uma interação fértil entre os profissionais dos dois polos, em termos de pesquisa. Nota-se, nas críticas de Hargreaves, um verdadeiro descontentamento sobre a fraca acumulação de conhecimentos por parte da pesquisa em educação, para servir à prática e às políticas da educação. Ele está convencido de que, voltando-se para um trabalho guiado por métodos que procurem resultados seguros, baseados em evidências, essa pesquisa irá encontrar o bom caminho.

Em seguida, na primeira parte do livro, se irá desenrolar uma pequena batalha acadêmica entre os dois experimentados pesquisadores: Hammersley, o organizador da obra, com um artigo publicado logo depois da apresentação de Hargreaves, discute seus pontos principais, seguido de uma resposta deste, e ainda de um segundo artigo de Hammersley. Esse conjunto de quatro textos oferece aos leitores a excelente oportunidade de conhecer, em detalhes, os elementos introduzidos na disputa por cada um dos dois participantes, compondo assim um rico quadro sobre a questão central, a situação da pesquisa em educação na época, e ainda hoje sob vários aspectos. Os artigos de Hammersley discutem cada argumento apresentado por Hargreaves, concordando com ele sobre a importância de tornar a pesquisa em educação mais próxima de um tratamento mais científico, mas ressaltando a dificuldade de estabelecer critérios que possam confirmar claramente evidências no campo da educação. Diferentemente de Hargreaves, Hammersley pondera que os traços, em geral, reconhecidos como próprios do trabalho científico mais rigoroso, como as medidas precisas dos fenômenos e o tratamento experimental das causas que expliquem as relações entre eles, não têm uma aplicação fácil no domínio da educação. Um outro aspecto sobre o qual ele assinala seu desacordo se refere à importância atribuída

por Hargreaves às relações entre a pesquisa e a prática, ou antes, entre os pesquisadores e os docentes. Segundo Hammersley, uma preocupação excessiva com uma orientação mais prática e ao mesmo tempo mais científica, pode causar mais problemas do que ajudar o desenvolvimento da pesquisa em educação. A comparação com a medicina fica também bem mais nuançada em sua visão, que não reconhece como seu colega o peso das evidências como tão significativo, mas aceita algumas lições vindas das comparações. As respostas de Hammersley provocam discussões ainda mais detalhadas de seu opositor, o que torna o debate ao mesmo tempo muito informativo e interessante.

Ainda na primeira parte do livro, um longo artigo de John Elliott, pesquisador sênior da Universidade de East Anglia, autoridade internacional sobre questões ligadas à pesquisa-ação, discute de modo especial a perspectiva de Hargreaves sobre esse tipo de pesquisa. Basicamente, Elliott ressalta as limitações de uma visão sobre a pesquisa em educação limitada entre o modelo do enlightenment e o da engineering. Temos necessidade, segundo ele, de um modelo que coloque os julgamentos dos professores no centro do processo de pesquisa. Muito mais que de standards fixados pelas proposições de reformas governamentais, os docentes têm necessidade de um apoio teórico, por certo, fundado sobre pesquisas capazes de alcançar a complexidade dos fenômenos da educação, como é o caso da pesquisa-ação e de outros tipos de pesquisa do gênero qualitativo. O apelo à "prática reflexiva" não basta, segundo Elliott, para preencher as condições necessárias à atividade de pesquisa. Evocando Lawrence Stenhouse, pesquisador que inspirou o trabalho do grupo de East Anglia desde os anos de 1970, Elliott analisa as diferenças entre os dois autores, Hargreaves e Stenhouse, sobre a

ideia de professor-pesquisador, assimilada por Hargreaves àquela do *reflective practitioner*. Trata-se, talvez, de uma questão de perspectivas: Hargreaves se preocupa em definir "a pesquisa como uma base para a prática, enquanto Stenhouse define a prática como uma base para a pesquisa" (p.86). Elliott conclui seu artigo insistindo na falta de uma teoria sobre a natureza da prática educativa, para informar as discussões sobre o currículo e a educação em geral. Essa teoria teria, segundo ele, implicações muito benéficas sobre a pesquisa em educação.

Logo após o longo artigo de Elliott se encontra uma curta reação de Ann Oakley, sobre a falta de clareza do conceito de positivismo empregado por Elliott e sua resistência a aceitar a importância da explicitação dos resultados de pesquisa, sobretudo no interesse dos alunos e seus pais. Em seguida, a mesma autora, em artigo mais extenso, desenvolve interessante discussão a propósito das dificuldades de obtenção de evidências na pesquisa das ciências sociais, para servir de base às políticas públicas da educação. Mesmo a palavra "evidência" não é, por vezes, claramente definida, e expressões como "informação baseada sobre evidências" são empregadas sem melhores explicações. As sínteses de pesquisas destinadas a reunir resultados, ou evidências, para informar as decisões políticas ou práticas, sofrem sérias limitações, muito bem analisadas por Oakley. Ela apresenta vários exemplos de tentativas que ela considera muito distantes da noção de síntese de pesquisa, como uma atividade orientada por critérios de inclusão e exclusão bem definidos, de busca sistemática e de métodos específicos para a avaliação da qualidade dos diferentes estudos analisados (p.96).

A primeira parte do livro apresenta ainda um vibrante texto de Stephen Ball, confrontando intelectuais e tecnicistas, em um mundo acadêmico capturado por uma orientação para

reestruturações financeiras combinada com um pacto de Fausto. Como resultado, as perspectivas de pesquisa, bem como seu financiamento, são cada vez mais submissas à agenda política dos governantes. Somente o apoio da teoria pode libertar o pesquisador dos ingênuos a priori ontológicos e epistemológicos, bem como das pré-concepções não examinadas e não refletidas. "A teoria é um veículo para pensar diferentemente" (p.116).

O artigo de Alex Moore, que fecha a primeira parte, joga com as duas apresentações gráficas do conceito de reflexivo em inglês (*reflective* e *reflexive*), assinalando que "as competências e os discursos do *reflective practitioner* eram úteis, mas foi o discurso reflexivo que atinou plenamente essa utilidade" (p.135).

A segunda parte do livro, consagrada à natureza da pesquisa educacional, apresenta exemplos de afirmação e de discussão dessa pesquisa, como um domínio próprio de investigação, com sua especificidade e seus problemas ao longo de sua história. "Já é tempo para a pesquisa em educação afirmar que sua época chegou", para deixar a casa dos pais (psicologia, sociologia) e se afirmar sobre seu próprio solo, diz M. Bassey, no primeiro artigo (p.132).

Nathaniel Gage, com dois textos, é o único autor presente na seleção organizada por Hammersley, vindo de um país fora do Reino Unido, ainda que sua produção científica seja em língua inglesa. É um pesquisador sênior americano, muito conhecido nos Estados Unidos por suas numerosas obras, responsável por uma das edições do importante compêndio publicado pela American Educational Research Association – Aera –, *Handbook of research on teaching*, uma espécie de balanço da pesquisa sobre o ensino, que aparece em períodos não regulares, marcando o que de importante aconteceu nesse domínio. Ele publicou, no fim dos anos de 1970, um livro cujo título já é revelador de sua intenção bastante ousada: *The*

scientific basis of the art of teaching (1978). O primeiro texto de Gage é uma reprodução de seu famoso artigo "The paradigm wars and their aftermath", publicado no *Educational Researcher*, v. 18, 1989, da Aera. O título já anuncia a importância do tema, que atraiu a atenção de muitos leitores, cuja leitura continua muito interessante. Ele faz um exercício de futurologia, projetando o pensamento até o ano de 2009. Sua análise consiste em imaginar como se passam as coisas depois do desencadeamento da guerra dos paradigmas, começando logo antes de 1989, até 2009. Com bastante humor e certa dose de ironia, ele visualiza três cenários possíveis. O primeiro nos anos de 1990, quando os antinaturalistas, os interpretivistas e os teóricos críticos triunfaram sobre os objetivistas, quantitativistas. As pesquisas do tipo experimental ou correlacional quase desapareceram, deixando lugar aos estudos baseados sobre a observação e a interpretação. Em um segundo cenário, a partir de uma reação por parte de pesquisadores objetivistas-quantitativos, que se despertaram de seu torpor, e também pelo próprio desenvolvimento das pesquisas qualitativas, houve uma evolução geral, os diferentes objetos de estudo do campo da educação receberam um tratamento metodológico compatível com sua especificidade e o componente de oposição entre os paradigmas foi considerado inválido. Mas, no terceiro cenário, já dentro do século XXI, as coisas se voltaram para o clima competitivo reinante antes de 1989, na mesma condição de guerra paradigmática, segundo Gage. Ele se pergunta quanto tempo ela ainda vai durar e qual será o destino da pesquisa em educação. São questões que não se pode responder, mesmo em 2009, ele diz! Qual será a versão verdadeira? Para responder ele volta a 1989 e propõe: "a resposta do futuro se encontra conosco, com vocês. O que vocês fizerem nos anos que virão vai determinar se as guerras continuam" (p. 164).

Gage é também autor do último texto do livro, tratando ainda de um tema provocativo: a obviedade aparente de resultados das pesquisas em educação. De novo, ele discute seu tema a partir de vários exemplos extraídos de pesquisas muito conhecidas. Ele consegue demonstrar claramente a importância desses estudos, que vão além das aparências, nas quais os resultados parecem óbvios, mas na realidade mostram por vezes até pontos opostos, quando a pesquisa pode ser prosseguida. Há sempre uma série de fatores que só podem ser revelados a partir do esforço da pesquisa.

Stephen Kemmis, em um texto curto, apresenta uma bela defesa da pesquisa-ação, não como a melhor forma de pesquisa, e menos ainda a única, capaz de fornecer resultados importantes para a transformação de políticas da educação. O autor considera, entretanto, que ela tem sido infrutilizada no caminho para uma sociedade democrática, na qual a participação dos profissionais da educação é fundamental.

Janet W. Schofield trata de um assunto muito importante, mas pouco estudado: a generalização em pesquisas qualitativas. Em seu artigo ela apresenta uma sugestão que merece leitura detalhada e pode ajudar os pesquisadores no difícil problema da escolha da amostra. Essa escolha deve se orientar pelo interesse do estudo sobre "o que é, o que pode ser ou o que poderia ser" o objeto estudado (p. 195).

Dois textos devem ainda ser mencionados, pois representam um esforço de informação e formação. Primeiro a apresentação de um estudo de caso sobre um programa de ensino industrial para alunos com dificuldades de aprendizagem (slow learners), em um texto de Atkinson, Shone e Rees. Em seguida, um texto de Hammersley apresenta uma análise detalhada sobre esse estudo de caso, chamando atenção sobre seus pontos mais frágeis no aspecto metodológico, de modo especial no

que se refere às evidências e suas interpretações pelos autores. Em um livro que discute o papel das evidências na pesquisa e na prática da educação, os dois textos parecem muito bem situados.

Menga Lüdke

Professora titular do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
menga@puc-rio.br

DESTAQUE EDITORIAL

A REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA NOS ANOS 1990: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA

Nora Rut Krawczyk e Vera Lucia Vieira

São Paulo: Xamã, 2008, 144p.

As características da reforma educacional realizada nos anos 1990 em quatro países latino-americanos – Argentina, Brasil, Chile e México – são objeto de estudo comparativo realizado pelas pesquisadoras Nora Rut Krawczyk e Vera Lucia Vieira, e sistematizado nesta obra, publicada recentemente pela editora Xamã, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

A reconfiguração educacional das últimas décadas do século XX e da primeira década do presente século já tem sido objeto de vasta atenção e debate no Brasil. Faltava, no entanto, um trabalho que ampliasse o alcance do debate, tanto no sentido histórico, distanciando-se dos enfoques demasiadamente técnicos, baseados nos dados “da conjuntura”, quanto no sentido geográfico, verificando nas suas diversas concretizações nacionais a matriz comum e as especificidades das reformas educativas nos principais países latino-americanos. Isso foi possível graças à proposta teórico-metodológica de um estudo histórico-sociológico das reformas educacionais em cada país.

Este é o principal acerto do trabalho realizado por Nora Rut Krawczyk, professora da Faculdade de Educação da Unicamp e Vera Lucia Vieira, professora do Departamento de História da PUC-SP, em seu estudo acerca da reforma educacional na América Latina.

O outro mérito da pesquisa que resultou no livro é o de abordar os sistemas educacionais no contexto social mais amplo, considerando o quadro da dominação de classe e da exploração nacional pelo capital financeiro numa etapa historicamente determinada. Desvenda-se, então, um discurso em que o apelo a uma ideologia democrática, libertária e descentralizadora encobre, nas novas condições políticas, a continuidade e até o aprofundamento de ideias oriundas dos regimes autoritários que se espalharam pelo continente há bem poucas décadas.

O livro conta com prefácio de João Barroso, professor catedrático e presidente do Conselho Diretivo da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Ele conclui que a obra “nos permite dispor de uma eficaz e sistemática síntese sobre as políticas educativas nacionais, no quadro das reformas dos anos 1990, de quatro países ‘centrais’ da América Latina e do Caribe, e, ao mesmo tempo, situar as transformações ocorridas num quadro mais vasto de mudanças que transcendem a região em análise e que contribuem para compreender os processos transnacionais de regulação”.

Realizado com base em rigorosa pesquisa empírica e bibliográfica em cada um dos países analisados, este livro constitui contribuição importante para a compreensão não só da dinâmica educacional, mas, sobretudo, do devir histórico-social de “Nossa América”, tal como afirma Osvaldo Coggiola, professor titular de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

A CRIANÇA FALA: A ESCUTA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS

Silvia Helena Vieira Cruz (org.)
São Paulo: Cortez, 2008, 388p.

Este livro oferece rico panorama acerca da escuta de crianças em pesquisas científicas, ao reunir artigos de estudiosos do assunto de diversas instituições brasileiras e de vários outros países, a saber: França, Inglaterra, Canadá e Finlândia.

A criança tem sido, de longa data, objeto de estudo em pesquisas acadêmicas, no entanto, essas são pesquisas a respeito das crianças e não com a sua participação direta. E ainda que, como aponta Maria Malta Campos, autora de um dos artigos, esse procedimento não constitua exatamente algo novo na pesquisa, a novidade está no debate acerca das condições em que as crianças tomam parte na investigação científica, revelando uma tendência recente que procura dar voz e vez a um dos grupos de sujeitos tradicionalmente mais marginalizados pelos modelos clássicos de pesquisa.

A obra é produto do Projeto Ouvindo Crianças, que começou a esboçar-se durante a Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil, uma iniciativa da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, realizada em 2004, a qual contou com a colaboração do Movimento Interfó-

rums de Educação Infantil do Brasil – Mieib – e com a assessoria da Fundação Carlos Chagas. A partir de então, tem aumentando no Mieib o interesse por experiências semelhantes, que busquem levar em conta o que as crianças têm a dizer por meio de suas múltiplas linguagens, pois o que elas expressam pode subsidiar ações em seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem. O projeto Ouvindo Crianças, também tem apoio da Save the Children, do Reino Unido, entidade que visa contribuir para o avanço das discussões sobre a pesquisa com crianças e para o aperfeiçoamento das estratégias utilizadas para ouvi-las.

O interesse crescente de pesquisadores de diferentes campos no sentido de apreender os pontos de vista das crianças acerca de temas os mais variados tem levado a colocá-las no centro das pesquisas por eles desenvolvidas, evidenciando a diversidade de sujeitos contemplados. As perspectivas infantis trazem à luz não somente as peculiaridades da idade, nas experiências vividas em contextos históricos específicos, as características de inserção social de seu grupo familiar, questões de gênero, pertença étnica e cultural. Daí decorrem indagações teóricas e implicações éticas na pesquisa, que orientam a construção de novas abordagens metodológicas com vistas a dar conta desse desafio, particularmente nas áreas da educação, psicologia e saúde.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNO CRH

V.21, n.52, jan./abr.2007; maio/ago. 2008
Centro de Recursos Humanos da UFBA
Salvador, BA

CADERNOS DE ESTUDOS SOCIAIS

V.18-21, n.1-1/2, jan.2002/dez.2005
Fundação Joaquim Nabuco, Massangana
Recife, PE

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.24, n.7-12, jul./dez. 2008; suplemento n.1-4, 2008
Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

CADERNOS PAGU

N.31, jul./dez.2008
Pagu: Núcleo de Estudos de Gênero,
Universidade Estadual de Campinas
Campinas, SP

COMUNICAÇÕES

V.13-14, n.2-1, nov. 2006/jun.2007
Universidade Metodista de Piracicaba
Piracicaba, SP

CUADERNO DE PEDAGOGÍA

UNIVERSITARIA

V.5, n.9, jan./jun. 2008
Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra,
Centro de Desarrollo Professoral
Santiago (Chile)

CUADERNOS DEL CENDES

V. 24, n.66, set./dez. 2007
Centro de Estudios del Desarrollo
Caracas (Venezuela)

EDUCAÇÃO E REALIDADE

v. 32-33, n.1/2-1, jan.2007/jun. 2008
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, RS

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V.31, n.17, jan./abr. 2008
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, RN

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V.20, n.50, jan./abr. 2008 (separata)
Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
Medellín (Colombia)

ENCUENTRO EDUCACIONAL

V.14, n.2-3, maio/set. 2007
Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades
y Educación
Maracaibo (Venezuela)

ESPACIOS EM BLANCO

N.15-17, jun.2005/jun.2007
Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires
Buenos Aires (Argentina)

ESPAÇO PLURAL

V.8-9 n.17-18, 2º sem. 2007/2º sem. 2008
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Marechal Cândido Rondon, PR

GESTÃO & REGIONALIDADE

V.24, n.69, jan./abr. 2008

Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul, SP

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N.283-286, jul./nov. 2008; n.288, jan. 2009

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

HUMANITAS

V.22, n.1/2, 2006

Universidade Federal do Pará
Belém, PA

IN-FAN-CIA: EDUCAR DE 0 A 6 ANOS

N.112, nov.-dez. 2008

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Barcelona (Espanha)

INFANCIA ENEU-RO-PA: REVISTA DE UNA

RED DE REVISTAS EUROPEAS

N.110-111, jul./out. 2008

La Asociación de Maestros Rosa Sensat,
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales
Madrid (Espanha)

INNOVACIÓN EDUCATIVA

N.18, 2008

Universidade de Santiago de Compostela
Santiago (Espanha)

LUA NOVA

N.73, 2008

Cedec

São Paulo, SP

PANORAMA SOCIOECONÔMICO

V.26, n.36, jan./jun. 2008

Universidad de Talca
Talca (Chile)

PERFILES EDUCATIVOS

V.30, n.119, 2008

Universidad Nacional Autónoma de México
México, D.F.

PROPUESTA EDUCATIVA

V.16, n.27, 2007

Flacso

Buenos Aires (Argentina)

PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA

V.23, n. esp., 1-4, jan./dez. 2007; v.24, n.3-2,
abr./set. 2008

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
Brasília, DF

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N.72-77, ago. 2008/jan. 2009

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

N.30, set. 2007

Universidad de Panamá
Panamá (Panamá)

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO

N.15, set./dez. 2007

Sociedade Brasileira de História da Educação;
Autores Associados
São Paulo, SP

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

V.22, n.41, ago. 2008

Universidad de Playa Ancha

Valparaíso (Chile)

REVISTA SABERES INTERDISCIPLINARES /

V.1, n.1, jan./jun. 2008

Instituto de Ensino Superior Presidente Tancredo de Almeida Neves

São João del Rei, MG

SÉRIE ESTUDOS: PERIÓDICO DO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB

N.23-24, jan. 2007/dez. 2007

Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande, MS

SOCIOLOGIAS

V.10, n.20, jul./dez. 2008

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, RS

TEACHER EDUCATION

Ago. 2008

The International Alliance of Leading Education Institutes

Kopenhagen (Dinamarca)

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

V.6, n.2, jul./ago. 2008

Fundação Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro, RJ

LIVROS

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Dirce Nei Teixeira de Freitas

Campinas: Autores Associados, 2007

AS JORNADAS AMPLIADAS DO PETI NA

BAHIA: A QUANTAS ANDAM?

Lúcia Álvares Pedreira (org.)

Salvador: Centro de Recursos Humanos,

Secretaria do Desenvolvimento Social e

Combate a Pobreza, 2007

CICLOS EM REVISTA: AVALIAÇÃO: DESEJOS,

VOZES, DIÁLOGOS E PROCESSOS, 4

Andréa Rosana Fetzner (org.)

Rio de Janeiro: Wak, 2008

CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O

SUCESSO ESCOLAR

Bernardete Gatti (org.)

Brasília: Unesco, Inep/MEC, Consed, Undime,

2008

CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

DIÁLOGO COM OS DEMAIS ELEMENTOS

DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Fátima Regina Teixeira de Salles Dias, Vitória

Líbia Barreto de Faria

São Paulo: Scipione, 2007

EDUCAÇÃO, CÉU E CIDADE: BREVE

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS

450 ANOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

Og Dória, Maria Aparecida Perez (org.)

São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da

Cidade de São Paulo, 2007

EDUCAÇÃO NA BAHIA: PROPOSTAS,

REALIZAÇÕES E REFLEXÕES

Luíz Navarro de Britto

Brasília: Inep, 1991

EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA
LATINA: QUESTÕES REVANTES E
POLÊMICAS

Luiz Navarro de Britto
Brasília: Inep, 1991

EDUCAÇÃO: REFLEXÕES QUE
TRANSCENDEM TEMPOS E ESPAÇOS

Luiz Navarro de Britto
Brasília: Inep, 1991

EDUCACIÓN SUPERIOR Y CALIDAD EN
AMÉRICA LATINA: LOS PROCESOS DE
EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN

Norberto Fernández Lamarra
Caseros: Universidad Nacional de Tres de
Febrero, 2007

EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO NO BRASIL

Helena Bomeny, Marcela Pronko
Rio de Janeiro: Preal/CPDOC-FGV, Fundação
Ford, 2002

EQUIDAD Y FINANCIAMIENTO DE LA
EDUCACIÓN EN LA AMÉRICA LATINA

Alejandro Morduchowicz (org.)
Buenos Aires: Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación, 2008

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM:
COMO ACOMPANHAR OS ALUNOS NA
AQUISIÇÃO DOS SABERES

Michel Perraudeau
Porto Alegre: Artemed, 2009

EVALUAR LAS EVALUACIONES: UNA
MIRADA POLÍTICA ACERCA DE LAS
EVALUACIONES DE LA CALIDAD
EDUCATIVA

Gustavo laes et. al.
Buenos Aires: Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación, 2008

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA: DEZ ANOS DA LDB

João Valdir Alves de Souza (org.)
Belo Horizonte: Autêntica, 2007

FRATO: 40 ANOS COM OLHOS DE
CRIANÇA

Francesco Tonucci
Porto Alegre: Artemed, 2008

FUNDEB: A REDENÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA?

Nicholas Davies
Campinas: Autores Associados, 2008

GUARDIÃS DA HISTÓRIA

Bruno Toledo, Mariana Galvão, Vanessa Munhoz (orgs.)
São Paulo: Associação Cultural Quilombo
Brotas, 2007

HOMO ZAPPIENS: EDUCANDO NA ERA
DIGITAL

Wim Veen, Bem Vrakking
Porto Alegre: Artemed, 2009

LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
EN COLOMBIA, 1926-1954: ENTRE
UNIVERSALISMO Y PARTICULARISMO
CULTURAL

Rafael Ríos Beltrán

Bogotá: Grupo Historia de la Práctica

Pedagógica, Magisterio, 2008

LOS PROCESOS DE FORMALIZACIÓN
Y EL PAPEL DE LA EXPERIENCIA EN LA
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO
SOBRE LOS FENÓMENOS FÍSICOS

María Mercedes Ayala Manrique et al.

Medllín: Universidad de Antioquia, 2008

O NASCIMENTO DA INTELIGÊNCIA: DO
RITMO AO SÍMBOLO

Cíntia Rodríguez

Porto Alegre: Artmed, 2009

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SOB O
OLHAR DOS PROFESSORES

Estados Ibero-Americanos para a Educação, a
Ciência e a Cultura (org.)

São Paulo: Fundação SM, 2008

QUANTIDADE SEM QUALIDADE: UM
BOLETIM DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA
LATINA

Conselho Consultivo do Preal

Santiago de Chile: Preal, 2006

MÍDIA E VIOLÊNCIA URBANA NO BRASIL

Carlos Nepomuceno et al.

Brasília: Unesco, Viva Rio, 2007

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionados 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

te 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. (Colação 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 pu-

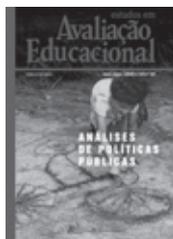
blicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

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 40 e 41



MAIO/AGO. – 2008 – N. 40

A Narrativa Instrumental da Qualidade na Educação *Vandré Gomes da Silva* • Avaliação da Aprendizagem e Política Educacional: desafios para uma nova agenda *Eloísa Maia Vidal, Isabel Maria Sabino de Farias* • Uma Análise da Relação entre os Conceitos Enade e IDD *Hélio Radke Bittencourt, Lori Viali, Alam de Oliveira Casartelli, Alziro Cesar de M. Rodrigues* • Análise Multinível Aplicada aos Dados do NELS:88 *Jacob Arie Laros,*

João Luiz Pereira Marciano • Posturas Docentes em Cursos de Formação de Professores em Serviço: é possível transformá-las no curto prazo? *Claudia Davis, Yara Lúcia Esposito, Marina Muniz Rossa Nunes, Cesar Augusto Amaral Nunes* • Prestígio Escolar e Composição de Turmas – explorando a hierarquia em redes escolares *Marcio da Costa, Mariane C. Koslinski*



SET./DEZ. – 2008 – N. 41

Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens *Domingos Fernandes* • O direito a aprender *Lina Kátia Mesquita de Oliveira* • O efeito da escola básica brasileira *Renato Júdice de Andrade, José Francisco Soares* • Sistema de indicadores educacionais no acompanhamento e avaliação de políticas públicas *José Gonçalves Moreira Neto* • Paic: o pionerismo no processo de

avaliação municipal com autonomia *Cláudio de Albuquerque Marques, Ana Paula de Medeiros Ribeiro, Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca* • Construção de escala combinada para a medição do alfabetismo em contexto não escolar *Vera Masagão Ribeiro, Tufi Machado Soares* • Avaliação da alfabetização no Ceará: principais resultados da primeira edição do Spaece-Alfa *Alessio Costa Lima, Maria Iaci Cavalcante Pequeno, Maria Nora Elena Rabelo Melo* • Uso dos resultados do Saesp e formação de professores: a visão dos níveis centrais *Adriana Bauer* • O desempenho dos alunos da Fundação Bradesco: uma comparação com os resultados do Saeb *Ruben Klein, Nilma Fontanive, Ana Luisa Restani, Maria Cristina Telles*

Assine Estudos em Avaliação Educacional!

Assinatura da revista *Estudos em Avaliação Educacional* para o ano de 2009 (números 42, 43 e 44), 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 dianteR\$ 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

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



Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp

maio/ago. 2008, v.34, n.2

Sumário

Artigos

Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa

Edival Sebastião Teixeira; Maria de Lourdes Bernartt e Glademir Alves Trindade

Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade

Flávia Schilling e Sandra Galdino Miyashiro

Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores

Maria Suzana De Stefano Menin; Alessandra de Moraes Shimizu; Divino José da Silva; Fabio Lorenzi Cioldi e Fabricio Buschini

Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse?

Alceu Ravello Ferraro

Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya

Adriana Queiroz Testa

O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância

Marianne Kogut Eliasquevici e Arnaldo Corrêa Prado Junior

Como se posicionam os professores perante a existência e utilização de jardins zoológicos e parques afins? Resultados de uma investigação

Antônio Almeida

O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física

Larissa Cerignoni Benites; Samuel de Souza Neto e Dagmar Hunger

A pedagogia científica de Bachelard: uma reflexão a favor da qualidade da prática e da pesquisa docente

Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque e Ricardo Tescarolo

Tradução

Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica

Bernard Lahire

Entrevista

Socialismo libertário, educação e autodidatismo: entrevista-depoimento de Jaime Cubero

Antonio José Romera Valverde

Entrevista: depoimento de Jaime Cubero

Antonio José Romera Valverde

Informações, compra de exemplares e assinatura consulte o site
www.fe.usp.br/publicacoes

e-mail: revedu@edu.usp.br / Fone: (11) 3091.3520 – Rosângela

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOLUME 6 | NÚMERO 3 | NOVEMBRO 2008-FEVEREIRO 2009 | ISSN 1678-1007

ENSAIO

Análisis del contexto político, social y económico como base para la formación de personal técnico de salud en América Latina | *Miguel Márquez*

ARTIGOS

Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras | *Ricardo Burg Ceccim e Alcindo Antônio Ferla*

O trabalho dos agentes comunitários de saúde: entre a mediação convencenedora e a transformadora | *Vera Joana Bornstein e Eduardo Navarro Stotz*

As novas institucionalidades do trabalho no setor público: os agentes comunitários de saúde | *Jacob Carlos Lima e Fernanda Flávia Cockell*

Construção de descritores para o processo de educação permanente em atenção básica | *Rosita Saupe, Luiz Roberto Agea Cutolo e Juliana Vieira de Araújo Sandri*

Formação profissional no SUS: oportunidades de mudanças na perspectiva da Estratégia de Saúde da Família | *Roberta Kaliny de Souza Costa e Francisco Arnaldo Nunes de Miranda*

Globalização capitalista e formação profissional em saúde: uma agenda necessária ao ensino superior | *Verônica Santos Albuquerque e Karen Mary Giffin*

Globalização e seus impactos na vulnerabilidade e flexibilização das relações do trabalho em saúde | *Solange Baraldi, Monica Yofanda Padilla Díaz, Wagner de Jesus Martins e Daniel Alvão de Carvalho Júnior*

Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo | *Vânia Cardoso da Motta*

DEBATE

Federalismo fiscal e financiamento descentralizado do SUS: balanço de uma década expandida | *Luciana Dias de Lima*

Financiamento da saúde: impasses ainda não resolvidos | *Ana Luiza d'Ávila Viana*

Os problemas de gestão do SUS decorrem também da crise crônica de financiamento? | *Carlos Octávio Ockê-Reis*

Os impasses do financiamento fiscal do SUS | *Sulamís Dain*

RELATO

Vivência de educação em saúde: o grupo enquanto proposta de atuação | *Rosilda Veríssimo Silva, Priscila Pimentel Costa e Jocemara de Souza Fermão*

ENTREVISTA

Nelson Rodrigues dos Santos

RESENHAS

O emprego no desenvolvimento da nação | *Ramón Peña Castro*

Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea | *Márcia de Oliveira Teixeira*



www.revista.epsjv.fiocruz.br

Trabalho, Educação e Saúde - EPSJV/Fiocruz
Avenida Brasil, 4365 - Manguinhos
CEP 21040-900 - Rio de Janeiro - RJ
tel: (21) 3865-9850 fax: (21) 2560-8279
e-mail: revtes@fiocruz.br

ENVIE ESTA FICHA HOJE MESMO PELO CORREIO, FAX OU E-MAIL!!

FAÇA JÁ A SUA ASSINATURA!! CADERNOS DE PESQUISA

Renovação

Novo Assinante

Nome _____

CNPJ/CPF _____ IBRG: _____ Sexo M F

Endereço
Rua: _____

Nº _____ Apto. _____ Bairro _____

Cidade _____ CEP _____ Estado _____

DDD _____ Telefone _____ Ramal _____ Cód. de Assinante _____

E-mail _____

Minha Opção de Pagamento é:

Autorizo o débito total deste pedido em meu cartão de crédito 
Nº _____ cód. seg. _____ Validade do cartão: Mês ____/Ano ____/____

Titular _____ Assinatura _____
Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.

Depósito em conta corrente, Banco do Brasil - Agência 1515-6 Conta nº 1.099-5 em favor de Editora Autores Associados Ltda. (passar FAX do recibo de depósito juntamente com o pedido e endereço completo ou envie o comprovante de depósito juntamente com o cupom do pedido, devidamente fechado e colado). Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.

Cheque nominal pré-datado para até 30 dias do pedido, à Editora Autores Associados (envie o cheque nominal junto com o cupom de pedido, devidamente fechado e colado). Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.
Cheque nº _____ Valor _____ Nº do Banco _____

Editora Autores Associados

Pabx/Fax: (19) 3289-5930

e-mail: editora@autoresassociados.com.br

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

**Cadastre-se
Hoje mesmo!**

**Receba Informações
o Ano Todo!**

**SEJA UM CLIENTE
PREFERENCIAL!**

PRT/SP 4302/96
UP AC/ UNICAMP
DR/SP

CARTÃO RESPOSTA
NÃO É NECESSÁRIO SELAR

O selo será pago por:

**AUTORES
ASSOCIADOS** 
uma editora educativa
a serviço da cultura brasileira

13083-999 CAMPINAS-SP