



***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) 3723-3108  
Fax: (11) 3721-1135  
Site: <http://www.fcc.org.br>  
E-mail: [cadpesq@fcc.org.br](mailto: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)

Luciola 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)

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

Maria do Céu Roldão (Universidade do Minho, Portugal)

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

Regina Vinhaes Gracindo (Universidade de Brasília, Brasil)

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

Verena Stolcke (Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

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



ISSN 0100/1574

**CADERNOS**  
**DE**  
**PESQUISA**

REVISTA QUADRIMESTRAL • MAIO/AGO. 2009 • V.39 • N.137

 *Fundação Carlos Chagas*

**AUTORES  
ASSOCIADOS** 



CADERNOS DE PESQUISA • N. I 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>

*IRESJIE – 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 Madrid)*

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: agosto 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](mailto:editora@autoresassociados.com.br)

Catálogo on-line: [www.autoresassociados.com.br](http://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 349

### TEMA EM DESTAQUE

#### CURRÍCULO NA CONTEMPORANEIDADE

A TRANSMISSÃO CULTURAL ASSEDIADA: METAMORFOSES  
DA CULTURA COMUM NA ESCOLA 351

*Inés Dussel*

ESTUDOS DE CURRÍCULO: AVANÇOS E DESAFIOS NO  
PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO 367

*Antonio Flavio Barbosa Moreira*

CURRÍCULO: ENTRE TEORIAS E MÉTODOS 383

*José Augusto Pacheco*

A LUTA PELA ÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
RELIGIOSA OU LAICA? 401

*Luiz Antônio Cunha*

PRÁTICAS EDUCACIONAIS DISTINTAS: A PSICOLOGIA  
NO ENSINO MÉDIO PAULISTA 421

*Luciana Dadico*

TECNOLOGIA, TRABALHO E FORMAÇÃO NA REFORMA  
CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO 441

*Monica Ribeiro da Silva*

AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO  
NO GOVERNO LULA 461

*Sabrina Moehlecke*

### OUTROS TEMAS

COMBATE AO SEXISMO EM LIVROS DIDÁTICOS:  
CONSTRUÇÃO DA AGENDA E SUA CRÍTICA 489

*Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva*





INTERCÂMBIOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS:  
BOLSAS CAPES, CNPQ E FAPESP 521

*Débora Mazza*

A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS ESTUDOS  
SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES 549

*Maria Suzana De Stefano Menin, Alessandra de Morais Shimizu e  
Claudia Maria de Lima*

AUTOESTIMA E ALFABETIZAÇÃO: O QUE HÁ NESSA RELAÇÃO? 577

*Clarice Salete Traversini*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO DE JANEIRO  
DURANTE O ESTADO NOVO 597

*Sonia de Castro Lopes*

#### **TEMAS EM DEBATE**

COTISTAS E NÃO-COTISTAS: RENDIMENTO DE ALUNOS  
DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA 621

*Jacques Velloso*

HETEROGENEIDADE DO DESEMPENHO DE ALUNOS DA  
UNICAMP, DO INGRESSO À CONCLUSÃO 645

*Rafael Pimentel Maia, Hildete Prisco Pinheiro e Aluisio de Souza Pinheiro*

#### **ESPAÇO PLURAL**

ZYGMUNT BAUMAN: ENTREVISTA SOBRE A EDUCAÇÃO.  
DESAFIOS PEDAGÓGICOS E MODERNIDADE LÍQUIDA 661

*Alba Porcheddu*

**RESENHAS 685**

**PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 695**

**INSTRUÇÕES A COLABORADORES 697**





# CONTENTS

EDITORIAL 349

## ISSUE IN FOCUS

### CONTEMPORANEOUS SCHOOL CURRICULUM

CULTURAL TRANSMISSION UNDER HARASSMENT:  
AVATARS OF COMMON CULTURE IN SCHOOL 351

*Inés Dussel*

CURRICULUM STUDIES: ADVANCES AND CHALLENGES  
ON THE INTERNATIONALIZATION PROCESS 367

*Antonio Flavio Barbosa Moreira*

SCHOOL CURRICULUM: BETWEEN THEORIES AND METHODS 383

*José Augusto Pacheco*

THE STRUGGLE FOR ETHICS IN PRIMARY SCHOOL:  
RELIGIOUS OR SECULAR? 401

*Luiz Antônio Cunha*

DIVERSE EDUCATIONAL PRACTICES: PSYCHOLOGY AT  
THE STATE OF SÃO PAULO HIGH SCHOOLS 421

*Luciana Dadico*

TECHNOLOGY, WORK AND EDUCATION IN HIGH SCHOOL  
CURRICULUM REFORM 441

*Monica Ribeiro da Silva*

THE DIVERSITY POLICIES IN LULA'S GOVERNMENT 461

*Sabrina Moehlecke*

## OTHER ISSUES

FIGHTING SEXISM IN TEXTBOOKS: AGENDA CONSTRUCTION  
AND ITS CRITICS 489

*Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura, Paulo Vinícius Baptista Silva*





INTERNATIONAL ACADEMIC EXCHANGE PROGRAMS:  
CAPES, CNPQ AND FAPESP FELLOWSHIPS 521

*Débora Mazza*

THE SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY IN STUDIES  
OF TEACHER'S REPRESENTATION: ANALYSIS OF BRAZILIAN  
THESES AND DISSERTATIONS 549

*Maria Suzana De Stefano Menin, Alessandra de Morais Shimizu,  
Claudia Maria de Lima*

SELF-ESTEEM AND LITERACY: WHAT MAY BE IN THIS RELATIONSHIP? 577

*Clarice Salete Traversini*

TEACHER EDUCATION AT THE INSTITUTE FOR EDUCATION  
OF THE RIO DE JANEIRO DURING THE NEW STATE PERIOD 597

*Sonia de Castro Lopes*

#### **ISSUES IN DEBATE**

QUOTA AND NON-QUOTA SYSTEM: PERFORMANCE OF  
STUDENTS AT UNIVERSITY OF BRASÍLIA 621

*Jacques Velloso*

HETEROGENEITY IN THE PERFORMANCE OF UNICAMP  
STUDENTS FROM ADMISSION TO CONCLUSION  
OF UNDERGRADUATED STUDIES 645

*Rafael Pimentel Maia, Hildete Prisco Pinheiro, Aluisio de Souza Pinheiro*

#### **OPEN SPACE**

ZYGMUNT BAUMAN: AN INTERVIEW ABOUT EDUCATION,  
PEDAGOGICAL CHALLENGES AND LIQUID MODERNITY 661

*Alba Porcheddu*

**BOOK REVIEWS 685**

**PUBLICATIONS RECEIVED 695**

**INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 697**







---

## EDITORIAL

---

Estimada leitora, estimado leitor,

Este número traz a lume um extenso dossiê sobre o Currículo na contemporaneidade. Sete artigos compõem a seção Tema em Destaque sob esse título; eles abordam a questão seja do ponto de vista teórico e conceitual, seja dos processos de formulação e implementação do currículo.

O artigo de Inés Dussel é um dos raros textos escritos da perspectiva pós-moderna que, fugindo à reiteração da impossibilidade de uma cultura comum na educação básica, busca analisar as transformações contemporâneas da ideia de tradição e reprodução cultural ligada à função social da escola, e sugere alguns elementos que devem ser levados em conta para enfrentar os desafios da construção de uma tradição comum nas condições presentes. Antonio Flavio Barbosa Moreira, ao chamar a atenção para os sinais evidentes de internacionalização do campo do currículo, com apoio nas categorias de hibridização, cosmopolitismo e tradição, aponta para as possibilidades de avanço e democratização do conhecimento de um lado e as de incentivo às formas de homogeneização de outro. As reflexões de José Augusto Pacheco detêm-se, por sua vez, em questões ligadas às teorizações e às abordagens metodológicas do currículo e destacam, quer as teorias críticas e de instrução, sempre cruzadas com a racionalidade tyleriana e o relativismo, quer o *currere* como espaço de discussão.

Os demais artigos da seção discutem o tema do ângulo das políticas e das práticas de currículo no Brasil.

Luiz Antônio Cunha identifica um conflito entre os conceitos de ética laica e de ética religiosa no currículo das escolas públicas de ensino fundamental. Luciana Dadico, diante do parecer do Conselho Nacional de Educação que torna obrigatório o ensino da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, retoma a discussão acerca da contribuição da Psicologia para a formação de jovens desse nível escolar, por meio de pesquisa etnográfica sobre o ensino da disciplina em escolas paulistas. Monica Ribeiro da Silva investiga o modo pelo qual as proposições referentes ao trabalho, tecnologia e formação, assim como a organização do currículo com base em competências, que constam da reforma curricular do final dos anos 90, vêm sendo apropriadas pelas escolas de ensino médio da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná. Por último, o texto de Sabrina Moehlecke examina as políticas de diversidade implementadas pelo Ministério da Educação durante a primeira gestão do governo Lula (2003-2006).



Na seção Outros Temas, o artigo de Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva faz uma revisão crítica da literatura nacional e internacional sobre sexismo nos livros didáticos, assinalando as permanências, mudanças e tensões detectadas nas políticas de combate a essas práticas.

Débora Mazza delinea as tendências dos intercâmbios acadêmicos internacionais promovidos por três agências brasileiras, analisando as bolsas de estudo concedidas às diversas áreas de conhecimento pela Capes, Fapesp e pelo CNPq, e busca contextualizá-las nas políticas de desenvolvimento científico-tecnológico levadas a cabo pelo Estado brasileiro entre 1970 e 2000.

A pesquisa sobre as teses e dissertações defendidas nos Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação, que utilizam a teoria das representações sociais –TRS– para estudar as representações dos professores ou sobre eles, realizada por Maria Suzana De Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu e Claudia Maria de Lima, concentra-se na análise dos aspectos metodológicos dos estudos.

A ênfase no resgate da autoestima em discursos do Programa Alfabetização Solidária, registrados em publicações periódicas de abrangência nacional entre 1997 e 2007, é analisada por Clarice Salette Traversini..

O artigo de Sonia de Castro Lopes analisa as transformações introduzidas no curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro durante o período de 1937 a 1945, assinalando continuidades e mudanças, bem como as rupturas ocasionadas pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942.

As políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior são discutidas em Temas em Debate.

Jacques Velloso compara médias de grupos de alunos cotistas e não cotistas da Universidade de Brasília em diferentes carreiras, considerando o prestígio dos cursos e as respectivas áreas de conhecimento. Por sua vez Rafael Pimentel Maia, Hildete Prisco Pinheiro e Aluisio de Souza Pinheiro propõem uma metodologia para avaliar o desempenho dos alunos da Universidade Estadual de Campinas, do ingresso à conclusão do curso, valendo-se de testes que determinam se existe diferença entre os estudantes de acordo com características de grupo.

Em Espaço Plural, Zygmunt Bauman, um dos maiores pensadores contemporâneos, discorre sobre os desafios pedagógicos da modernidade líquida em entrevista concedida a Alba Porcheddu.

*As Editoras*



---

## TEMA EM DESTAQUE

---

# A TRANSMISSÃO CULTURAL ASSEDIADA: METAMORFOSES DA CULTURA COMUM NA ESCOLA

**INÉS DUSSEL**

Cooordenadora da Área Educación, Facultad Latinoamericana  
de Ciencias Sociales – Argentina  
idussel@flacso.org.ar

Tradução: Neide Luzia de Rezende

### RESUMO

*Neste artigo, gostaríamos de propor algumas reflexões em torno do que se percebe como crise da transmissão escolar. Mais especificamente, interessa-nos o que decorre da discussão sobre a cultura comum que a escola deve transmitir, tendo em vista que essa instituição está voltada para a formação do núcleo de referências comuns que permite ao aluno se integrar à sociedade nacional e se converter em cidadão. Hoje, tanto a ideia de “cultura comum” como a própria noção de tradição e reprodução cultural parecem sob assédio. Em primeiro lugar, esse assédio tem a ver com o declínio das humanidades modernas como centro de referência da cultura comum – um declínio que já tem mais de um século. Em segundo lugar, está ocorrendo uma transformação profunda da ideia de tradição e reprodução cultural, bem como das formas com que estas se realizam. Ambos os elementos são discutidos no artigo. Por último, para retomar a ideia de transmissão da cultura comum na escola, sugerem-se alguns critérios que levem em conta os questionamentos e desafios da construção de uma tradição nas presentes condições.*

ESCOLA – CIDADANIA – CURRÍCULO – CULTURA

### ABSTRACT

*CULTURAL TRANSMISSION UNDER HARASSMENT: AVATARS OF COMMON CULTURE IN SCHOOL. In this article, I advance some arguments about what is perceived as the crisis of the act of transmitting or passing over culture to new generations. More specifically, I am interested in understanding what is built into the discussion of what a common culture is, and what role schools play in their formation. Schools were institutions that were conceived for producing a core of common references that allowed people to be included in the national society and turn into citizens.*

---

Este artigo foi publicado originalmente em *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 28, p. 19-27, nov. 2007: “La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común em la escuela”.





*Today, both the idea of a 'common culture' and the notion of tradition and cultural reproduction appear to be under siege. First, this siege is linked to the decline of modern humanities as the reference centre for common culture – a decline that has been taking place for over a century. Second, what is taking place is a profound transformation of the ideas of tradition and cultural reproduction, and of the ways in which they are performed. Both elements are discussed in this article. Finally, I suggest some criteria to rethink the passing over of a cultural tradition in schools, taking into account the challenges and questions that have been posed to the construction of a tradition in present conditions*

SCHOOLING – CITIZENSHIP – CURRICULUM – CULTURE

O que foi feito do ideal de transmitir a cultura, e, mais especificamente, uma “cultura comum” a todos os cidadãos através da escola? Neste artigo gostaríamos de propor algumas reflexões em torno daquilo que se percebe como crise da transmissão escolar, buscando entender as formas com que hoje se apresenta o problema, além de sugerir alguns critérios para retomar a ideia de transmissão do comum.

O cerco à transmissão cultural que a escola realiza tem ao menos dois componentes fortes: o declínio das humanidades modernas e a crise da ideia de reprodução cultural.

O primeiro elemento tem a ver com o declínio do ideal humanista como eixo para a ação da escola, concebida como a via para a realização pessoal e para a ascensão social. A cultura comum esteve, ao menos para boa parte de nossos países, definida por um núcleo de humanidades modernas que estruturavam saberes, disposições e sensibilidades a serem passadas ou legadas às novas gerações. Lugar de privilégio, símbolo de distinção, as humanidades foram as que ofereceram um núcleo de referências comuns que permitiam às pessoas sentir-se parte de alguma coisa comum, de uma vida comunitária – com suas hierarquias, inclusões e exclusões... mas comum enfim.

No entanto, a legitimidade das humanidades hoje está declinando. São muitos os que reclamam que a escola não faz o que deveria, ou seja, ensinar para a vida ou para o trabalho, adequar-se aos novos tempos ou renovar sua proposta disciplinar. Da perspectiva das ciências sociais, há décadas se aponta o caráter de “invenção” da tradição proposta pela escola, sua seleção arbitrária da cultura e seu viés político e ideológico (Hobsbawm, Ranger, 1983; Williams, 1956; Bourdieu, Passeron, 1980, entre muitos outros). Provavelmente as duas impugnações mais fortes provenham hoje das críticas “multiculturais” (culturas





majoritárias ou minoritárias que estavam excluídas do cânone tradicional) e das posições “neotecnológicas” (as novas tecnologias da informação e comunicação, que propõem outros saberes e outras formas de transmissão). As pedagogias da moda são diferentes versões do construtivismo que, em suas modalidades mais esquemáticas e pobres, comparam a transmissão do docente à lição magistral – e portanto a rechaçam – e creem que a “origem” do currículo está na psicologia infantil, algo que Dewey já discutia em “A criança e o currículo”, em 1902 (Dewey, 1967). As críticas ao currículo humanista se fundamentam em três fortes exclusões que estavam em sua base: das culturas populares, da cultura contemporânea (sobretudo dos produtos da indústria cultural de massa) e da “voz” das crianças e dos adolescentes<sup>1</sup>. Como assinala George Steiner, essas críticas podem ser lidas como uma espécie de “grito de guerra”, de “contra-ataque aos privilégios dos letrados”, porque desses privilégios “foram excluídos centenas de milhões de seres humanos...” (Steiner, Ladjali, 2005, p.106).

Carlos Monsiváis dedica um lúcido ensaio a essa discussão sobre qual é a cultura comum hoje, e se pergunta:

Em que momento e por que motivo a leitura e a cultura definidas classicamente (artes, música, teatro, cinema de qualidade) passam a ser algo que se envia à zona do tempo livre, enquanto que os meios e a indústria de entretenimento são para muitos ‘a realidade’. E uma grande interrogação: quando se perde, definitivamente, a causa das humanidades como formação central? (Monsiváis, 2007, p.57)

E Monsiváis responde:

Expulsa-se o humanismo definitivamente do currículo educativo na década de 1970 ao se encarregar a iconosfera (o império das imagens) de formação das novas gerações. Não se vê sentido no brilhantismo verbal, e cada vez há menos gente capaz de senti-lo e admirá-lo. [...] O lugar antes central da literatura é

1. Em outro texto (Dussel, 1997), discuto a associação entre currículo humanista e formação e inclusão na vida democrática, que continua sendo central para a escola secundária, pelo menos na América do Sul. Essa associação levou à exclusão de saberes vinculados ao trabalho, à cultura contemporânea, às culturas locais e também a uma marginalização da “voz adolescente” (sabendo que essa voz não é monolíngue nem “autêntica”).





ocupado pelas imagens, de modo que o “tempo livre” da sociedade vem a ser o que resta depois de ver partidas de futebol, telenovelas, *reality shows*, séries televisivas, filmes, o que não é “tempo livre” mas “obrigação urbana”. (Monsiváis, 2007, p.59-60).

Sem dúvida, o que está sucedendo com a amplíssima difusão das novas tecnologias e sobretudo da televisão modifica profundamente o panorama da cultura comum e de nossas ideias sobre o que se deve transmitir. É preciso recordar, no entanto, que essa crítica às humanidades é mais antiga do que os 30 ou 40 anos que lhes outorgamos, e que talvez a crítica ao núcleo humanista escolar seja mais a consequência da extensão dos programas da democratização da cultura e da democratização escolar do que sua antagonista. No fim das contas, foi no regime de fazer-se mais e mais popular, mais e mais inclusiva, que a escola foi adotando formas e saberes do entorno e das famílias, a ponto da demanda para que ela se tornasse receptiva e hospitaleira se instalasse no centro de seu ideário (Hunter, 1998). Por sua vez, desde o escolanovismo já estavam presentes as críticas à transmissão da tradição. Uma pedagoga argentina, Natalia Fattore, destaca em texto recente que: “O progresso de uma pedagogia “sem tradição” foi o ideal a ser alcançado de todo progressivismo pedagógico. [Porém] ...o “novo”, longe de nos liberar das coações da tradição, coloca-nos diante de novos riscos e perigos” (Fattore, 2007, p.29).

Para rastrear a história das críticas ao currículo humanista, pode-se observar, por exemplo, as opiniões do jovem Walter Benjamin, a quem dificilmente se poderia acusar de anti-humanista ou de anti-intelectual. Em um texto publicado em 1912 numa revista estudantil (“La reforma escolar, um movimento cultural”), em plena efervescência da reforma escolanovista, Walter Benjamin advertia que a escola é a depositária da tradição cultural. Dizia na ocasião que “a escola é a instituição que custodia e apresenta à humanidade suas aquisições” (Benjamin, 2007, p.16). Essa ideia de custódia, arcontes-guardião da memória, é uma noção poderosa que estruturou a ação de muitos educadores, a ponto de convertê-los em vigias ou carcereiros do saber – quase como o bibliotecário de *O nome da rosa*, o romance de Umberto Eco (1982)<sup>2</sup>.

2. É interessante vincular essa ideia de Arcontes da memória com a ideia de arquivo, que está associada à noção daquilo que se conserva de uma tradição cultural. O termo “arquivo, diz





Mas Benjamin não ignorava, e tampouco queria deixar de assinalar ao movimento estudantil de início do século XX, que a escola não é só passado. “O que a escola faz é mérito do passado, ainda que às vezes de passado recente. Ao futuro nada mais pode oferecer que atenção e reverência.” No entanto, o encontro com os jovens faz com que o futuro seja mais e mais aquele que imprime uma direção à escolaridade.

Mas a juventude envia a escola, que se encontra posta a seu serviço, ao futuro. [...] A exigência mais premente de toda a pedagogia moderna outra coisa não quer que criar espaço para a cultura que está surgindo. Ao confiar na juventude, que pouco a pouco há de aprender a trabalhar, a levar-se a sério e a educar-se, a humanidade confia em seu futuro. (Benjamin, 2007, p. 16)

A convocatória para enlaçar o passado com o presente e com o futuro, que é o que em definitivo “empurra” a proposta escolar, o leva a proclamar: “Basta de humanismo desbotado!”. Cita uma “lista negra” de comentários de professores, que poderiam ser os mesmos que hoje encontramos em algumas classes.

...tanto faz se gostam ou não de Horácio; está no plano de estudos e temos que lê-lo;

Resposta de um professor a uma objeção contra uma argumentação de Cícero: “aqui na classe não queremos desenvolver nossas ideias, mas saber o que diz Cícero”.

“Ah, e não pense que acreditamos em seu entusiasmo pela Antiguidade”, diz um professor a um aluno de Oberprima de um ginásio humanista. (Benjamin, 2007, p.42)<sup>3</sup>

---

Derrida, vem do grego *arkheion*, que significa uma casa, um domicílio, um endereço, a residência dos magistrados superiores, os *arkhons*, aqueles que mandam. Os documentos no arquivo, então, dizem a lei: “rememoram e invocam ou impõem a lei” (Derrida, 1996, p.2). Derrida segue dizendo que é nessa “domiciliação”, nesse arresto domiciliar, que o arquivo ocorre. “O habitar, esse lugar onde habitam permanentemente, marca a passagem institucional do privado ao público, que nem sempre quer dizer do secreto ao não secreto” (p.3); o ato de guardar documentos também envolve ocultá-los. O direito que autoriza o arquivo e a lei na qual que se inscreve impõe limites, fronteiras, distinções, que podem ser desconstruídas se, como pretende Derrida, se pretende questionar a política do arquivo.

3. Algo semelhante diz Steiner: “compreendo perfeitamente a revolução contra os excessos no ensino secundário, comentários, análise e tudo isso”. Porém, diante disso, diz sentir uma grande ambiguidade ou mesmo esquizofrenia: “Por outro lado, me assusta a ideia de perder





Para Benjamin, esse humanismo desbotado deve reformular-se para dar lugar à “cultura juvenil”<sup>4</sup> e para “encontrar um lugar para o presente na história da cultura” ( “O ensino da moral”, de 1913; ver Benjamin, 2007, p.54). Essa ideia de “encontrar um lugar para o presente na história da cultura” é central para pensar tanto a renovação das humanidades como para fazer frente aos que só querem “presente” na escola, um presente entendido como as necessidades estreitas impostas pelo mercado.

## A TRANSMISSÃO CULTURAL SITIADA: ALGUMAS CHAVES GERAIS

O segundo elemento que põe a transmissão cultural sob assédio é que há uma crise mais geral da noção de transmissão e de reprodução cultural (conceitos que não são equivalentes, mas que se referem à passagem um legado)<sup>5</sup>. No contexto de liquidez, de horizontes mais instáveis, a questão da reprodução cultural e política das sociedades se converte num problema. Como assinala Bauman (2002), o transitório e o curto prazo se tornam valores, e o perdurável, o longo prazo, o duradouro, gozam de má reputação. Como conseguir uma certa estabilidade na transmissão intergeracional capaz de assegurar a jovens a passagem da cultura de adultos? Como estabelecer certos pontos de referência se tanto os pontos de partida como os de chegada estão em permanente mudança e questionamento? Como evitar que essa transmissão não se interrompa com os deslocamentos (exílios, desemprego, mudanças, quebras) e turbulências a que está submetida hoje a vida de amplas camadas da população? (Reguillo, 2005). O antropólogo Arjun Appadurai, estudioso das transformações culturais de uma modernidade que “anda solta” e que não estava contida nas instituições que conhecíamos, assinala: “Enquanto as formas das culturas se tornam menos delimitadas e mais fluidas e politizadas, o trabalho da reprodução cultural se torna um trabalho diário mais arriscado” (Appadurai, 2001, p.44).

---

essas referências essenciais que constituíram o substrato de nossa identidade. A identidade de uma língua, de um povo, de uma geração, está no seu legado, na herança que nos deixa daquilo que mais se apreciou do seu passado. Se isso se perde, corremos o risco de cair na barbárie de inovações ocas” (Steiner, Ladjali, 2005, p.93-94).

4. Claro que sua ideia da “cultura juvenil” não é a de certo populismo sociológico atual que celebra como autêntica e liberadora qualquer expressão dos jovens.
5. Veja-se Dussel (2007), para uma discussão sobre as voltas da transmissão e sua diferença em relação à ideia de repetição e clonagem.







O risco o torna, também, mais difícil de prever e de estruturar. Gunther Kress, que trabalha com as novas alfabetizações, argumenta na mesma direção:

Num mundo de desestabilidade, a reprodução já não é um tema que preocupa: o que se requer agora é a habilidade para valorizar o que se necessita agora, nesta situação, para estas condições, estes propósitos, este público concreto, e tudo isso será configurado de forma diferente de como se configurará a tarefa seguinte. (2005, p.68-69)

O psicanalista egípcio-francês Jacques Hassoun assinalava há mais de dez anos que os “velhos” (assim os chamava ele) já não têm quem escute suas histórias (Hassoun, 1996). Parece que estas já não interessam. Numa propaganda nos Estados Unidos se usava um bordão comum entre os ouvintes: *It's so yesterday [é tão de ontem]*. Se não a frase, ao menos o espírito pode ser encontrado na linguagem publicitária e no tom juvenil de boa parte da programação televisiva. Diz Monsiváis: “Com velocidade inconcebível em épocas anteriores, as referências se apagam ou se ajustam ao tamanho da fama televisiva, algo como: “Não há nada mais velho do que a informação cultural de meus pais” (2007, p.95).

Sobre esse fundo de crise da transmissão mais geral, a escola é rebaixada pelas próprias transformações, que colocam em dúvida sua própria legitimidade como instituição privilegiada de socialização (Dubet, 2004). Se antes constituía um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias, na atualidade a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes, a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza.

Por sua vez, a escola se encontra com sujeitos bem diferentes daqueles a que estava acostumada e que esperava. As crianças hoje se sabem portadoras de direitos, discutem, argumentam e negociam a lei e a autoridade, e se comportam muitas vezes como consumidores precoces, clientes a quem se deve satisfazer antes que como cidadãos sujeitos à lei. Isso é importante lembrar





diante das visões aistóricas e românticas de certas psicologias educativas, que naturalizam uma ideia de infância e deixam de lado as múltiplas inadequações geradas por essa horizontalização de posições. Sem ir muito longe, essa nova posição das crianças apresenta enormes desafios para a autoridade dos adultos na escola, o que se observa nas queixas reiteradas dos docentes sobre a dificuldade de “impor limites” ou de estruturar situações produtivas de ensino.

A transformação dos sujeitos não abarca apenas a infância. De acordo com alguns analistas (Lahire, 2004; Sloterdijk, 2005) estamos vivendo uma transição nas formas do individualismo que organizam a vida comunitária, e que as crianças e adolescentes de hoje põem isso em evidência. Enquanto no século XIX se priorizava a “busca do eu” interior, num olhar voltado para si mesmo, e o século XX se mostrou como o século do narcisismo (Lasch, 1999), agora estamos passando a uma época do individualismo do autodesenho, do trabalho permanente e sustentável para converter a própria existência em um objeto estético original e criativo, uma recreação sem fim, em um movimento contínuo sobre si mesmo para desenvolver plenamente as próprias capacidades (Sloterdijk, 2005, p. 15). Promove-se um trabalho ativo e prático dos indivíduos no desenho de suas vidas cotidianas, que já não se faz em nome de uma ética protestante do esforço, mas sim em prol dos prazeres e satisfações (Himanen, 2002). As ideias pedagógicas de autonomia, criatividade e independência, uma vez plenamente desenvolvidas correm o risco de nos converter em escravos de nossa autonomia (Walkderdine, 1995; Meurieu, 2002), de depositar sobre cada um de nossos ombros a tarefa e a responsabilidade de construir nosso sucesso ou, o que é mais provável, de suportar e explicar nosso fracasso. O individualismo do autodesenho se configura assim como um novo padrão que torna muito mais difícil estabelecer laços coletivos, formas de autoridade tradicionais e pautas de transmissão cultural mais estáveis e duradouras. Além disso, tem custos altos para os indivíduos, que, diante da dificuldade de sustentar esses ideais caem na depressão – que se revela como o sintoma da época – ou recorrem aos psicotrópicos e às terapias de todo tipo (Ehrenberger, 1999).

Nesse contexto, quais são os elementos que definem nossa vida em comum, isto é, os elementos culturais que agem como referência para todos? Monsiváis assinala que esses elementos em comum hoje vêm fornecidos sobretudo pela televisão. “A influência mítica da narrativa e da poesia se evaporou em boa medida, concentrando-se em alguns setores da cultura livresca”. O





que antes era produzido por uma leitura escondida, hoje é propiciado por *Star Wars*, de outra maneira. “E a substituição proposta, a televisão, possui um efeito diferente, devastador a curto prazo, e carente do brilho do prestígio íntimo, não só por sua natureza, que consiste em acontecimentos efêmeros, como por sua massificação” (Monsiváis, 2007, p.94). Além de pouco íntimos e pouco “apropriáveis”, esses encontros com a cultura comum se alteram todo o tempo: “a cada cinco ou dez anos se modifica e se redesenha o mapa das alusões compartilhadas” (Monsiváis, 2007, p.81). Logo, são incompreensíveis para muitos e geram muitas dificuldades para conversas entre gerações, entre experiências distintas, entre “tribos”, entre gostos. A tendência do indivíduo a se encerrar no bairro, na família, inclusive no próprio quarto, e conversar só com aqueles que “entende” ou com quem compartilha gostos, é uma consequência desse “medo ambiente” à alteridade, no dizer de Bauman (2002).

## **A ESCOLA PODE ESCAPAR DO CERCO?**

Que lugar pode ser proposto então para a transmissão cultural na escola? O desafio é estruturar uma ideia de cultura comum que possa ser transmitida e compartilhada, que leve em conta as injustiças e privilégios do passado e que ao mesmo tempo proponha algumas outras inclusões que não venham da mão da cultura do mercado ou do indivíduo do autodesenho. Essa cultura comum teria que ajudar a aliviar o peso do individualismo, sem pretender com isso definir a transmissão cultural não importando quem está na frente. Nessa tensão entre universalização e individualização, se apresenta a possibilidade de uma cultura comum. Nos parágrafos que seguem, proponho alguns critérios gerais para repensar a transmissão cultural a partir da escola.

Em primeiro lugar, é preciso voltar a enfatizar que “ninguém é consciente do que é até se confrontar com a alteridade” (Steiner, Ladjali, 2005, p.37). A escola hoje, mais do que nunca, deve ser o lugar capaz de nos por em contato com um mundo-outro, porém, esse mundo-outro não é, necessariamente, o mundo tal como o concebiam as humanidades do século XIX, mas sim o mundo-outro que nos confronta com o desconhecido, o que nos permite entender e desafiar nossos limites e nos faz mais abertos aos outros e a nós mesmos. A escola, seja ensinando a linguagem, a história, a pintura, o cinema ou a computação, deveria poder nos ajudar a nos relacionar mais livremente





com uma tradição, e, por isso mesmo, também deveria dar a essa tradição um lugar para que seja reescrita (Malosetti Costa, 2007). Como dizia Benjamin, a escola é passado, mas não é só passado; deve ser presente, porém, não apenas presente. Nesse cruzamento e rearticulação de temporalidades, pode haver lugar para uma transmissão que não seja apresentada como repetição mecânica de uma história, mas como a passagem de uma tradição que se renova e se redefine com cada nova geração.

Em segundo lugar, a escola deve sustentar-se na gratuidade do dom, sobre o que tanto falou Derrida em diferentes escritos. Gratuidade em múltiplos sentidos: porque é acessível a todos que queiram, mas sobretudo porque não exige ou promete que esse conhecimento vá ser utilitário, mas que servirá “para a eternidade” – como diz Lajonquière –, para outros tempos, para tempos que não têm forma no calendário social e sim no humano, o tempo de cada um. Além disso, a escola deve oferecer tempo, paciência, lentidão, silêncio, a possibilidade da dúvida (elementos mencionados por Steiner, Ladjali em seu *Elogio da transmissão*). Diante da aceleração dos tempos, da pressão da *performance*, da demanda de se reinventar e se autodesenhar todo o tempo, a escola pode oferecer um contexto onde se possa repousar “no outro”, numa herança acumulada, num saber que o outro nos oferece, num espaço onde se possa errar e voltar a provar sem maiores consequências. Tudo isso é um dom a ser oferecido às novas gerações.

Em terceiro lugar, a escola deve dar mais chaves para decifrar a experiência comum, cada vez mais opaca em sua fragmentação e em sua velocidade de renovação (Martín-Barbero, 2006). Nessa tarefa, será importante recorrer às disciplinas para que nos forneçam modos de abordagem, linguagem, regras, que nos ajudem a construir alguma ordem e algum sentido ou interpretação, que construam uma distância (novamente a alteridade aparece como um tema), para que o indivíduo possa ser também indivíduo estranhando-se, sendo capaz de apor uma distância justa (comprometida, mas também mediada pela análise) entre o vivido e a construção de uma experiência. Mas também é necessário introduzir novos temas e novos modos de trabalho na escola<sup>6</sup>. Por exemplo, retomando um objeto que apareceu ao longo deste artigo,

6. Em outro texto (Dussel, 2006), ocupo-me em discutir a inclusão das novas alfabetizações. Remeto a ele para um desenvolvimento mais extenso dessa temática.





não é tarefa menor começar a introduzir pautas e formas de trabalho com os meios que trazem outras ideias sobre o que fazer diante do que hoje está constituindo nossa “cultura comum”. A “comunidade de espectadores” que cria o espetáculo midiático, que constrói uma “proximidade distante”, ética e politicamente problemáticos, é uma das primeiras questões para interromper e questionar para que outra transmissão seja possível<sup>7</sup>. “Não se deveria supor um ‘nós’ quando o tema é o olhar para a dor dos outros”, diz Sontag (2003, p.15). Como se forma esse “nós”? Que tipo de administração dos saberes e das paixões instala? Para uma analista francesa, Marie-José Mondzain, a violência dos meios reside precisamente na

...violação sistemática da distância. Essa violação resulta de estratégias espetaculares que embaralham, voluntariamente ou não, a distinção dos espaços e dos corpos para produzir um *continuum* confuso onde se apaga toda chance de alteridade. A violência da tela começa quando não é mais tela, por que já não é mais constituída como o plano de inscrição de uma visibilidade que espera um sentido”. (2002, p.53-54)

Analisar os efeitos fusionais e confusionais das telas de televisão, a trama que “tecem invisivelmente entre os corpos que vêm e as imagens vistas”, aquilo que “se representa na tela mas que não é visível nela” (Mondzain, 2002, p.52) deveria ser mais um elemento da transmissão cultural, capaz de habilitar melhor para recriar algo em comum. “Ver com outros, eis aí a questão, já que vemos sempre sozinhos e apenas compartilhamos aquilo que escapa à vista” (p.51). Nesse aspecto, há um elemento importante que trabalha para o comum, que pode seguir tecendo e tramando uma sociedade onde nos importe o que acontece com o outro, seja este outro nosso aluno, nosso colega, nosso vizinho, nosso conhecido ou “o estrangeiro”, e que nos importe o suficiente para demonstrar-lhe nossa atenção, para esperar sua palavra, para superar a dificuldade de não entendê-lo e insistir no vínculo.

Finalmente, creio que é importante encontrar um modo de afirmação da transmissão cultural que não parta de um gesto amargo e desencantado.

7. Tema que o livro de Sontag (2003), *Ante o dolor de los demás* [Diante da dor dos outros, também traduzido e publicado no Brasil], aborda brilhantemente.





Novamente remeto a Monsiváis (2007), que diz: “avento a seguinte hipótese: nestes anos, a tradição é aquilo que virá ou sucederá, não o ponto de partida” (p.36). Diante disso, a escola, essa depositária do passado que se encontra com o futuro nos jovens, deve evitar a nostalgia e sobretudo a amargura por não ser mais o centro das referências culturais. “Não há dor maior que a de ser proprietário de instrumentos subitamente descartados”.

Quanto dos conteúdos escolares de hoje não reitera essa amargura, e se quer cobrar dos jovens essa dor?

Um filósofo espanhol, José Luis Pardo, fez uma apresentação maravilhosa sobre as relações entre pais e filhos e a transmissão intergeracional. Partindo da canção dos Beatles, *She's leaving home*, recria a discussão dos filhos nos anos 60, que abandonavam o lar para divertir-se, fazer amor e não a guerra, levar a imaginação ao poder, e cujos pais se sentiam traídos em seu sacrifício e em sua luta e trabalho duro para dar-lhes um futuro melhor. Ele compara essa cena com a cena atual, em que é difícil para muitos filhos sair de casa com medo do mundo, parecendo que os pais – esses filhos que foram embora de casa escutando Beatles – nada podem transmitir a não ser o desengano e a amargura, sem palavras diante da dor das guerras pois renunciaram a pensar sobre elas – e só podem balbuciar: “divirtam-se!”, “tomem cuidado!”. O que haveria mais para dizer? Permitam-me “roubar” de Pardo algumas ideias e emoções para pensar em outras transmissões para a escola. Ele apresenta uma carta hipotética de uma mãe para sua filha, que certamente em breve irá embora de casa:

Eu bem poderia dizer que minha vida não teve nenhum valor, que tudo foi em vão, que todas as coisas pelas quais me empenhei fracassaram, que meus semelhantes destruíram cada uma de minhas esperanças... isso eu poderia dizer se não tivesse ao menos uma vez visto uns olhos onde brilhava uma verdade distinta do massacre e da mesquinhez. E só esse instante valeu por toda minha vida e reduziu a pó todos os meus desenganos e decepções, me ensinou a rir com desprezo do sacrifício, da luta pela vida, do sagrado valor do trabalho e da humilhação ou exaltação da guerra, e me recordou o valor da felicidade. Esses olhos, querida, são os seus, com que me encontro agora, quando estou de volta, e que me lembram o que eu mesma buscava quando abandonei a casa de meus pais... Assim, se não lhe digo nada, ao menos quando nos cruzarmos no caminho, você na ida e eu na volta, se perceber em meus olhos um tremor insensato de felicidade e de esperança, um





A transmissão cultural assediada...

imperdoável desejo de deter a História e de declarar perdoadas todas as dívidas e enclausuradas todas as façanhas, não esqueça que foi você quem os iluminou com essa luz que busca aí fora; se a encontrar poderá fulminar com ela àqueles que querem fazê-la infeliz. (2007, p. 15)

Seria auspicioso que a transmissão cultural na escola se propusesse algum desses horizontes, que implicam retomar as melhores tradições do humanismo (quem, senão um humanista, buscaria nos olhos de outro humano as bases da esperança?), mas também conscientes de seu traumático legado. Essa “luz que pode fulminar àqueles que queiram fazer-nos infelizes” é talvez o melhor ensino que se poderia legar, ainda que custe ensiná-la, ainda que passe ou não passe pelas disciplinas escolares, ainda que saibamos que a escola não pode programá-la nem garanti-la<sup>8</sup> –, mas saibamos sim que pode ajudar a propiciar seu encontro e sustentá-la quando aparece.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, A. *La Modernidad desbordada*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BAUMAN, Z. *La Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BENJAMIN, W. *Obras*. Madrid: Abada, 2007. Primeros trabajos de crítica de la educación y la cultura, libro 2, v. I.

BERGALA, A. *La Hipótesis del cine*: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Barcelona: Alertes, 2007

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La Reproducción*. Barcelona: Laia, 1980.

DERRIDA, J. *Aprender por fin a vivir*: entrevista con Jean Birnbaum. Buenos Aires: Amor-ortu, 2006.

\_\_\_\_\_. *Archive fever: a freudian impression*. Chicago, London: The University of Chicago Press, 1996.

DEWEY, J. *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada, 1967.

8. É expressão que usa Alain Bergala (2007) para falar da iniciação das crianças ao cinema, assinalando que a escola deve oferecê-la, mas deve saber que esse encontro não se controla com o planejamento nem tem garantias de êxito.





DUBET, F. ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? In: TENTI FANFANI, E. (ed.) *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: lipe-Unesco, 2004. p.15-43.

DUSSEL, I. *Curriculum, humanismo y democracia en la escuela media argentina (1863-1920)*. Buenos Aires: Flacso, 1997.

\_\_\_\_\_. De la primaria a la EGB: ¿Qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? In: TERIGI, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria hoy*. Buenos Aires: Siglo XXI, Fundación OSDE, 2006. p.85-130.

\_\_\_\_\_. A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela. In: RÍOS, G. (ed.) *La Cita secreta: encuentros y desencuentros entre educación y memoria*. Santa Fe: Amsafe, 2007. p.157-178.

EHRENBERG, A. *La Fatiga de ser uno mismo: depresión y sociedad*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.

FATTORE, N. Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos". In: BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (comp.) *Las Formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007. p.13-32.

HASSOUN, J. *Los Contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: De la Flor, 1996.

HIMANEN, P. *La Ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Buenos Aires: Planeta, 2002.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HUNTER, I. *Repensar la escuela*. Barcelona: Pomares, 1998.

KRESS, G. *El Alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía, 2005.

LAHIRE, B. *La Culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: La Découverte, 2004.

LASCH, C. *La Cultura del narcisismo*. Barcelona: Andrés Bello, 1999.

MEIRIEU, P. *Le Pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu? Condé-sur-Noireau: Éditions du Tricorne, 2002.*

MALOSETTI COSTA, L. *Tradición, familia, desocupación*. In: SEMINARIO INTERNACIONAL EDUCAR LA MIRADA: EXPERIENCIAS EN PEDAGOGÍAS DE LA IMAGEN. *Anais...* Buenos Aires: Flacso/Argentina; Fundación Osde, 2007.





MARTÍN-BARBERO, J. Nuevas visibilidades políticas de la ciudad y visuales narrativas de la violencia. *Revista de Crítica Cultural*, n.3, 2006.

MONDZAIN, M. J. *L'Image, peut-elle tuer?* Paris: Bayard, 2002.

MONSIVÁIS, C. *Las Alusiones perdidas*. México: Anagrama, 2007.

PARDO, J. L. *Mother & child reunion*. In: SIMPOSIO ENCUENTROS ENTRE GENERACIONES. *Anais...* Barcelona, 2007.

REGUILLO, R. *Horizontes fragmentados: comunicación, cultura, pospolítica*. El (des)orden global y sus figuras. Guadalajara: Iteso, 2005.

SLOTERDIJK, P. *Sobre la mejora de la buena nueva: el "quinto" evangelio según Nietzsche*. Madrid: Siruela, 2005.

SONTAG, S. *Ante el dolor de los demás*. Buenos Aires: Alfaguara, 2003.

STEINER, G.; LADJALI, C. *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela, 2005.

WALKERDINE, V. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: la inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, J. et al. *Escuela, poder e subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.

WILLIAMS, R. *Culture and society, 1780-1950*. London, New York: Columbia University Press, 1958.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: agosto 2008





# ESTUDOS DE CURRÍCULO: AVANÇOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO

**ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA**

Professor titular do Mestrado em Educação do Centro de  
Teologia e Humanidades da Universidade Católica de Petrópolis  
afmncju@infolink.com.br

## RESUMO

*O artigo focaliza a etapa da internacionalização dos estudos sobre currículo, em desenvolvimento no momento atual. Essa fase segue-se à de reconceptualização, que transformou a feição do campo, substituindo seu caráter instrumental hegemônico pela preocupação em compreender o processo curricular. Após explicitar sinais evidentes da internacionalização, o texto discute, com o apoio das categorias hibridização, cosmopolitismo e tradição, o quanto as conversas complicadas que configuram o campo podem tanto contribuir para o avanço e a democratização do conhecimento quanto para estimular movimentos em direção à homogeneização, que terminem por sufocar tradições e interesses locais. Possibilidades e riscos implicados no processo precisam, portanto, ser cuidadosamente considerados.*

**CURRÍCULO – EDUCAÇÃO – INTERNACIONALIZAÇÃO**

## ABSTRACT

*CURRICULUM STUDIES: ADVANCES AND CHALLENGES ON THE INTERNATIONALIZATION PROCESS. The article focuses on the internationalization process that has been characterizing curriculum studies nowadays. This moment follows the reconceptualization of the field, which changed its instrumental feature into an effort of understanding curriculum. After presenting some evidences of how the internationalization process has been developed, the text discusses, drawing on the categories of hybridization, cosmopolitanism and tradition, how the complicated conversation that marks the present field can contribute to deepen and democratize curriculum knowledge, as well as to stimulate movements towards homogenization, that ends up by suffocating local traditions and interests. Possibilities and risks implicated in the process have, therefore, to be carefully considered.*

**CURRICULUM – EDUCATION – INTERNATIONALIZATION**

---

Texto apresentado na mesa de encerramento do 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, em setembro de 2008.



No presente momento do século XXI, o campo do currículo vem passando por um processo de internacionalização, cujos primeiros sinais já se fazem sentir (Pinar, 2004, 2006). Criaram-se espaços transnacionais, em que acadêmicos de diferentes localidades buscam participar do reenquadramento e do descentramento de suas próprias tradições de conhecimento, assim como negociar a confiança recíproca indispensável para um trabalho coletivo. A internacionalização de um campo, tão afetado por culturas nacionais distintas, tem demandado novas linguagens e novos públicos que possam produzir novas narrativas.

Em termos cronológicos e em termos intelectuais, o movimento de internacionalização, que se vem acelerando, sucede o de reconceptualização que, no início da década de 70, desafiou a hegemonia do enfoque instrumental, dominante por cinquenta anos. Naquele momento emergiu novo paradigma centrado no propósito de compreensão do processo curricular. Atualmente, espera-se outra mudança de paradigma, cujos contornos ainda começam a ser delineados.

Alguns novos espaços evidenciam a intensidade do processo de internacionalização. Em 2001, organizou-se a Associação Internacional para o Avanço dos Estudos Curriculares, em grande parte em decorrência dos empreendimentos de William Pinar, professor da Universidade de British Columbia, em Vancouver. Encontros trienais já foram organizados na China, em 2003, e na Finlândia, em 2006. Prevê-se a realização de novos encontros na África do Sul, em 2009, e no Rio de Janeiro, em 2012 (Gough, 2003; Pinar, 2003, 2006a).

Os colóquios luso-brasileiros sobre questões curriculares, entre nós, constituem uma das iniciativas que podem ser associadas à internacionalização do campo. Além da presença de estudiosos de Portugal e do Brasil, os colóquios têm propiciado a participação de pesquisadores dos Estados Unidos, da Argentina, Espanha, Finlândia, França e do Canadá. Aproximam-se, assim, especialistas de distintos países, contribuindo para que se socializem questões e teorizações tanto de interesse geral quanto local.

Os temas centrais dos colóquios já realizados, incluindo-se o que ora se desenvolve, expressam determinadas tendências nos rumos dos elos que têm aproximado investigadores brasileiros e portugueses. As temáticas dos quatro colóquios foram, respectivamente, Currículo e Produção de identidades; Currículo: Pensar, Inventar, Diferir; Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas; e Currículo, teorias, métodos.

Um olhar mais atento para as introduções dos anais dos encontros permite considerar que as atenções dos pesquisadores se têm voltado, expressivamente, para as relações entre currículo e conhecimento escolar e entre currículo e cultura, temas clássicos nos estudos de currículo, que parecem continuar a despertar o interesse dos participantes. Nesse amplo panorama, algumas temáticas mais específicas se destacaram – identidade, diferença, desigualdade, inclusão, políticas curriculares –, abordadas tanto segundo realidades locais quanto com referência a contextos internacionais (Pacheco, 2002; Moreira, Pacheco, Garcia, 2004; Moreira, Pacheco, 2006).

Os focos observados nos colóquios confirmam os pontos de vista de Silva (1999, 1999a), para quem toda teoria de currículo tem como pano de fundo a discussão do conhecimento a ser ensinado aos estudantes. Ao mesmo tempo, acrescenta Silva (1999a), a pergunta relativa ao que ensinar jamais se separa de outra: que se espera que os alunos venham a ser? Em síntese, as preocupações com o conhecimento escolar e com as identidades dos estudantes têm merecido a atenção de pesquisadores de distintos países. Cabe esperar que essas (e outras) temáticas venham a inspirar estudos que possam incrementar a internacionalização do campo e contribuir para sua maior sofisticação teórica, assim como para consolidar o compromisso dos pesquisadores com justiça social e equilíbrio ecológico (Pinar, 2006).

Neste texto, apresento algumas reflexões sobre o referido processo de internacionalização, considerando avanços e desafios nele implicados. Levanto algumas hipóteses sobre seus possíveis rumos. Não me proponho, no entanto, a discutir como transcorreram eventos marcantes do novo momento, nem a analisar textos e conhecimentos neles socializados.

As reflexões desenvolvidas se originaram, ao menos em parte, de estudos, anteriormente desenvolvidos, sobre o processo de transferência educacional. Em pesquisa realizada há vinte anos, analisei a emergência do campo do currículo no Brasil, sob forte influência norte-americana (Moreira, 1997). Concebendo o processo de transferência educacional como o movimento de ideias, modelos institucionais e práticas de um país para outro (Ragatt, 1983), verifiquei que, em uma primeira etapa, correspondente ao período dos anos 20 e 30 até o final dos anos 70, procedeu-se, no país, predominantemente, a uma adaptação instrumental do discurso curricular norte-americano, no esforço de dar cor local ao material transferido e de melhor aproveitá-lo em nossa realidade.

Nas décadas subsequentes, em que ocorreram significativas mudanças políticas, econômicas e culturais, tanto no panorama nacional quanto no cenário internacional, intentou-se promover uma adaptação crítica de materiais recebidos de distintos países, com vistas a um desenvolvimento mais autônomo do campo do currículo. Em resumo, sustentei, na investigação em pauta, que a recepção de material estrangeiro envolveu trocas, leituras, confrontos e resistências, cuja intensidade e cujo potencial subversivo variaram de acordo com circunstâncias locais e internacionais (ver também Moreira, 2003). Afirmei:

...não há transporte mecânico de conhecimento de um país a outro. Entre a transferência e a recepção, processos mediadores (dentre os quais destacam-se o dinamismo e as especificidades do contexto receptor, bem como a atuação dos agentes envolvidos na transferência) afetam o modo como determinada teoria ou prática estrangeira é recebida, difundida e aplicada. (Moreira, 1997, p.206)

A categoria transferência educacional foi, então, por mim reconceptualizada, já no estudo em questão, de modo a superar modelos simplificados que reduzissem o fenômeno a simples instrumento de controle e dominação, empregado por países do Primeiro Mundo e facilmente imposto e recebido no Terceiro Mundo. Propus, na ocasião, um enfoque alternativo, configurado por três elementos.

O primeiro correspondeu ao contexto internacional, cuja análise se mostrou indispensável para o entendimento da influência estrangeira na educação brasileira em geral e no campo do currículo em particular. O segundo compreendeu os contextos socioeconômico e político brasileiros, tendo-se em mente que as decisões e atividades curriculares nunca são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas travadas na sociedade mais ampla. Por fim, o último elemento consistiu dos contextos institucionais, culturais e ideativos. Considerá-lo foi fundamental para que se entendesse como o desenvolvimento do campo foi afetado por instituições, propostas e reformas curriculares, encontros, temáticas estudadas e ensinadas, discussões, conflitos e alianças entre pesquisadores.

Em estudo mais recente (Moreira, Macedo, 2006), argumentei que o caráter contraditório e complexo das sociedades contemporâneas, em um mundo globalizado, não permitia mais uma visão restrita de transferência

educacional, com base na qual se visse como aceitável o mero transporte de elementos culturais produzidos no Primeiro Mundo. Análises do processo de globalização, então efetuadas, já destacavam a intensa movimentação de informações e de conhecimentos (sempre facilitada por um avanço tecnológico sem precedentes), que se processava e continua a se processar, ainda que desigualmente, nas diferentes partes do globo. Apesar da possibilidade (e de eventuais propósitos) de homogeneização cultural, são nítidos os indícios de tensões, contradições, oposições, convergências e divergências, que tornam o fenômeno extremamente complexo.

Ao mesmo tempo que se difundem os benefícios decorrentes da ampla mobilização de conhecimentos científicos de todos os tipos, esboçam-se com mais intensidade os riscos decorrentes das traduções e interpretações pasteurizadas de uma mídia globalizada, nas quais as imagens da realidade e as visões de mundo transmitidas são as que beneficiam os grupos sociais poderosos. Assim, diferentes saberes, formas de vida e visões de mundo encontram-se, atritam-se, confrontam-se, subordinam-se, renovam-se. Se o processo pode causar homogeneização, invasão, destruição de manifestações culturais, pode, por outro lado, estimular uma apropriação crítica de ideias e teorias elaboradas pelo "outro". (Moreira, Macedo, 2006, p.18-19)

Rejeita-se, nessa perspectiva, a exequibilidade de ideias e manifestações culturais em estado puro, não contaminadas por outras, passíveis de serem transladadas de um espaço a outro. Desconfia-se, assim, da utilidade, na contemporaneidade, do conceito de transferência educacional que, tal como empregado nos anos 80, não parece mais dar conta das múltiplas e intensas trocas que acontecem em nosso mundo globalizado. Propus, então, no estudo desenvolvido por Moreira e Macedo (2006), que as categorias "globalização", "hibridização cultural" e "cosmopolitismo" fossem utilizadas no esforço de repensar e aprofundar a noção de transferência educacional.

A temática é retomada neste texto, para abordar a corrente internacionalização do campo. Consideradas as flagrantes e significativas transformações do mundo nos últimos dez anos, faz sentido repensar os processos de troca cultural que se verificam, ainda mais quando se procura, explicitamente, promovê-los, como ocorre nos atuais esforços de internacionalização. Como já se afirmou



reiteradamente (Appadurai, 1994), a nova ordem cultural global apresenta um caráter disjuntivo, superposto e complexo. Nela, os fluxos provenientes de várias metrópoles, ao se constituírem em novas associações, tendem a se transformar, assumindo certo grau de consonância com a realidade em que são inseridos. Nessa situação, portanto, mostram-se pouco úteis modelos dicotômicos, como os de centro e periferia ou de consumidores e produtores.

Levanto a hipótese de que as categorias de hibridização e cosmopolitismo continuam a oferecer contribuição significativa para a compreensão das interações culturais contemporâneas. Ainda que carentes de certos reajustes e aprofundamentos, as referidas categorias não perderam seu potencial explicativo. Focalizo, ao procurar defender meu ponto de vista, os dois fenômenos, ampliando as concepções anteriormente apresentadas (Moreira, Macedo, 2006). Nas considerações finais, reúno os argumentos desenvolvidos ao longo do texto, destacando desafios a serem enfrentados pelos que se propõem a favorecer a internacionalização do campo do currículo.

## A FAVOR DA CATEGORIA HIBRIDIZAÇÃO

Pinar (2002) sugere que o processo de internacionalização do campo se acelere, por meio de alguns princípios. Limito-me a destacar os que, particularmente, se relacionam às categorias que escolhi examinar.

O autor afirma ser crucial, no contato com a produção científica de outros países, que os pesquisadores, notadamente os do chamado Terceiro Mundo, preservem sua autonomia e sua capacidade crítica, de modo a evitar absorções apressadas de teorias e de ideias estranhas aos propósitos e aos interesses locais e específicos. Em outras palavras, descarta a crença em uma suposta homogeneização, com base na qual se enfraqueceriam produções autóctones e se difundiriam conhecimentos construídos em centros hegemônicos. Concordando com Pinar, defendo a viabilidade de um processo de hibridização cultural, no qual elementos de distintas origens e posições hierárquicas se desterritorializem e se reterritorializem.

Focalizo, então, o termo hibridização, já bastante usual em análises de variados contatos culturais contemporâneos, desdobrado em cenários diversificados. Na educação, por exemplo, a própria noção de currículo tem sido associada à hibridização, uma vez que o currículo resultaria de





uma alquimia que seleciona elementos da cultura e os traduz para um dado ambiente, destinando-os a uma audiência específica. Os discursos curriculares têm também sido analisados como híbridos, por combinarem distintas tradições e movimentos disciplinares, construindo alianças que propiciam certos consensos (Dussel, Tiramonti, Birgin, 1998). No campo do currículo contemporâneo, por exemplo, o processo parece marcar o desenvolvimento de sua internacionalização.

A hibridização apresenta uma história repleta de colonialismo, mas também de lutas anti e pós-coloniais, o que certamente abre novas perspectivas para a análise de processos de produção culturais, políticos e sociais contemporâneos, sem que se romantizem os aspectos de pluralidade e de transgressão neles implicados (Dussel, 2002). No atual momento, na hibridização, diferentes discursos têm sido incorporados, em certas situações, com grande velocidade, o que acaba por provocar a perda de seus marcadores originais. Como exemplo dessa dinâmica, pode-se citar a apropriação de reformas curriculares estrangeiras, pautada pela absorção de variadas influências, o que diluiu as características dos contextos originais, disseminando-as em uma profusão de textos cujas fontes deixaram de ser reconhecíveis.

A hibridização opera, então, por meio da mobilização de distintos discursos em um âmbito particular. Articula tanto modelos externos (por vezes repetindo movimentos tradicionais do "centro para a periferia"), quanto diferentes tradições e teorizações. A hibridização supõe um processo de tradução, que coloca novas experiências e direções em contato com outras previamente disponíveis. Interrompem-se, no processo, as hierarquias estabelecidas dos discursos, sem que, necessariamente, se configure uma outra, mais democrática. Na nova hierarquia, reafirmam-se e sancionam-se alguns discursos, ao mesmo tempo em que se negligenciam e reprimem outros.

Segundo Beatriz Sarlo (1999), se a hibridização é hoje, efetivamente, um modo de construção cultural, os materiais que entram no caldeirão podem e devem ser escolhidos da maneira mais livre possível, mais igualitária do ponto de vista institucional e econômico. Levanto a hipótese, porém, de que, mesmo em encontros acadêmicos internacionais, em que as trocas se mostram desejadas e desejáveis, há cuidados a serem tomados. Abordo alguns deles.

Apoiando-me em Peter Burke (2003), argumento, em primeiro lugar, a favor da importância de se definir (ou descobrir e criticar), claramente, as lógicas

das escolhas, conscientes ou inconscientes, que respondam, nesse processo, pela seleção de alguns itens e pela rejeição de outros. Sugiro, ainda, que se investigue como e até que ponto diferentes elementos têm sido “misturados” e fundidos em decorrência das trocas e das interações.

Há que se atentar, também, para as intenções subjacentes. Para Burke, não faz sentido pressupor que as trocas culturais se inspiram sempre por posturas como tolerância e mente aberta. Outros interesses envolvem o processo e algumas perguntas devem ser feitas. Que condições e que limitações se observam na composição dos espaços organizados especificamente para os contatos? Que temas e que discursos são privilegiados nesses momentos? Que vozes se revelam mais poderosas? Há ocasiões mais favoráveis que outras para que as trocas se efetivem? Por quê?

Outras perguntas podem ser também significativas: que fatores respondem por mecanismos de aceitação, rejeição ou adaptação dos materiais? Como transcorrem os movimentos de descontextualização e recontextualização, com base nos quais se retira um dado item de seu local original, modificando-o, posteriormente, para se encaixar em outro ambiente? São perceptíveis perdas e ganhos em todo esse dinamismo? Que resultados se obtêm com as trocas? Burke admite a possibilidade do que denomina “diglossia cultural” – situação em que as pessoas são capazes de transitar entre distintas culturas da mesma forma como se alternam entre diferentes línguas ou registros linguísticos, escolhendo o que avaliam como mais apropriado à situação em que se encontram. Vale indagar: temos favorecido a diglossia cultural em nossos encontros? Temos propiciado sínteses de formas previamente existentes, bem como a emergência de novas configurações?

Se, como acentuou Said (apud Burke, 2003), “a história de todas as culturas é a história do empréstimo cultural” (p. 13), o processo de internacionalização do campo do currículo é, além de inevitável, bastante bem-vindo. Não há por que pressupor que se estejam pavimentando caminhos para a homogeneização cultural. Mas há, acrescento eu, que se discutir sempre como valorizar e preservar histórias e idiossincrasias locais. Defendendo a intensificação de encontros, interações e trocas, responsáveis por inegáveis avanços no aprofundamento das discussões do campo, local e internacionalmente, insisto na necessidade de se analisarem, cuidadosamente, como propõe Burke, situações, reações e consequências implicadas nesses processos.

Talvez possa ser útil, nesse momento, a argumentação de Santos (2002). O autor acentua que a globalização promove homogeneização e diversidade. Afirma, porém, ser necessário se elucidarem as relações de poder que catalisam tanto um caso quanto outro. Sem que essa distinção se esclareça, os dois resultados terminam por igualar-se, o que impede que se verifiquem vinculações e hierarquia entre eles. Essa elucidação é particularmente importante para a análise dos processos de hibridização que resultam do confronto e/ou da convivência, no cenário cultural, de tendências favoráveis à homogeneização e de tendências orientadas para a particularização. Cabe, portanto, indagar: como se evidenciam, na internacionalização do campo, as relações de poder, não necessariamente igualitárias, entre diferentes países?

## A FAVOR DA CATEGORIA COSMOPOLITISMO

Em segundo lugar, e em decorrência do que venho argumentando, o atual projeto de desenvolvimento do campo do currículo precisa evidenciar-se como simultaneamente internacional e local (Pinar, 2002). Ou seja, cada um de nossos campos nacionais e regionais deve estar atento aos desdobramentos que se processam local e globalmente.

A intensificação de fluxos entre as nações, no que se refere à produção e à circulação do conhecimento, originou convergências, isomorfismos e hibridizações entre as distintas culturas nacionais. Como já afirmei neste texto, tais processos não promovem, necessariamente, uma cultura global. A cultura é, por definição, um processo social construído na intersecção do universal e do particular. Segundo Appadurai (apud Santos, 2002), o cultural é o campo das diferenças, dos contrastes, das comparações. A cultura seria, nesse caso, em uma concepção bem simples, a luta contra a uniformidade. Todavia, se a intensificação dos contatos entre nações e da sua interdependência tem aberto novas oportunidades para o exercício do respeito, do ecumenismo, da solidariedade e do cosmopolitismo, não é menos verdade que, simultaneamente, podem surgir novas formas e manifestações de intolerância, chauvinismo, racismo, xenofobia e imperialismo. Trata-se de favorecer, sempre, os processos que transitam em direção à solidariedade e ao cosmopolitismo.

Em outro estudo (Moreira, Macedo, 2006), argumentei em prol da utilidade da categoria do cosmopolitismo para a compreensão do processo de

trocas culturais. Com base em Hannerz (1994), a perspectiva cosmopolita foi vista como decorrente de relacionamentos com uma pluralidade de culturas, que expressa uma posição em relação à diversidade, uma predisposição de se envolver com o outro. Em outras palavras, foi concebida como algo que corresponde a uma posição intelectual de abertura para experiências culturais divergentes, a uma busca de contrastes, ao invés de uniformidade.

O cosmopolita seria um indivíduo livre para recolher de uma dada cultura somente o que lhe interessasse, ou, então, para aceitá-la de modo mais amplo. Acolhendo parcial ou totalmente a cultura estrangeira, o cosmopolita não se limitaria ao compromisso com esta; ao contrário, garantiria sempre sua habilidade de “encontrar a saída”. O cosmopolita utilizaria sua mobilidade para incorporar, crítica e seletivamente, experiências e significados apreendidos em sua trajetória por inúmeros territórios culturais. Na sociedade global, o intelectual cosmopolita seria capaz de explorar as oportunidades e os efeitos decorrentes do incessante fluxo de ideias e teorias, bem como de empregá-las para evitar homogeneização e situações de opressão e de imperialismo (Moreira, Macedo, 2006).

Tendo sugerido a utilidade da categoria cosmopolitismo para a análise de trocas culturais, ao final da década de 90, julgo que cabe avaliar sua pertinência neste momento. Para justificá-la, recorro mais uma vez a Santos (2002), para quem o uso do termo cosmopolitismo pode parecer inadequado para enfocar práticas e discursos de resistência no mundo contemporâneo, em decorrência de sua ascendência modernista. Para o autor, entretanto, vale concebê-lo como uma prática e um discurso contra-hegemônicos, gerados em coligações progressistas de classes ou grupos subalternos e seus aliados. Nessa perspectiva, à qual me associo, as coligações cosmopolitas visam à luta pela emancipação de grupos dominados por mecanismos de discriminação, de opressão ou de exploração. Talvez por isso, o cosmopolitismo não tenda a gerar uniformidade nem a solapar diferenças, autonomias e identidades locais.

Amparo-me, ainda, em Pollock et al. (2002), para quem o cosmopolitismo constitui um projeto cujo conteúdo conceitual e cujo caráter pragmático não estão e não podem estar especificados previamente, o que o torna passível de adequação a situações outras que não aquelas para as quais foi originalmente pensado. Conforme os autores sugerem, o cosmopolita deve conservar-se inteiramente aberto, sem definições ou limites antecipados, decorrentes das demandas de quaisquer sociedades ou discursos.

O cosmopolitismo precisa, como alternativa, considerar a necessidade de se apoiar o senso de solidariedade em condições cambiantes e de se aprender a viver tenazmente em terrenos de transição histórica e cultural. Na medida em que esses territórios são negociados, está-se nos interstícios do velho e do novo, no confronto do passado e do presente.

Cabe, então, indagar: que significa ser cosmopolita hoje? Apoiando-me nos autores citados, sustento que o cosmopolitismo adequado a este momento de transição não se confunde com noções românticas de uma coexistência cosmopolita. A perspectiva que defendo não se ampara em ideais de soberania nacional e de nacionalismo, segundo as quais se espera que o cosmopolita transite em um mundo supostamente sincrônico em termos éticos, ainda que inundado por desigualdades em termos políticos e econômicos.

Ainda conforme Pollock et al. (2002), o atual cosmopolitismo não deriva das virtudes capitalizadas da racionalidade, da universalidade e do progresso. Não se harmoniza com o mito da nação, que se expressa na ideia de cidadão do universo. Ao contrário, o cosmopolita hodierno pode ser uma vítima da modernidade, alguém que não alcançou a ascensão social propiciada pelo capitalismo e que acabou sendo, de fato, privado dos benefícios da pertença nacional. Refugiados, povos da diáspora, migrantes e exilados também corporificam, hoje, o espírito da comunidade cosmopolita.

O cosmopolitismo hodierno precisa efetivamente abrir espaço para uma pluralidade de histórias e comportamentos – não necessariamente compartilhados regional, nacional ou internacionalmente – que, na verdade, compõem a perspectiva cosmopolita. Mais que em cosmopolitismo, melhor pensar em cosmopolitismos. Evita-se, assim, no que se refere aos debates intelectuais, tanto o aprisionamento a questões de centro e de periferia, quanto a imposição de teorias e práticas próprias de determinadas situações históricas e de lugares outros.

Alguns problemas precisam, então, ser enfrentados. Primeiramente: como conceber um cosmopolitismo que não se baseie no conceito de cidadão do universo? Quem é o sujeito da cidadania? Será a cidadania, de fato, um enquadramento comum, indispensável, universalmente compartilhado? Deverá o cosmopolitismo centrar-se, necessariamente, na produção de interesses individuais, vontades e crenças que a maioria das ideologias da cidadania parece requerer? Qual seria a base para um cosmopolitismo que compreendesse a solidariedade como algo além da coincidência e da coordenação de vontades individuais?

Em segundo lugar, se o cosmopolitismo implica uma visão ampla, como pensar, em seu âmbito, a intimidade, sem reduzi-la à esfera doméstica? Como criar um espaço, pautado pelo comprometimento, que não constitua um mero pano de fundo para a globalização nem um antídoto para o nacionalismo? Sugiro que uma nova concepção de cosmopolitismo incorpore o foco em projetos da esfera íntima, reconhecendo que o doméstico não se reduz, espacial ou socialmente, à esfera privada.

Com o apoio de novas compreensões do público, do doméstico e do íntimo, pode-se sugerir que as esferas da intimidade exercem pressão legítima em qualquer visão de solidariedade e cosmopolitismo. O cosmopolita corresponderia, então, ao signo a favor de um universalismo situado, capaz de convidar outros universalismos para um debate mais amplo, baseado no reconhecimento da condição de ser situado. Nesse caso, poderia ser viável um quadro distinto, de universalismos mais públicos.

Ao se olhar o mundo no esforço por transcender um dado tempo e um dado espaço, pode-se verificar como as pessoas têm refletido e agido além do local. Pode-se, assim, deparar com um imenso número de possibilidades do humano. Cosmopolitismo, nesse enfoque, não corresponderia a uma ideia, mas sim a formas infinitas de ser. O argumento caminha a favor, por conseguinte, de um cosmopolitismo crítico e dialógico, no interior do qual a diversidade se delinee como um projeto universal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na obra em que reúne 36 ensaios, referentes a 29 nações, Pinar (2003) propõe-se a oferecer uma visão abrangente de como os estudos de currículo se vêm desenvolvendo internacionalmente. Em sua opinião, o livro contribui para a “conversa complicada” ou “conversa instigante” (como prefiro denominar), envolvida na internacionalização desses estudos e na formação de um campo globalmente configurado. No momento em que tais processos se apuram, frequentes e vigorosas conexões se estabelecem, afetando a organização de associações e sociedades científicas, livros, periódicos e eventos.

O apoio às conversas acadêmicas, que se verificam no interior e além de fronteiras regionais e nacionais, constitui um esforço por aprofundar e socializar as pesquisas e os estudos que se centram no conteúdo, no contexto e no des-

dobramento do processo educativo, cujo centro organizacional e intelectual é o currículo. Os resultados dessas conversas podem representar consideráveis conquistas na proposta de se aumentar a compreensão do processo curricular.

O termo conversa, no sentido empregado por Pinar (2004), e por mim aceito, remete-se ao ponto para o qual convergem diversas enunciações presentes na comunicação humana. Nele, escuta-se uma diversidade de vozes: discursos se encontram, se reconhecem, se atitam e se relacionam, sem que nenhum se imponha ou seja imposto ao outro. Ou seja, em conversas instigantes (mais que complicadas) promove-se, inevitavelmente, um processo de hibridização.

Nessas conversas, deseja-se a confluência, mas não a homogeneização, de distintos modos de pensar, de imaginar e de improvisar. Nelas, autonomia, respeito e cosmopolitismo precisam ocupar lugares de destaque, para que não se desvalorizem ou se subjuguem discursos, vozes e interesses locais.

As instigantes conversas, a serem incentivadas no campo do currículo, jamais serão totalmente transparentes, pautadas por concessões, acomodações, apropriações, negociações e reconciliações que se desenvolvam sem quaisquer questionamentos. Pelo contrário, as relações de autoridade e de poder não desaparecem completamente, quaisquer que sejam os rumos seguidos no contexto educacional global, no qual se intenta robustecer a internacionalização do campo. Daí a importância de precauções. Ao mesmo tempo, não se trata de buscar um aparente consenso, que mascare uma apatia desgastante ou intenções ocultas. Em um projeto democrático, há que se garantir pluralidade e embate. Deseja-se tanto um choque vibrante de posições políticas e de perspectivas científicas, quanto um conflito claro e aberto de interesses (Mouffe, 1996).

Na defesa da hibridização e do cosmopolitismo, talvez seja desejável acrescentar a valorização da tradição, bastante distinta da noção de tradicionalismo. A tradição permite pensar nossa inserção na historicidade, assim como o fato de sermos criados como sujeitos por meio de diferentes discursos circulantes: por meio da tradição o mundo nos é dado e nossa ação nesse mundo se torna viável. Mas a tradição precisa constituir-se em um elemento de liberdade, pois mesmo a mais sólida delas não persiste naturalmente ou como decorrência de uma inércia do existente. Precisa ser afirmada, abraçada, cultivada. Há, assim, que se enfatizar o caráter composto, heterogêneo e aberto da tradição. Variadas estratégias e interpretações se mostram possíveis, o que

permite que diferentes partes ou aspectos da tradição se atritem e se desafiem. Desarticulam-se e se rearticulam, assim, elementos característicos das práticas em que estamos envolvidos (Mouffe, 1996). No processo de internacionalização do campo do currículo, o que se espera, então, é que a hibridização e o cosmopolitismo, que devem marcá-lo, favoreçam um clima democrático no qual possam ocorrer desafiantes conversas e profícuos embates entre variadas tradições e perspectivas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural. In: FEATHERSTONE, M. (org.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.311-327.

BURKE, P. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

DUSSEL, I. O Currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.55-77.

DUSSEL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular: reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina. *Revista de Estudios del Currículum*, v.1, n.2, p.132-161, 1998.

GOUGH, N. Thinking globally in environmental education: implications for internationalizing curriculum inquiry. In: PINAR, W. P. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.53-72.

HANNERZ, U. Cosmopolitas e locais na cultura global. In: FEATHERSTONE, M. (org.) *Cultura global: nacionalismo, globalização e modernidade*. Petrópolis: Vozes, 1994. p.251-266.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. 3.ed. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. The Currículum field in Brazil: emergence and consolidation. In: PINAR, W. P. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.171-184.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. p.11-28.

MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (orgs.) *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto, 2006.



MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J. A.; E GARCIA, R. L. (orgs.) *Currículo: pensar, sentir e diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOUFFE, C. *O Regresso do político*. Lisboa: Gradiva, 1996.

PACHECO, J. A. Notas de abertura. In: MOREIRA, A. F. et al. (orgs.) *Currículo e produção de identidades*. Braga: Universidade do Minho, 2002. p.7-8.

PINAR, W. F. *Curriculum theory since 1950: crisis, reconceptualization, internationalization*. Vancouver, 2006. mimeo

\_\_\_\_\_. *The Internatinalization of curriculum studies: a status report*. [Apres. no Encontro Anual da American Association for the Advancement of Curriculum Studies, New Orleans, 2002.] mimeo

\_\_\_\_\_. Introduction. In: PINAR, W. F. (ed.) *International handbook of curriculum research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p.1-31.

\_\_\_\_\_. *The Synoptic text today and other essays: curriculum development after the reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006a.

\_\_\_\_\_. *What is curriculum theory?* Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2004.

POLLOCK, S. et al. Cosmopolitanisms. In: BRECKENRIDGE, C. A. et al. (eds.) *Cosmopolitanism*. Durham, London: Duke University Press, 2002.

RAGATT, P. One person's periphery. *Compare*, v. 13, n. 1, p.1-5, 1983.

SARLO, B. *Escenas de la vida posmoderna: intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel, 1999.

SILVA, T. T. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

SANTOS, B. S. Os Processos da globalização. In: SANTOS, B. S. (org.) *A Globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002. p.25-104.

Recebido em: outubro 2008

Aprovado para publicação em: janeiro 2009





# CURRÍCULO: ENTRE TEORIAS E MÉTODOS

**JOSÉ AUGUSTO PACHECO**

Professor do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga, Portugal  
jpacheco@iep.uminho.pt

## RESUMO

*Em um momento de intensa globalização, em que se impõem novos padrões e novos conceitos, o currículo ganha uma outra centralidade educacional, sobretudo se for considerado da perspectiva da noção de conhecimento. Procura-se, neste artigo, debater questões ligadas à teorização e ao método do currículo, destacando-se quer as teorias críticas e de instrução, sempre cruzadas com a racionalidade tyleriana e o relativismo, quer o currere como espaço de discussão.*

**CURRÍCULO – TEORIA – MÉTODO – GLOBALIZAÇÃO**

## ABSTRACT

*SCHOOL CURRICULUM: BETWEEN THEORIES AND METHODS. At a time of intense globalization, when new patterns and new concepts are being proposed, the school curriculum has gained a new educational centrality particularly when one considers it from the perspective of notion of knowledge. This article aims at discussing issues related to curriculum theorizing and method, emphasizing either the critical and teaching theories, always interconnected with the Tylerian rationale and the relativism, or currere, as a space for discussion.*

**CURRICULUM – THEORY – METHOD – GLOBALIZATION**

---

Este artigo foi redigido a partir da conferência apresentada no 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Universidade Federal de Santa Catarina, 2 a 4 de setembro de 2008.





A Fundação Calouste Gulbenkian promoveu um ciclo de conferências em torno do Estado do Mundo, orientadas por olhares disciplinares muito diversos, e publicadas no livro *A urgência da teoria*, com o propósito de fazer a “apropriação do espaço público como espaço privilegiado para a apresentação e discussão das teses ou aporias que questionem as múltiplas dimensões das sociedades contemporâneas, dos seus atores, das suas práticas [e] dos seus desejos” (Bhabha et al., 2007, p.11).

Nenhuma das lições eruditas e não opinativas, como se assinala no prefácio, diz respeito à Educação, apesar da importância que lhe é atribuída, pelo menos no nível da retórica política, pelos governos nacionais e pelos organismos transnacionais e supranacionais. A ausência da Educação, ou das Ciências da Educação, para referir-me à nomenclatura mais utilizada atualmente em Portugal, dos debates científicos sobre o Estado do Mundo não significará a sua fragilidade conceitual, quando comparada com outras áreas do conhecimento, mas, ao contrário, o difícil caminho da sua cientificidade, como, aliás, tem enfatizado Albano Estrela (1992, 1999).

Este texto, pensado a partir de algumas contribuições do ciclo de conferências, porque a Educação também tem uma palavra a dizer na análise das problemáticas contemporâneas, está organizado em três pontos fundamentais: o recuo e urgência da teoria no campo educacional em contextos de globalização; a pluralidade teórica no campo curricular, com destaque para as teorias críticas; a discussão do método como forma de construção do currículo. Os dois últimos pontos são explorados a partir da contribuição de William Pinar, uma das vozes mais influentes na discussão dos Estudos Curriculares.

## RECUO E URGÊNCIA DA TEORIA

Em seus últimos escritos acadêmicos, Maria Célia Moraes abordou, de forma consistente e apaixonada<sup>1</sup>, o recuo da teoria, tendo como prioridade denunciar que o conhecimento e a ciência estão sob ameaça, em particular as ciências humanas e sociais, com base nesta crítica:

---

1. “Pois bem, os temas que me perseguem há anos, muito próximos entre si, são o da ciência e o da produção do conhecimento. A eles venho dedicando toda minha atividade acadêmica, minhas pesquisas e publicações, aulas, orientações de teses e dissertações – tanto assim que após todos esses anos gosto de pensar que meu tema já persegue também outros pesquisadores que ajudei a formar” (Moraes, 2008, p.1). Ver também Moraes, 2001.



O contexto de ceticismo epistemológico e de relativismo ontológico que hoje nos cerca compromete acentuadamente a capacidade de as ciências superarem suas próprias antinomias tanto no plano explanatório como no do enfrentamento prático de seus problemas. Este fato, de meu ponto de vista, leva a um empobrecimento da atividade cognitiva, como veremos a seguir e, mais ainda, à constatação, de que o sucesso da direita no terreno da filosofia da ciência e da sociedade não se deve apenas a seu êxito em alcançar o domínio político; sob a aparência de um novo realismo, ela apropriou para si até mesmo o conceito de realidade e de realismo. (2008, p. 1)

No entanto, e sem entrar por ora na questão do relativismo, frequentemente relacionado com as teorias pós-modernas<sup>2</sup>, como mostra Maria Célia Moraes, o recuo da teoria está relacionado igualmente à globalização, sobretudo quando entendida como um processo de transformação, segundo Giddens (2007), de natureza econômica, política e cultural, de acordo com Ritzer (2007), e como “um estado de transição que rompe com as nossas formas de conhecer o mundo em que vivemos” (Bhabha, 2007).

É possível dizer que o estado do mundo é globalizado, apoiando-se seja na crença de que o conhecimento é um valor econômico adicionado, na medida em que o ponto fulcral da competitividade residiria na economia do conhecimento, seja na “fé praticamente cega no poder da inovação tecnológica e da comunicação global” (Bhabha, 2007, p.31).

Tenta-se impor a ideia de que a terra é plana e de que o mundo, em face do poder suave dos mercados globais, é uma imensa planície sem obstáculos para que a mão invisível de Adam Smith possa regular a oferta e a procura.

É nesse sentido que se falará de um mercado global, de uma cultura mundial, de um conhecimento funcional e, ainda, de uma Grande Teoria. Uma Teoria vinculada à homogeneização da realidade social, não tanto herdeira do racionalismo kantiano, quando se aceita a existência de categorias universais que definem o modo de entender o mundo, mas prisioneira da “otimização

---

2. Para Boudon (2009, p.7-8), “o relativismo é considerado uma doutrina adequada num mundo pós-colonial, em vias de globalização, que afirma que todas as culturas se equivalem e onde o individualismo tende a impor a ideia de que tudo é opinião e de que toda a opinião merece respeito. Não haveria verdades incontestáveis senão no mundo da técnica”.



das *performances*", isto é, da busca da "melhor relação entre *input/output*" no contexto da abertura de um "vasto mercado de competências operacionais", nas palavras de Jean-François Lyotard (2006, p.81 e p.93) em seu livro fundador das teorias pós-modernas, lançado em 1979.

É neste ponto que Maria Célia Moraes analisa o recuo da teoria, assinalando que o mundo neoliberal aborda a educação em uma perspectiva instrucional e funcional:

Não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências" (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas "competências" repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as "competências", no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, o de saber tácito, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentado, com exigências cada vez mais sofisticadas e formidáveis níveis de exclusão. (2008, p.3)

Trata-se, de fato, de um movimento centrado no realismo empírico e, por conseguinte, na gestão científica, com base nos pressupostos teóricos de Frederick Taylor (1911), e na mercantilização do conhecimento. Assim, a escola passa a funcionar segundo princípios e práticas da lógica de mercado<sup>3</sup>.

Analisando-se os efeitos da globalização na educação, observa-se que a escola, sutil e progressivamente, age segundo certas regras de mercado e impulsiona a ideia de que somente a competitividade dos resultados, balizados por um núcleo central de saberes pragmáticos, pode solucionar os problemas da economia. É neste sentido que o instrumentalismo técnico é uma ideologia que a globalização partilha e impõe às instituições educacionais, "um estilo de regulação gerencial" associado a um aparato mais amplo de indicadores de *performance*, de formulação de metas e de estabelecimento de tabelas comparativas" (Moore, Young, 2001, p.201).

3. Desenvolve-se esta lógica, no quadro de outras lógicas e modelos de racionalidade, em Pacheco, 2003.





Currículo...

Outra razão para o recuo da teoria, e ainda segundo Maria Célia Moraes, deve-se à adoção de teorias pós-modernas, cujos limites de compreensão da realidade são definidos

...pela empiria das tarefas cotidianas, pela formatação da capacidade adaptativa dos indivíduos, pela narrativa descritiva da experiência imediata e busca da eficácia na manipulação do tópico [...] Nessa perspectiva cética e relativista, o mundo social é esvaziado de qualquer dimensão estrutural duradoura que apenas o esforço teórico pode alcançar. Por conseguinte, a teoria que se constrói, nivelada em seu conjunto por indiferenciado relativismo, restringe-se a descrever e, quando muito, a nomear as formas fenomênicas do cotidiano. (2008, p.3)

A defesa do particularismo relaciona-se comumente ao entendimento de que a experiência é a base do conhecimento e de que a subjetividade é o único caminho de que o sujeito dispõe para a análise e compreensão da realidade social. Na análise do relativismo, que define como “um ponto de vista sobre o conhecimento as normas e os valores”, Raymond Boudon (2009, p. 114) reflete sobre a contribuição conceitual de sociólogos e filósofos clássicos e modernos fazendo a defesa do bom relativismo em face do mau relativismo, já que se torna fundamental compreender contextos sociais e mentais diferentes que estão na base do relativismo normativo e do relativismo cognitivo.

Explorando-se o relativismo cognitivo a partir de análises em torno de paradigmas, de critérios de cientificidade e de quadros de construção e legitimação de crenças, constata-se que não há lugar para verdades absolutas e que a teorização é um processo que necessita ser questionado à luz de contextos muito diversos.

No quadro das ciências sociais e humanas, e segundo Stuart Hall, a teoria corresponde a uma forma concreta de interrogar, com vista à solução de problemas. A teoria é, assim, um conhecimento conjuntural, contestado, e não a verdade em si, já que a teoria tem o potencial de intervenção crítica, onde “o que importa são as *rupturas* significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas, velhas constelações deslocadas, e elementos novos e velhos são reagrupados em redor de uma nova gama de premissas e temas” (2003, p. 131).

A urgência da teoria é reclamada não só como forma de analisar a realidade social moldada pela globalização, rejeitando-se que o conhecimento seja





o veículo de promoção de uma cultura traduzida em um “conjunto de atributos essencializados” que leva à sua objetificação e mercantilização (Almeida, 2007, p.88-89), mas também como princípio para ultrapassar a ilustração das experiências pessoais que conduzem à doxa.

Esses dois lados, que se aproximam e se distanciam no recuo e urgência da teoria, exigem que sejam repensadas questões conceituais, referentes às noções de objetividade e de verdade, sempre em conflito nas escolas de pensamento, e questões práticas, ligadas à finalidade dos sistemas educativos e do papel que é exigido da escola.

Quando se considera a educação como algo estritamente de natureza prática, deixando-se que no seu terreno de ação cresçam e floresçam formas conceituais de reduzir o conhecimento à “praticidade” dos contextos, sem que se discutam formas culturais e sociais de pertencimento, incorre-se no perigo da redução epistemológica e no empobrecimento do conhecimento educacional.

Perante a sociedade globalizada, urge retomar a teoria como forma de lançar a dúvida de uma forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais. Nesse sentido, teorizar é apresentar a dúvida, e a dúvida coloca-se pela interrogação. Ao existir entre as coisas e com as coisas e ao usar a faculdade da curiosidade, o estranho fazer do homem é o seu perguntar essencial no sentido da produção do conhecimento, definido do seguinte modo: “o conhecimento é aquele estado mental do homem que coincide com o que as coisas são” (Ortega y Gasset, 2001, p.83 e 104).

E para tentar saber o que é a educação, torna-se necessário olhar para a teoria como interlocução na qual se baseia a criatividade humana e o “reconhecimento da comunicação – *fala, conversa, diálogo* – quando esta passa a constituir o *direito humano à narração* que é essencial à construção de comunidades diversificadas e não consensuais” (Bhabha, 2007, p.25).

Em reação a uma tendência de homogeneização e de coisificação do conhecimento, incrustada na natureza da globalização, e partindo do pressuposto que pertencer a uma cultura é reconhecer a sua perspectiva híbrida, Homi Bhabha sublinha que a interlocução “faz parte do processo de liberdade de expressão e da possibilidade do debate e interação dialógicos que criam as comunidades e as determinações políticas complexas”, inserindo-se no que designa por *dúvida global*:





A dúvida é uma hermenêutica das verdades: é uma prática social que consiste em questionamento próprio, inteligência crítica, decisão ético-política e interlocução social. É o processo pelo qual testamos as condições da verdade e as consequências práticas, pragmáticas, dos nossos atos como intervenientes no mundo. A dúvida global é crucial para a nossa noção do que está em causa quando nos afirmamos atores globais. (Bhabha, 2007, p.40)

É neste sentido que a teoria curricular é uma forma de conversação sobre os modos de produção de significados, que o conhecimento origina no quadro de contextos econômicos, sociais, políticos e culturais, com base na exploração da natureza profunda e complexa da condição humana<sup>4</sup>.

## TEORIAS DE INSTRUÇÃO E TEORIAS CRÍTICAS

O que falta nas discussões atuais sobre o currículo é justamente alguma teoria do conhecimento (Moore, Young, 2001, p.196). Sendo o alfa e ômega do currículo, o conhecimento passa a ser o elemento central<sup>5</sup> da educação escolar, entendida nas suas múltiplas finalidades e nos seus processos e práticas de organização.

A afirmação de que “a ideia de currículo não está convenientemente apurada”, devido à confusão de noções em torno das matérias de ensino e das unidades curriculares, é inaceitável (Gil, 2000, p.344) à luz da produção conceitual das últimas décadas no campo epistemológico dos Estudos Curriculares<sup>6</sup>.

4. Pinar e Grumet (1982) defendem a natureza humana como base crítica da educação, mas a partir do momento em que a relação teoria-prática não siga uma perspectiva instrumental e resgate, em parte, o sentido de contemplação, tal como era entendida a teoria na Grécia clássica.
5. Para a análise desta centralidade, ver Silva (2000) e Pacheco (2005).
6. A teorização tem sido marcada pela diversidade de abordagens, tal como referida em Pacheco (2005), em que estes autores são citados, sendo a mais utilizada, pelo menos em textos portugueses, a de Stephen Kemmis, proposta na base da teoria dos interesses constitutivos de Jürgen Habermas (técnico, prático e crítico), ainda que James Macdonald – teorias de controle, hermenêutica e crítica – tenha sido pioneiro, juntamente com William Pinar, que segue uma classificação idêntica para a denominação dos grupos de curricularistas (tradicionalistas, empiristas conceituais e reconceitualistas).



Dada a diversidade que cada teoria curricular contém, sobretudo quando o princípio estruturante da educação vai sofrendo alterações conceituais que correspondem a uma ressignificação constante, é mais adequado o uso do termo teorias e não o de teoria para o estudo da realidade curricular. Perante a pluralidade de teorias, propostas à luz de diferentes campos disciplinares, com mais peso para os da Filosofia e Sociologia, e explorando a leitura do texto *Teoria tradicional e teoria crítica*, publicado originalmente em 1937, por Max Horkheimer, serão referidas as teorias de instrução e as teorias críticas<sup>7</sup>.

### Teorias de instrução

A razão de ser da escola está ligada à transmissão de conhecimento, organizado curricularmente em disciplinas. Rob Moore e Michael Young (2001, p.198) afirmam que a “visão do currículo como um determinado corpo de conhecimentos a ser transmitido pela escola é tão antiga como a própria instituição escolar”.

O currículo como instrução é algo que perdura e que é o resultado não só da transmissão formal do conhecimento em espaços escolares, como também da ligação do currículo à consagração de uma educação nacional e à formação de uma política do cuidado. Na análise do Estado do Mundo, Bernard Stiegler analisa o conhecimento como ferramenta que singulariza o indivíduo no contexto de uma educação nacional, entendida como pilar da democracia industrial, no século XIX, e como chave da guerra econômica mundial, a partir do século XX, e baseado numa noopolítica:

○ que se assim se forma como sistema educativo constitui, nesse aspecto, uma noopolítica: uma política dos espíritos que permite a formação e a gestão de um espírito nacional ao serviço já não de uma fé religiosa ou de um poder político, teologicamente legitimado ou ditatorial, mas ao serviço de uma economia e de uma indústria nacionais que garantem também a possibilidade de uma promoção social dos indivíduos no interior do movimento de crescimento do saber do Estado-Nação exigido e permitido pelo desenvolvimento industrial. (2007, p.149)

---

7. Para uma primeira abordagem desta problemática, ver Pacheco e Pereira, 2007.



A tarefa de educar a população através de uma política do cuidado, que jamais se liga a pretensas neutralidades, como se a escola fosse a análise química da lágrima de uma preta, para utilizar a metáfora de Antônio Gedeão, tem sido consagrada na instrução pública, gratuita, laica e obrigatória, “fazendo com que a população *forme* um povo, e não apenas uma população” (Stiegler, 2007, p.153).

É em torno de uma educação nacional e de uma política do cuidado que se tem legitimado a teoria de instrução, ou as teorias de instrução, pois os processos e práticas de organização do currículo têm como fundamento a existência de um conhecimento escolar que impõe a homogeneidade funcional das aprendizagens. Nesse caso, “a ideia fantasiosa de que as comunidades nacionais se baseiam na hipersemelhança vingou”, assim como progrediu a “ideia de que a homogeneidade cultural pode contrabalançar os efeitos antissociais da desigualdade social e econômica” (Gilroy, 2007, p.17).

Na análise das vertentes instrucionais de uma teoria curricular tradicional, na linha de Max Horkheimer, identificamos duas concepções diferentes, a que correspondem formas de entender o papel da escola no cumprimento de uma educação nacional e de um currículo culturalmente homogêneo.

Uma primeira abordagem teórica do currículo pode ser situada na ordem enciclopédica da escola, ligada ao racionalismo acadêmico, com suportes conceituais na tecnologia de domesticação de espíritos, comportamentos e corpos. Nesse caso, a arquitetura de uma escola obedece a propósitos concretos, amplamente advogados por Comenius e Bentham, e criticados por Foucault, porque o conhecimento é de ordem disciplinar e a escola se torna o padrão da pessoa instruída, educada, vigiada, docilizada, controlada e performativa.

O racionalismo acadêmico está ligado ao conhecimento logocêntrico que impõe a soberania do *magister* mediante um currículo que não é mais do que a produção de sujeitos domesticados pelo saber, tal como se reflete na abordagem conceitual do tradicionalismo conservador, ou seja, “o que é importante é que a experiência de submissão de um sujeito às regras de uma disciplina escolar, de forma a torná-lo *o tipo de pessoa que se espera*” (Moore, Young, 2001, p.199).

Quanto à segunda abordagem, ainda que o racionalismo acadêmico não esteja ausente das escolas, constata-se que a instrucionalidade do currículo tem sido legitimada por uma visão instrumental, primeiramente baseada na peda-



gogia por objetivos e depois relacionada com a pedagogia por competências. No entanto, estas duas perspectivas, que têm como denominador comum o fato de traduzirem uma resposta a problemas econômicos, dentro do que Pinar (2007) designa por “reengenharia social da escola”, incorporam noções diferentes de conhecimento, isto é, o conhecimento acadêmico (descontextualizado, abstrato) perde importância para o conhecimento utilitário (contextualizado, prático, relacionado com processos ativos).

A mudança paradigmática da década de 1970, em que se faz a passagem de uma abordagem tecnológica e burocrática para uma abordagem humanista, é um passo significativo para que os teóricos do currículo, reunidos na abrangente designação de teorias críticas, passem a analisar e compreender a educação à luz de outros critérios conceituais.

### Teorias críticas

William Pinar, um dos nomes mais presentes nas discussões curriculares, é um dos que promoveram a ruptura epistemológica mediante a proposta teórica da “reconceitualização”, enunciativa do currículo como um projeto que responde prioritariamente à dimensão humana do sujeito.

Se a mudança de paradigma foi consensual, permitindo a rejeição da lógica tyleriana da educação, a filiação dos autores a abordagens diferentes tem sido um ponto constante de discórdia. Por isso, o consenso dos autores ligados às teorias de instrução é simetricamente proporcional ao dissenso dos autores incluídos nas teorias críticas.

Verifica-se que as duas vagas conceituais da reconceitualização (política e pessoal) originaram divisões muito significativas no campo curricular, principalmente nos que seguem a vaga política e a vaga pessoal da análise e compreensão da educação. Tal divisão foi, e continua sendo, mais acentuada com a adoção das teorias pós-modernas e sua aplicação à educação, sobretudo quando se discute o currículo como prática cultural plural e quando se analisam as vantagens e/ou desvantagens conceituais do marxismo e do pós-marxismo.

Philip Goldstein (2005) sublinha que a importância do pós-marxismo, com que se identificam autores incluídos nas teorias pós-modernas, não está tanto em explorar o que representa a ideologia na análise do papel do sujeito na estrutura socioeconômica, mas sobretudo em reforçar as políticas dos



grupos marginais e o papel dos discursos na rejeição de determinismos que impedem a compreensão do subjetivo nas práticas sociais, étnicas, raciais e sexuais. A representação do currículo como prática cultural<sup>8</sup> é algo que pode ser explorado conceitualmente a partir das contribuições dos Estudos Culturais e da abordagem pós-colonial, reorientando-o para novas direções teóricas.

Todavia, os Estudos Culturais, que William Pinar (2007) critica como tentativa de aglutinar outros campos de saber, como o dos Estudos Curriculares, não podem se tornar um mero refúgio dos que lutam pela vertente política do currículo, do mesmo modo que o multiculturalismo não pode se converter em um discurso de reconhecimento superficial do vasto supermercado de culturas que desafiam a pretensa homogeneização cultural ligada à globalização<sup>9</sup>. Ao contrário, sua premência cultural pode ser explorada em educação de modo que o currículo seja entendido como um projeto construído na diversidade e na pluralidade não só na abordagem do conhecimento escolar, mas, de igual modo, no desvendamento de certos processos e práticas de poder e de padronização cultural que existem no interior das escolas<sup>10</sup>.

Talvez a tarefa mais crucial da teorização crítica do currículo, e seguindo as ideias defendidas por William Pinar, consista na problematização da educação a partir das identidades dos sujeitos, e suas relações com os outros, em ligação estreita com lugares e tempos de diferenciação social. Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceitualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

É nesse aspecto que a obra de William Pinar, inicialmente influenciada por Paulo Freire, ajuda a compreender o papel da *conscientização* na teorização

8. Para a análise dessa perspectiva, ver, entre outros, Kanu (2006).

9. Gilroy (2007, p.174 e p.182) desenvolve a ideia de que se verifica atualmente a retirada institucional dos Estudos Culturais, fazendo com que os acadêmicos se refugiem em velhas disciplinas, pelo que "as fronteiras escolásticas, que pareciam ter começado a ser mais permeáveis e residuais, são mais uma vez entusiasticamente vigiadas". O revés do multiculturalismo está, por sua vez, associado a posicionamentos objetivistas e autoritários que consideram que ele fomenta o conflito, de que os atentados de Nova Iorque e Londres são um exemplo.

10. Para uma análise da problemática do multiculturalismo em contextos escolares, ver Moreira e Candau (2008).



do currículo, como propõe Kincheloe (2006), quando apela a novos níveis de consciência e modos de ser para a análise da educação, já que a ontologia crítica envolve a compreensão das relações entre os seres humanos em diversos níveis e a análise dos processos de construção do conhecimento.

Como prática de transformação, a conscientização, para William Pinar, em uma análise dos seus textos publicados desde a década de 1970 até a atualidade, expressa a mudança em dois momentos diferentes.

O primeiro está focalizado no esforço conceitual de compreender o currículo nas suas relações de subjetividade e dentro de uma valorização da dimensão humana, sempre presente na relação entre as esferas privada e pública. Esse esforço começou como uma consciência paradigmática para depois evoluir no sentido de uma consciência centrada na subjetividade. Explorando a educação como fonte de sentido, William Pinar aborda o currículo como um ato simbólico, cuja análise permite estudar os vértices de gênero, raça e *queer* presentes nas políticas de identidade. É com essa abordagem teórica que ele rejeita a standardização do currículo, no sentido de uma orquestra, principalmente quando a administração educacional oferece aos professores e às escolas soluções técnicas.

O segundo momento diz respeito ao seu esforço para a internacionalização dos Estudos Curriculares, unindo esforços para que seja possível criar uma consciência subjetiva planetária, a que chama mundialidade, capaz de responder ao iminente colapso da biosfera.

O currículo como conscientização é um projeto pessoal do trabalho acadêmico de William Pinar, bastante reconhecido. Por isso, seu papel não tem sido o de determinar o currículo, mas de lutar, contínua e persistentemente, no sentido de ajudar alunos e professores a refletir sobre suas experiências pessoais e sobre suas opções educacionais e curriculares.

E como a questão da teoria está ligada ao método, sobretudo quando se consideram as estruturas substantiva e sintática de uma disciplina (Schwab, 1964), que definem, respectivamente, seu *corpus* conceitual e seu método, é necessário relacionar a discussão teórica com o método, entendido neste texto como processo conceitual de questionar práticas de decisão curricular. Mais uma vez, recorreremos a William Pinar, na medida em que se tem empenhado na proposta de um método, cujas fases analisaremos.





Currículo...

## CURRERE COMO MÉTODO CURRICULAR

Por estar profundamente imerso nas práticas curriculares, além de ter sido objeto de abordagens muito diversas, não falaremos neste texto do *Rationale Tyler*, ou do método de instrução, que nada mais é que a aplicação à educação das regras do método cartesiano.

A construção do currículo como experiência pessoal é chamada por William Pinar<sup>11</sup> de *currere*. Ele utiliza o conceito de experiência na continuidade da ideia husserliana de *lebenswelt*, para se referir à sua experiência existencial das estruturas externas. O método *currere* é a estratégia para desvendar essa experiência e torná-la mais clara.

Seguindo-se a etimologia latina, *currere* significa o correr, o registro de atividades numa relação biográfica que permite compreender a experiência educacional. Trata-se de colocar o individual no centro da discussão, não só por imperativo político e social, mas também por imperativo psicanalítico, na busca da relação do “eu” com o “outro”. Por isso, esse método, de natureza autobiográfica, busca a explicitação da relação entre o que é considerado profissional e o que conta como pessoal, por um lado, e o que são as experiências contextualizadas dos educadores, por outro.

Não se restringindo a uma mera intenção, o método *currere* tem como raiz a noção freiriana de conscientização, entendida na perspectiva da práxis, que é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 2006).

Realçando o papel do professor no desenvolvimento do currículo, bem como o conhecimento ligado aos contextos e às histórias de vida das pessoas, William Pinar propõe um método dialético que combina história e psicanálise, e que é sintetizado em quatro fases: regressiva, progressiva, analítica e sintética. Tais fases são momentos inter-relacionados para a compreensão da especificidade da experiência educacional a partir de uma relação histórica e de uma relação psicanalítica. Nos escritos mais recentes, Pinar (2009) retoma a questão do método *currere*, salientando os testemunhos pessoais e históricos para a construção do currículo.

*Currere* é um método de natureza autobiográfica que responde a esta questão central: qual é a natureza da experiência educacional?

---

11. Ver, entre outros, Pinar, 2006.





Para o estudo e organização curricular da experiência educacional, o método *currere* utiliza princípios da fenomenologia e da psicanálise, e não propriamente os da psicologia e sociologia, porque no centro dessa experiência está o sujeito e a sua subjetividade. Daí que o método funcione como estratégia para que cada um de nós, como professores, possamos compreender nossas situações individuais e em grupo, na busca de uma relação constante entre as esferas pessoal (privada) e social (pública).

Nesse sentido, o método baseia-se na dialética para o estudo das experiências de vida e do currículo como conversação complexa, a partir de questões que dizem respeito aos sujeitos e não a interesses desencadeados por reformas educacionais voltadas para a reengenharia social.

A presença da autobiografia é contínua para William Pinar, quer pelo reconhecimento do lugar como categoria de análise, evitando que a subjetividade seja a expressão de uma perspectiva totalmente individualizada, quer pela afirmação de que as experiências pessoais são identidades ligadas à raça, etnicidade e orientação sexual (com relevo para a teoria *queer*), ou seja, que na compreensão analítica e sintética daquilo que somos, pessoal e socialmente, devemos buscar a relação constante entre o passado e o futuro.

A valorização da consciência histórica é um dos pontos fundamentais da obra de William Pinar que deve ser realçada, pois o entendimento que tem das questões culturais do currículo e de seus processos inerentes de produção de significados e identidades está ligada à noção de conscientização, sempre presente na sua obra acadêmica.

## CONCLUSÃO

Voltando à discussão do Estado do Mundo, na qual se deveria usar a noção de conscientização para analisar criticamente forças globais que pretendem a homogeneização funcional da educação, mediante modelos curriculares determinados por forças econômicas, a análise do passado em termos (auto) biográficos é uma ferramenta de pesquisa que desempenha um papel central na análise educacional e curricular.

A esse respeito, e na linha do que William Pinar propõe, por sua visão crítica da educação e pelo método *currere*, diz Homi Bhabha:





No entanto, ao contrário do que acontece com o futuro, não podemos “escolher” o nosso passado cultural ou biográfico; podemos esquecê-lo num gesto de amnésia histórica; podemos reconstruí-lo de modo a que de adegue aos nossos interesses presentes; ou podemos condensá-lo no presente, a fim de demonstrar a continuidade da tradição cultural como parte da confluência de uma história partilhada. Em cada um destes casos, negociamos com o “passado” para transformar as nossas vidas; mas não podemos simplesmente escolher ou “desescolher” o passado. (2007, p.30)

Ao eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento, a globalização, na busca de uma identidade de legitimação<sup>12</sup>, institui a lógica da competitividade na base do pressuposto de que o mundo pode se tornar uma imensa planície, fazendo com que a educação deixe em segundo plano sua missão de formação pública e cívica.

É nesse aspecto que o currículo necessita ser reinventado como um projeto crítico, quer juntando “as peças do passado e do presente”<sup>13</sup>, quer analisando e sintetizando as identidades, tecidas entre os lugares do Eu e do Outro, que conferem significado ao que “entre-somos”. Nesse contexto, ao sublinhar que as políticas identitárias referentes a raça, etnicidade e orientação sexual são instrumentos de construção do currículo, William Pinar coloca uma pedra no debate ideológico sobre a educação, e consequentemente sobre o domínio da visão política, retomada pelos Estudos Culturais, transferindo-o para abordagens psicanalíticas e fenomenológicas.

Diante do recuo epistemológico abordado por Maria Célia Moraes, para quem a teoria não pode ser um mero discurso ou um jogo de linguagem incommensurável e sem sujeitos, e diante da urgência de problematizar a educação e o currículo como dinâmicas identitárias, na visão de William Pinar, trazer de volta a teoria significa abordar a teoria como ato de interlocução, em que se reconhece o diálogo como espaço de partilha, e relacioná-la com a prática,

12. Em dois textos anteriores, escritos com Nancy Pereira, questiona-se a globalização como processo de transformação mundial que envolve a redefinição do conceito de identidade, trabalhado a partir da obra de Manuel Castells. Ver Pacheco e Pereira (2007a e 2006).

13. Palavras de um poema de T. S. Eliot, *As dry salvages*, citado por Bhabha, 2007, p.30.



mais no sentido de Max Horkheimer, para quem teoria é vigilância crítica, que se traduz no questionamento da realidade.

Assim, a educação e o currículo são projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, compreensíveis na base de uma conversação complexa. Por isso, o currículo é um projeto de espaços e tempos subjetivos, com espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de conversação, pelo que só poeticamente, pelo menos nas palavras de Clarice Lispector (2005), pode ser dito: “Experimento viver sem passado, sem presente e sem futuro... eis-me aqui livre”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. V. Da diferença e da desigualdade: lições da experiência etnográfica. In: BHABHA, H. K. et al. *A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007. p.75-77.

BHABHA, H. K. Ética e estética do globalismo: uma perspectiva pós-colonial. In: BHABHA, H. K. et al. *A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007. p.21-44.

BHABHA, H. K. et al. *A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007.

BOUDON, R. *O Relativismo*. Lisboa: Gradiva, 2009.

ESTRELA, A. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. *O Tempo e o lugar das ciências da educação*. Porto: S.P.C.E., Porto Editora, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIDDENS, A. *A Europa na era global*. Lisboa: Presença, 2007.

GIL, F. Disciplinas. In: ROMANO, R. (dir.) *Enciclopédia Einaudi*, 14: Conhecimento. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000. p.329-348.

GILROY, P. Multicultura e convivialidade na Europa pós-colonial. In: BHABHA, H. K. et al. *A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007. p.167-188.

GOLDSTEIN, P. *Post-Marxist theory: an introduction*. New York: State University of New York Press, 2005.

HALL, S. *Da diáspora*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

HORKHEIMER, M. *Teoría tradicional y teoría crítica*. Barcelona: Paidós, 2000.



KANU, Y. *Cultural as cultural practice: postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.

KINCHELOE, J. Critical ontology and indigenous ways of being: forging a postcolonial curriculum. In: KANU, Y. (ed.) *Cultural as cultural practice: postcolonial imaginations*. Toronto: University of Toronto Press, 2006. p.181-202.

LISPECTOR, C. *Aprendendo a viver: imagens*. São Paulo: Rocco, 2005.

LYOTARD, J.-F. *A Condição pós-moderna*. 9.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

MOORE, R.; YOUNG, M. Conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma ressignificação. In: MOREIRA, A. F. (org.) *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papirus, 2001. p.195-22.

MORAES, M. C. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, n.1, p.7-25, 2001.

\_\_\_\_\_. *A Teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORTEGA Y GASSET, J. *O Que é o conhecimento?* Lisboa: Fim de Século, 2001.

PACHECO, J. A. *Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

PACHECO, J. A.; PEREIRA, N. Estudos curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, n.45, p.197-221, 2007.

\_\_\_\_\_. Globalização e identidades educativas: rupturas e incertezas. *Revista Lusófona de Educação*, n.8, p.13-28, 2006.

\_\_\_\_\_. Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.131, p.371-398, 2007a.

PINAR, W. *O Que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *The Synoptic text today and other essays: curriculum development after reconceptualization*. New York: Peter Lang, 2006.

\_\_\_\_\_. *The Worldliness of a cosmopolitan education: passionate lives in public service*. New York: Routledge, 2009.



José Augusto Pacheco

PINAR, W.; GRUMET, M. R. Socratic caesura and the theory-practice relationships. *Theory into Practice*, v.21, n.1, p.50-54, 1982.

RITZER, G. *The Globalization of nothing*, 2. London: Pine Forge, 2007.

SCHWAB, J. Structure of the disciplines: meanings and significances. In: FORD, G.; PUGNO, L. (eds.) *The Structure of knowledge and the curriculum*. Chicago: Rand McNally, 1964. p.1-30.

STIEGLER, B. Tomar cuidado: sobre a solícitude no século XXI. In: BHABHA, H. K. et al. *A Urgência da teoria*. Lisboa: Tinta da China, 2007. p.143-166.

SILVA, T. T. da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora, 2000.

TAYLOR, F. *The Principles of scientific management*. New York, 1911.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: março 2009





# A LUTA PELA ÉTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: RELIGIOSA OU LAICA?

**LUIZ ANTÔNIO CUNHA**

Professor Titular do Núcleo de Estudos em Políticas Públicas  
de Direitos Humanos, Universidade Federal do Rio de Janeiro  
[www.luizantonio.cunha.nom.br](http://www.luizantonio.cunha.nom.br)

## RESUMO

*Este artigo identifica um conflito entre dois conceitos de Ética no currículo das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil contemporâneo. De um lado, a Ética laica, fundamentada nos provisórios consensos político-ideológicos; de outro, a Ética religiosa, convergente com uma Educação Moral e Cívica de conteúdo religioso. Esse conflito conceitual é explicado pelo autor como produto de um conflito político em torno da autonomia do campo educacional.*  
**EDUCAÇÃO PÚBLICA – ÉTICA – CURRÍCULOS – EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA**

## ABSTRACT

*THE STRUGGLE FOR ETHICS IN PRIMARY SCHOOL: RELIGIOUS OR SECULAR? This article identifies a conflict between two concepts of ethics in the primary public school curriculum in contemporary Brazil. On one hand, secular ethics, grounded in a transitory political-ideological consensus; on the other hand, religious ethics converging with civic and moral education of a religious nature. This conceptual conflict is explained by the author as the result of a political conflict over autonomy in the educational realm.*  
**PUBLIC EDUCATION – ETHICS – CURRICULUM – MORAL EDUCATION**

---

O autor agradece os comentários de Ana Maria Cavaliere, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Carlos Roberto Jamil Cury e Renato José de Oliveira, que contribuíram para o aperfeiçoamento do texto, mas assume toda a responsabilidade pelas incorreções e insuficiências remanescentes.





Ética se aprende na escola? Se sim, como se dá esse aprendizado e como ele deve ser desenvolvido? Esta é uma importante questão de Filosofia da Educação, com indescartáveis dimensões históricas, sociológicas e pedagógicas. Mas, no Brasil, nessa, como em tantas outras, a ação precedeu e se impôs à reflexão. Antes que a questão tivesse sido posta e discutida, trava-se uma luta no campo educacional, em especial no ensino fundamental, sobre a natureza da Ética que, por suposto, deve fazer parte do currículo escolar.

A pergunta sobre sua presença no currículo tem sido respondida afirmativamente, de modo implícito, tanto em textos de circulação acadêmica quanto na imprensa diária. O debate é sobre o conteúdo desse ensino. De um lado estão os que defendem a Ética laica, em se tratando da escola pública; de outro, os defensores de seu conteúdo essencialmente religioso<sup>1</sup>. Esse conflito conceitual é efeito de uma luta latente mas decisiva para o processo de autonomização do campo educacional, razão pela qual se impõe a transformação do que é hoje uma luta implícita num debate aberto e racional.

Este artigo propõe-se a contribuir para tal explicitação. Para isso, lança mão de elementos históricos e sociológicos para a construção de um quadro de referência que possa ser útil para o conhecimento objetivo da questão (protagonistas, procedimentos e projetos), assim como seu correto encaminhamento.

Para o início do raciocínio aqui desenvolvido, cabe sublinhar, antes de tudo, a dimensão política dos currículos escolares. O rastreamento da legislação educacional brasileira aponta, inequivocamente, na direção da flexibilização curricular. No tempo do Império e até mesmo na República, pelo menos até a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1961, a legislação determinava as disciplinas a serem ensinadas, em cada série, do ensino primário ao superior. Neste grau prevaleciam os currículos mínimos para cada curso que visasse diploma de profissão regulamentada. A segunda Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, deu mais um passo na direção da flexibilidade curricular, ao suprimir os currículos mínimos do ensino superior, sujeito, então, apenas a diretrizes curriculares, como o ensino fundamental e médio.

---

1. Além da Ética laica, publicamente sancionada, há uma Ética secular, em constante mudança, no âmbito dos grupos sociais, que se contrapõe, também, à Ética religiosa, em questões como os direitos sexuais e reprodutivos, por exemplo. Em consequência da ação política, elementos da Ética secular são assumidos pela Ética laica. O divórcio, só legalizado no Brasil em 1977, é um exemplo relevante desse movimento.



Mas, à medida que avança essa flexibilidade, surge um movimento contrário, que procura restringi-la. Tudo começa com um grupo de interesse que mobiliza apoio político – no Executivo ou no Legislativo (municipal, estadual, mas de preferência federal) – para conseguir a edição de uma norma que determine a obrigatoriedade da inserção do elemento de seu interesse nos currículos de todas as escolas; se não de todas, pelo menos nas redes públicas de ensino. O interesse real defendido pode ser de ordem econômica<sup>2</sup>, de ordem político-ideológica ou de ambas, o caso mais frequente. Uma disciplina obrigatória é a preferência geral. Justificativas diversas procuram fazer crer que esse interesse particular é bom para todos.

Quanto mais elevada a instância política de normatização, maior o efeito obtido. A Constituição é, sem dúvida, a meta preferida. Por ser mais difícil de ser revertida a norma incluída e por ter maior abrangência, ela constitui o desaguadouro de todos os grupos de interesse<sup>3</sup>.

Em termos cronológicos, a Ética entrou no currículo escolar brasileiro com o nome de Moral, como substituta da religião<sup>4</sup>. Nas quatro primeiras décadas da República, o Ensino Religioso foi suprimido das escolas públicas, por efeito do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas. No lugar da religião foi introduzida no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral (com e sem o complemento “e Cívica”), de feição positivista. Nos anos 1920, a militância católica, organizada sob a liderança do cardeal Sebastião Leme e de um verdadeiro aparato de produção e difusão ideológica, logrou situar-se no campo político como solução eficaz para a produção da ordem, ameaçada, primeiro, pelos movimentos dos trabalhadores, depois, pelas insurreições militares. Desde sua vitória, em 1931, verifica-se a presença continuada do Ensino Religioso nas escolas públicas, ao passo que a Educação Moral e Cívica tem ocorrência inter-

2. Reserva de mercado de trabalho ou aquisição compulsória de mercadorias, como livros e equipamentos.
3. Eis aí uma explicação para a extensão e o detalhamento das constituições brasileiras. O que tem sido atribuído a um traço cultural atávico, deve ser explicado pelos conflitos de interesse e a defesa das conquistas conjunturais de grupos sociais concretos.
4. Na argumentação aqui desenvolvida, os termos Moral e Ética são empregados como sinônimos. Para o leitor interessado em sua distinção, sugiro a leitura de Taille et al. (2004) e Oliveira (2008).



mitente, mas convergente no conteúdo. Só mais recentemente, já na década de 1990, foi que a Ética, entendida numa perspectiva laica não positivista, foi explicitada e normatizada no currículo do ensino fundamental.

A análise do processo aqui anunciado será feita segundo três movimentos, definidos de modo não cronológico, mas sistemático. Será apresentado, antes de tudo, o movimento mais recente, ou seja, o da Ética laica inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN; em seguida, será apresentada a reinserção do Ensino Religioso nas escolas públicas; finalmente, a Educação Moral e Cívica, assim como os projetos similares posteriores à LDB-96.

Se esses três movimentos têm na sua gênese distintas cronologias, eles estão hoje presentes no campo educacional, correspondendo a diferentes projetos para a Ética no ensino fundamental.

## 1º. MOVIMENTO: A ÉTICA LAICA NOS PCN

Dois pontos merecem ser destacados, preliminarmente, nesse movimento: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – para o Ensino Fundamental foram elaborados no interior do campo educacional e contêm uma Ética laica.

Os PCN foram elaborados logo ao início da gestão de Paulo Renato Sousa no Ministério da Educação (1995/2002). O projeto contou com a participação de professores de uma escola privada de São Paulo, reuniu numerosos assessores e recorreu à consultoria de César Coll, especialista espanhol em questões curriculares, inspirador da reforma educacional de seu país natal<sup>5</sup>. Em dezembro de 1995, uma versão preliminar dos PCN foi enviada às várias instâncias dos sistemas educacionais, assim como a numerosos docentes-pesquisadores universitários, a quem o MEC solicitou parecer. A versão reelaborada foi enviada ao Conselho Nacional de Educação, cuja Câmara de Educação Básica aprovou os PCN, pelo Parecer n. 4/98, mas não os tornou obrigatórios. Com base nos parâmetros, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas pela Resolução n. 2/98.

Não é este o lugar para se fazer o exame do processo de elaboração dos PCN, sobre o que existe, aliás, ampla bibliografia, inclusive teses e dissertações

---

5. Para uma crítica da obra de Coll, remeto o leitor a Moreira (1997).





acadêmicas. Limito-me a mencionar o que disse em artigo publicado no calor da hora, no qual reclamei da pressa no processo de elaboração, do descarte da colaboração institucional das universidades e institutos de pesquisa, assim como da desconsideração para com o grande esforço de construção curricular que vinha sendo desenvolvido, havia anos, em vários estados e municípios, esforço esse que foi *atropelado* pelo MEC. A propósito, esse artigo resultou de parecer elaborado a pedido da Secretaria do Ensino Fundamental, em julho de 1996, sobre o tema transversal Convívio Social e Ética. (Cunha, 1996)

Nesse parecer/artigo critiquei vários elementos da versão preliminar desse tema transversal, que não vou retomar aqui nem cotejar com a versão finalmente aprovada pelo CNE. Para os fins deste texto, basta registrar que a escola foi erigida, pelos PCN, em “agência privilegiada de formação para a cidadania”. A escola seria uma espécie de antecipação das relações sociais que se pretendia generalizar na sociedade. Cada aluno aprenderia nela a respeitar e ser respeitado, a ouvir e a ser ouvido, a reivindicar direitos e cumprir com suas obrigações.

Apontei a existência, na versão preliminar dos PCN, de total silêncio sobre o Ensino Religioso, apenas mencionado como sendo disciplina de matrícula opcional. Sobre a Educação Moral e Cívica, nenhuma palavra. Ora, estava claro, para mim, que o tema transversal Convívio Social e Ética pretendia disputar o espaço ocupado por aquelas disciplinas no ensino fundamental. Como a concepção daquele tema transversal continha uma Ética laica, abria-se uma disputa, no currículo da escola pública, por um espaço que tem sido tradicionalmente ocupado pelo Ensino Religioso e pela Educação Moral e Cívica. Mas, ao invés de definir claramente o adversário e partir para o confronto, os PCN apresentavam apenas o que se pretendia fazer, como se aquelas disciplinas não existissem. Levantei a hipótese de existência do artifício político-prático de apagamento do oponente, talvez com o objetivo de não suscitar oposição, especialmente das organizações religiosas. A versão final dos PCN manteve essas características.

No artigo de 1996, sugeri que Convívio Social e Ética fosse retirado dos parâmetros, pelo menos no que dizia respeito ao ensino voltado para o aluno. Por outro lado, reconhecia que eles continham ensinamentos preciosos, apontando uma direção importante para a formação de professores e demais profissionais da educação, vale dizer, para sua formação numa Ética laica.



Passemos, então, ao tema Ética, tal como aparece formulado nos PCN, tratado como um dos Temas Transversais do currículo do ensino fundamental. (Brasil, 2000)

O desenvolvimento desse tema deveria se pautar pela autonomia moral, condição para a reflexão ética. Para isso, foram eleitos como eixos do trabalho quatro blocos de conteúdo: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (Brasil, 2000, p.32). Os valores escolhidos e a intenção de ensiná-los deveriam ser explicitados para todos, principalmente para os alunos. O trabalho pedagógico deveria incluir a possibilidade de discussão e questionamento, assim como a não-ocultação de contradições, conflitos e confrontos. Dito de outro modo, os conflitos deveriam ser apresentados como inerentes aos processos democráticos, pois são eles que fazem avançar, não sendo algo negativo que devesse ser evitado. (Brasil, 2000, p.46-47).

Em lugar algum dos PCN os valores éticos estão baseados em textos sagrados ou em obras abstratas, mas encontram sua base num texto político concreto, resultado da negociação de diversas forças políticas: a Constituição Federal. Do art. 1º., os parâmetros destacam, como fundamentos da República, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político. Do art. 3º., apontam os objetivos da República: construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização, e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Do art. 5º, extraem diversas consignas: homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações; ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; é inviolável o direito de consciência e de crença; e outras. (Brasil, 2000, p.70-71).

Em suma, a Ética é concebida como imanente à vida social, sendo a Constituição a expressão dos valores acordados pelas diversas forças políticas em confronto.

Não tenho dúvida de que os PCN apontam uma direção importante para a formação inicial e continuada dos professores e dos demais profissionais da educação. A reflexão, por parte destes, sobre o modo como os alunos devem ser tratados pode ajudar a evitar que as atitudes e os valores negativos, vigentes na sociedade brasileira (e, em consequência, na escola brasileira) sejam reproduzidos pela atividade educativa. Esses elementos de ensinamento psicológico poderiam ser empregados na educação dos educadores, para



que eles possam constituir um modelo socialmente válido para os alunos e, quando for o momento de intervirem mais diretamente em alguma questão, como, por exemplo, na discriminação racial e religiosa, possam fazê-lo com responsabilidade e efetividade.

No entanto, a dimensão psicológica da Ética não deve, em caso algum, substituir sua dimensão sociopolítica. O diálogo, por exemplo, não se reduz ao plano individual. Ele é um imperativo da democracia, pois concerne à manifestação das diferentes correntes de opinião e de interesse, que ultrapassam o conjunto dos indivíduos.

Passemos, agora, aos dois movimentos externos ao campo educacional, que visam a produzir efeitos internos no currículo do ensino fundamental.

## 2º. MOVIMENTO: O ENSINO RELIGIOSO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Seis meses após a instalação do governo provisório que decorreu da revolução de 1930, o Ensino Religioso foi enxertado no currículo das escolas públicas primárias, secundárias e normais. Não foi um ato isolado, mas parte de um pacote de um ordenamento imposto à educação nacional<sup>6</sup>. Pelo Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931, as escolas públicas poderiam oferecer essa disciplina, mas os alunos ficavam dispensados de frequentar as aulas de religião se os pais ou responsáveis o requeressem, caso contrário, eles deveriam frequentar essas aulas conforme o credo declarado<sup>7</sup>.

A exposição de motivos do Ministro da Educação, Francisco Campos, justificando o decreto, partiu do princípio de que o fim da escola implica a adoção de proposições sobre a natureza e os destinos do homem, ou seja, de uma concepção ético-religiosa da vida, a qual não pode ser ditada pelo

6. O Governo provisório, chefiado por Getúlio Vargas com base nas forças armadas e nas oligarquias dissidentes era uma ditadura, no sentido estrito. O Congresso Nacional foi dissolvido e a Constituição, suspensa. Foi só depois da Revolução Constitucionalista de 1932 que foram convocadas eleições para recomposição da Câmara dos Deputados e do Senado, os quais elaboraram nova Constituição e elegeram, indiretamente, o próprio Getúlio Vargas, presidente da República.
7. Nas escolas oficiais só haveria aulas de religião, para um credo específico, se o número de interessados fosse igual ou superior a 20. Esse critério determinava a identificação de religião a catolicismo, dada a predominância de seus adeptos na população do país, principalmente na população escolarizada.



Estado, sem violar o direito natural dos pais à educação dos filhos. Assim, o Estado deveria garantir às famílias que seus filhos tivessem o ensino da religião nas escolas oficiais, mas deixar a elas a escolha da religião a ser ensinada, assim como a opção da dispensa desse ensino.

Para o ministro, essa era uma conquista do catolicismo contra o “dogma da liberdade de pensamento” defendido por liberais, e, provisoriamente, pelos comunistas, interessados em “destruir as instituições nacionais”. Numa defesa posterior daquele decreto, Campos dizia que era preciso opor a “liberdade do ensino religioso” à “liberdade de ensino” dos liberais. Portanto, esse ensino só poderia ser imposto por uma ditadura. Como na passagem extraída de um discurso proferido em 1936:

...o Ensino Religioso, para conquistar a liberdade, teria que violar um sistema político, que, na conformidade das práticas agnósticas, os liberais consideravam como uma das categorias eternas do espírito humano. A liberdade do Ensino Religioso só poderia ser, portanto, um ato revolucionário. Não poderia ser o ato de um ministro. Só o ditador, guia e intérprete da revolução, poderia quebrar grillhões, estendendo a ruptura do sistema político vigente até o dogma fundamental da liberdade de pensamento que as inspirações maçônicas e livres-pensadoras do liberalismo do século XIX haviam postulado para as suas próprias crenças e os seus próprios fanatismos, excluindo do privilégio as grandes formas do pensamento e do sentimento religioso. (Campos, 1940, p.151)

A educação era considerada por Francisco Campos como um processo destinado a criar, conservar ou recuperar os valores que teriam sido perdidos – a religião, a família e a pátria –, uma tríade semelhante à do integralismo, forjada nos quadros de referência do fascismo, ideologia à qual Francisco Campos não era avesso.

A mobilização política da Igreja Católica, por ocasião da Assembleia Constituinte de 1933/34, foi vitoriosa, de modo que todos os pontos de sua plataforma foram inseridos na nova Carta, inclusive a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas públicas, em termos ainda mais favoráveis do que os do Decreto n. 19.941/31. Ao invés das escolas públicas poderem oferecer o Ensino Religioso, elas deveriam fazê-lo, e dentro do horário de aulas. A exigência de número mínimo de alunos por classe foi suprimida. Desde então,



todas as Constituições brasileiras determinam a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas, aliás a única determinação curricular nesse nível da legislação. Abrangente e duradouro enxerto!

A ação religiosa sobre os sistemas de ensino, especificamente de parte da Igreja Católica, tem logrado conquistas adicionais. Como se já não bastasse a oferta obrigatória da disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental, frequentemente obrigatório para os alunos, na prática, a despeito da cláusula facultativa, enxertos adicionais têm sido introduzidos na legislação de estados e municípios, inclusive ao arripio da Constituição Federal. Para exemplificar, a normatização paulista será comentada a seguir<sup>8</sup>.

Em 2001, o Conselho de Educação do Estado de São Paulo estabeleceu as normas para o Ensino Religioso nas escolas da rede estadual (Deliberação n. 16/01); elas determinavam o oferecimento dessa disciplina no ensino fundamental, como prescreve a Constituição Federal. Nas quatro primeiras séries (7 a 10 anos), o Ensino Religioso deveria ser ministrado como um “tema transversal”, pelo próprio docente da classe. Para os alunos da 7ª ou da 8ª séries (13 e 14 anos), em uma e somente uma delas, seria oferecida uma aula semanal, a ser acrescida à carga horária existente. Os docentes arregimentados para este fim deveriam pertencer à rede estadual, habilitados para o magistério das disciplinas História, Ciências Sociais ou Filosofia.

Em consequência, o Ensino Religioso tornou-se obrigatório para os alunos de 7 a 10 anos, pois, desenvolvido como “tema transversal”, não lhes caberia opção. Igualmente, o Ensino Religioso tornou-se obrigatório para os docentes, ao menos em tese, pois todos eles deveriam desenvolvê-lo com os alunos, ainda que sem um horário próprio para isso. Na 7ª ou na 8ª séries, o caráter facultativo ficou assegurado para os alunos, pois sua matrícula dependeria do conhecimento dos pais sobre o conteúdo a ser desenvolvido, assim como de sua autorização expressa. Também os professores fariam, voluntariamente, a opção de lecionar tal disciplina.

Em 2002, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas estabeleceu o conteúdo do Ensino Religioso nas escolas estaduais paulistas, com base na Deliberação do Conselho Estadual de Educação. Nas séries iniciais, o sentido ético da vida em grupo seria o principal elemento do conteúdo, no qual o do-

8. Para uma análise detalhada desse processo, consultar Lui (2007).



cente procuraria levar o aluno a reconhecer “também na dimensão religiosa, os modos pelos quais o homem procura dar respostas às suas interrogações existenciais”. Na 7ª ou na 8ª série, o Ensino Religioso constituiria propriamente uma disciplina, que abrangeria a história das religiões, particularmente no Brasil; as relações entre religião e política; a questão antropológica da morte, assim como as relações entre a religião e os mitos.

No mesmo ano, o governador do Estado de São Paulo, Geraldo Alckmin, baixou o Decreto 46.802/02, reafirmando a orientação dada pelo Conselho Estadual de Educação, e destacou os princípios do Ensino Religioso, entendido como o ensino das “Ciências da Religião”. Os pontos principais do decreto foram no sentido de assegurar o caráter supraconfessional do Ensino Religioso e o condicionamento de sua implementação à audiência do Conselho de Ensino Religioso do Estado de São Paulo, formado por instituições lideradas pela Igreja Católica, assim como por “outras entidades religiosas”, não nomeadas. No que diz respeito ao conteúdo, o decreto diz que o Ensino Religioso deve “assegurar o respeito a Deus, à diversidade cultural e religiosa, e fundamentar-se em princípios de cidadania, ética, tolerância e em valores universais, presentes em todas as religiões”. Ao mesmo tempo, o decreto afirma a proibição ao proselitismo nas escolas públicas, assim como qualquer manifestação em desacordo com o direito dos alunos e de suas famílias de professarem um credo religioso “ou mesmo de não professar nenhum”. Permaneceu inalterada a obrigatoriedade implícita do Ensino Religioso nas séries iniciais, para os alunos e para os docentes.

Assim, a pretensão de Francisco Campos, de que a religião se estendesse para além de seu âmbito próprio, encontrou seguidores contemporâneos no Estado de São Paulo. O decreto do governador Alckmin, baixado sete décadas depois, contém o mesmo fundamento: há valores éticos universais, isto é, que estão presentes em todas as religiões.

Ora, se há valores universais, eles são valores políticos, não religiosos. Valores políticos podem até mesmo ter origem numa religião particular. Por exemplo, a dignidade da pessoa humana, pregada pelo Cristianismo, foi assumida como valor político pela sociedade. É justamente por ser um valor político que ele está proclamado no artigo 1º. da Constituição Federal. O resultado é que o Estado tem o dever de velar por esse valor, não por um imperativo religioso, mas por uma determinação política, que concerne a todos: aos cristãos, católicos e evangélicos; aos adeptos de outras religiões; aos agnósticos e



também aos ateus. Por sua vez, o alegado universalismo dos valores religiosos não resiste à análise comparada, se ela for além do tronco judaico-cristão.

Não é descabido pensar que a imputação ao conteúdo do Ensino Religioso como sendo os “valores”, possa ter dois propósitos: o reforço da hegemonia católica no campo religioso, cada vez mais diverso e conflitivo; e contornar a crítica laica, manifesta ou latente, diante do Ensino Religioso nas escolas públicas.

Nem mesmo tinha secado a tinta da assinatura do Presidente Fernando Henrique Cardoso no documento em que promulgou a segunda LDB, em dezembro de 1996, ele próprio manifestou a intenção de promover a mudança do artigo 33, que tratava do Ensino Religioso nas escolas públicas. O presidente se referiu, diretamente, ao fim da proibição de uso de recursos públicos para essa disciplina. O apelo foi eficaz, pois o projeto do MEC se somou a dois outros, de prestativos deputados interessados em oferecer serviço aos promotores da segunda visita do papa João Paulo II ao Brasil. Um projeto substitutivo foi elaborado pelo deputado Padre Roque, que, tramitando em regime de urgência, foi aprovado por voto de lideranças.

A nova redação do artigo 33 da LDB revela três aspectos importantes da luta nem sempre explícita no campo educacional. Em primeiro lugar, foi suprimida a proibição ao uso de recursos públicos para o Ensino Religioso<sup>9</sup>. Em segundo lugar, foi incluída no texto da LDB a determinação absurda de que o Ensino Religioso faria “parte integrante da formação básica do cidadão”. Isso revela o sentimento de autorreferência (para dizer o mínimo) dos religiosos hegemônicos no país, a ponto de suporem que as crianças que não tiverem essa disciplina na escola pública, por impossibilidade de seu oferecimento ou por opção dos pais, ficariam com uma formação insuficiente ou defeituosa. Em terceiro lugar, aquela lei suprimiu do texto da LDB a possibilidade (pelo menos explícita) de oferecimento dessa disciplina na forma confessional. Provavelmente, os assessores jurídicos terão mostrado a dificuldade de se defender o confessionalismo diante da arguição da separação Estado-organizações religiosas, também chamada Estado-Igreja. Sendo criadas “entidades civis”, constituídas por diferentes confissões (mesmo que sejam todas do tronco judaico-cristão

9. A primeira LDB também vedava o uso de recursos públicos para o Ensino Religioso, mas a proibição foi suprimida pela Lei n. 5.692/71, promulgada em plena ditadura militar, no mesmo ano em que um cardeal, membro do Conselho Federal de Educação, deu seu parecer sobre a Educação Moral e Cívica, de conteúdo ostensivamente religioso. No próximo item focalizarei esse parecer.



ou hegemônicas por elas), o Estado poderia “ouvi-las” na definição do conteúdo do Ensino Religioso<sup>10</sup>. Estariam, assim, dribladas as acusações de favorecimento religioso.

Com o acirramento da crise econômica e dos conflitos sociais, desde os anos 1990, a religião virou uma panacéia, defendida, surpreendentemente, por religiosos e ateus. Um remédio para todos os males, que se pretende ministrar em doses amplas aos alunos das escolas públicas, como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, apresentando-se, também, como a única base válida para a Ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de educação moral e cívica do bem.

Postula-se a aplicação a todos os alunos de uma espécie de média ideológica, como se existisse um repertório de crenças comuns a todas as religiões, média essa que se pretende seja o conteúdo do ensino religioso inter ou supraconfessional, dotado, então, de legitimidade para integrar o currículo da escola pública, mesmo no Estado laico.

Ora, o campo religioso é necessariamente marcado por disputas pela hegemonia que assume ora a versão suave da missão, ora a aliança ocasional chamada ecumenismo, mas que pode chegar à competição ostensiva, em diversos graus e com diversas consequências. No passado como no presente, as disputas religiosas levam à guerra, ao terrorismo, à tortura e à censura. Nada disso diminui o entusiasmo para com as supostas virtualidades da panacéia religiosa na educação escolar.

### 3º. MOVIMENTO: A EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA

Como já foi dito, a disciplina Moral ou Educação Moral e Cívica foi implantada e suprimida dos currículos escolares em diferentes momentos do

---

10. Essa medida preventiva revelou-se desnecessária, pelo menos a julgar pelo sucesso do projeto que resultou na Lei n. 3.459/2000 (RJ), que instituiu o Ensino Religioso confessional na rede estadual fluminense e previu o concurso de professores dessa disciplina, por credo. Todas as ações que arguíram a inconstitucionalidade dessa lei, assim como das medidas nela baseadas, foram derrotadas na justiça, tanto na instância estadual quanto na federal. Uma ação direta de inconstitucionalidade, movida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação, com o mesmo propósito, aguarda julgamento no Supremo Tribunal Federal.







período republicano. No Estado Novo (1937/45), ela foi inserida nos currículos escolares, mas o crescente envolvimento do Brasil na luta contra o Eixo retirou seu suporte político-ideológico. Isso não impediu, contudo, que fossem produzidos livros didáticos para a Educação Moral e Cívica, alguns deles publicados pelo famigerado Departamento de Imprensa da Presidência.

Depois de cair na obscuridade, transformada em apenas algo a se “levar em conta” no currículo, durante a República Populista (1946/64), a Educação Moral e Cívica veio a ser retomada pelos militares que desfecharam o golpe de Estado de 1964. Mas o novo enxerto nos currículos escolares encontrou resistências no âmbito do Conselho Federal de Educação, que, por algum tempo, conseguiu escanteiar as propostas provenientes da Escola Superior de Guerra. Baixado o Ato Institucional n. 5, em dezembro de 1968, e deposto o vice-presidente Pedro Aleixo, em setembro do ano seguinte, a Junta Militar que ocupou a Presidência da República determinou a implantação daquela disciplina pelo Decreto-lei n. 869/69. A partir de então, a Educação Moral e Cívica passou a integrar, obrigatoriamente, os currículos escolares de todos os graus e modalidades de ensino do país. No ensino superior, ela assumiria a forma de Estudos de Problemas Brasileiros.

Apoiando-se nas tradições nacionais, essa disciplina teria por finalidade: a. a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b. a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c. o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d. o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história; e. o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f. a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sociopolítico-econômica do País; g. o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h. o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade.

As finalidades da Educação Moral e Cívica representavam uma sólida fusão da doutrina de segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra com o catolicismo conservador. Não foi por acaso que o





relator do Parecer n.94/71, do Conselho Federal de Educação, que a normatizou, foi o arcebispo Luciano José Cabral Duarte.

Apesar do parecer do arcebispo-conselheiro proclamar que a Educação Moral e Cívica devesse ser aconfessional, isto é, não vinculada a religião específica alguma, a incorporação das doutrinas tradicionais do catolicismo e de seus quadros não era sequer disfarçada. Com efeito, o parecer proclamava que a religião é a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o arcebispo lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que levaria ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas várias religiões, inclusive as da matriz afro-brasileira, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, a despeito da celebração dos índios como os primeiros brasileiros.

A versão da Educação Moral e Cívica dos governos militares resistiu tempo demais, se comparada com sua aparição anterior no Estado Novo. Esta foi extinta imediatamente após a deposição de Vargas. Mas, o processo longo, tortuoso e contraditório da transição política da ditadura militar para a democracia, desde meados da década de 1970, permitiu uma surpreendente sobrevida a esse enxerto curricular. Foi só em 1993, que a lei n. 8.663 revogou o Decreto-lei n. 869/69, determinando que a carga horária dessa disciplina, “bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira” fossem incorporados às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, a critério de cada instituição educacional<sup>11</sup>.

Mas, se a disciplina saiu do currículo, a ideologia subjacente persistiu como uma aspiração dos grupos situados à direita do espectro político-ideológico, que pretendem produzir a ordem social pela educação escolar. Nessa ideologia, a religião ocupa um lugar privilegiado.

Essa ideologia tem inspirado vários projetos de lei apresentados à Câmara dos Deputados e ao Senado, com o objetivo de inserir no currículo do ensino fundamental, do ensino médio e até do ensino superior disciplinas ou temas

---

11. Na esteira da supressão da Educação Moral e Cívica, foi também retirada dos currículos escolares a disciplina Organização Social e Política do Brasil. Embora tratasse de temática distinta, ela havia sido demasiadamente contaminada por aquela para que sua importância fosse reconhecida.



transversais (com e sem esse nome) sob diversos títulos, montados a partir dos termos Moral, Civismo, Cidadania, Ética, Direitos e Deveres.

Daniela Patti do Amaral (2007) ao examinar os projetos apresentados desde a promulgação da LDB, em dezembro de 1996, até o fim de janeiro de 2007, encontrou 13 projetos, apresentados por deputados de sete partidos<sup>12</sup>. Uns projetos tinham fundamentação religiosa mais explícita do que outros, mas o apelo aos valores religiosos era recorrente, assim como o resgate de valores que teriam sido perdidos.

Dentre os projetos examinados, escolhi como exemplo o que me pareceu mais conspícuo. Trata-se do Projeto de Lei n. 722, apresentado em 16/4/2003, pelo deputado Frankembergen Galvão da Costa, do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB/RR<sup>13</sup>. Bacharel em contabilidade, delegado de polícia e pastor da Assembléia de Deus, o deputado apresentou projeto que previa a inclusão obrigatória, nas escolas oficiais de ensino fundamental e médio, da disciplina Estudo para a Moral e o Civismo. Ela teria, como finalidade,

...a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática, através da *preservação do espírito religioso*, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*. (grifos meus)

Adiantando-se a possíveis críticas, o proponente esclareceu que não pretendia a interferência do Estado definindo a religião a ser objeto da nova disciplina. Apenas a “diretriz geral, o fundamento filosófico” seria estabelecido pela lei. Em seu projeto, Deus teria sido citado de “maneira ecumênica”, sem favorecer uma religião específica, como se houvesse consenso sobre a divindade.

É interessante notar que o pastor-deputado lamentou, na justificativa do projeto, a extinção da Educação Moral e Cívica, tal como definida pelo

12. O Partido Movimento Democrático Brasileiro – PMDB – contribuiu com três projetos; o Partido da Frente Liberal – PFL –, o Partido Democrático Trabalhista – PDT – e o PTB, com dois cada; e o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB –, o Partido Liberal – PL – e o Partido Progressista – PP – com um cada. Um projeto foi apresentado por deputado sem partido.

13. Com o nome político de Pastor Frankembergen, o então deputado do Partido Trabalhista Brasileiro passou pelo Partido Popular Brasileiro e, depois, tornou-se presidente nacional do Partido Social Cristão.



Decreto-lei n. 869/69, que, segundo ele, teria sido “violentamente revogado em 1993, sem sequer observar seus detalhes de acolhimento aos deveres dos cidadãos, patriotismo e civismo”.

O projeto foi rejeitado pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e arquivado, mas, inconformado, o deputado o reapresentou em janeiro de 2006. Como o proponente não foi reeleito, o projeto revivido foi arquivado, como determina o regimento da Câmara.

Diante da profusão de projetos de enxerto curricular, Amaral (2007) pergunta-se, na conclusão de seu artigo: “Seria a inclusão da Ética e da Moral e Cívica na escola um movimento disfarçado para ocupar o lugar do Ensino Religioso de forma obrigatória e não facultativa?”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que os currículos escolares são objeto de vários tipos de enxertos, mas o foco do artigo recaiu sobre a inserção de elementos de caráter político-ideológico. A Ética não foi enxertada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Ela foi corretamente definida como tema transversal pelos PCN, a partir de dentro do campo educacional. Mas, de fora do campo, dois tipos de disciplinas foram enxertadas – o Ensino Religioso nas escolas públicas e a Educação Moral e Cívica, esta sob diversas denominações. A “sintonia oscilante” entre o Ensino Religioso e a Educação Moral e Cívica, assinalada em artigo anterior (Cunha, 2007), tende a dar lugar à reciprocidade pedagógica, uma disciplina incluindo conteúdos da outra. A sintonia entre elas consiste, hoje, tendencialmente, nos “valores” (éticos e/ou cívicos) como conteúdo do Ensino Religioso, ao que corresponde a religião como pauta da Educação Moral e Cívica.

Embora seja legítima a ação do Congresso Nacional sobre os sistemas educacionais, inclusive sobre o que neles se ensina, a enxertia aqui focalizada expressa a ação de grupos religiosos que pretendem utilizar o Estado, especialmente as redes públicas de ensino, para a difusão de crenças e para a competição interna ao campo religioso. Em consequência, um tipo de ação política, em princípio legítima, resulta em prejuízo para a educação pública. E isso por três razões: I. A enxertia curricular retarda o processo de autonomização do campo educacional, processo esse que tem sofrido recuos nos períodos ditatoriais. Não pretendo sugerir que o campo educacional baste a si



mesmo, que se isole das decisões políticas, como se isso fosse possível, mas, sim, defender o avanço de sua autonomização, ainda débil. Tampouco pretendo sugerir que o campo educacional seja homogêneo. Com efeito, as pressões antiautonomização são geradas, também, de dentro das escolas, pelos próprios professores, especialmente pelos militantes religiosos. 2. A enxertia provoca o congestionamento curricular. Parece que foram esquecidas as críticas, há tanto tempo dirigidas à escola brasileira, como tendo um currículo enciclopédico. Essa tendência pode aumentar por causa de uma pretensa valorização da escola, que a presume instrumento da solução dos mais diversos problemas sociais. 3. A enxertia aqui focalizada gera uma contradição insolúvel entre os valores da Ética laica, isto é, que concerne a todos, crentes e não crentes; e uma Ética de natureza religiosa, que concerne a cada grupo de crentes. O efeito mais dramático dessa contradição é a disciplinarização da Ética, que, de tema transversal previsto nos PCN, tem-se convertido em conteúdo particularizado, até mesmo do Ensino Religioso.

Sobre esse último ponto, cumpre explicitar que o conflito resultante dessa contradição não deve ser ignorado nem dissimulado. Acerca disso, manifestei-me anteriormente, no sentido que agora reitero. A tentativa de inserir a Ética laica no ensino público merece o apoio de todos os que rejeitam a pretensão de certos grupos de monopolizarem o controle da moral coletiva, seja o clero de alguma sociedade religiosa, o comissariado de algum partido político, a censura de algum governo ou de grupo de interesse. A explicitação dessa disputa não desqualifica a Ética laica nem a expõe a ataques novos. Os grupos empenhados em utilizar a escola pública para controlar a moral coletiva ou para resolver disputas próprias do campo religioso estão na ofensiva, de modo que não cabe adiar essa explicitação. No momento em que vivemos, quando as tenebrosas consequências dos fundamentalismos, especialmente do ramo judaico-cristão-muçulmano, são visíveis em todo o mundo, a defesa do ensino público laico – e de um Estado laico, antes de tudo – impõe-se como um item prioritário no ideal democrático (Cunha, 1996, p.71).

Voltemos, então, às perguntas feitas no início do artigo: Ética se aprende na escola? Como se dá esse aprendizado e como ele deve ser desenvolvido? Minha resposta é afirmativa. Ética se aprende na escola, como na família, nos filmes, noticiários e anúncios dos meios de comunicação de massa, nas competições esportivas, nas campanhas políticas e em outras situações significativas.

Todavia, nem a família nem a escola são os lugares mais importantes para a formação ética. A família tem sido a idealização maior dos grupos conservadores, que supõem em geral uma forma familiar específica (pai, mãe e filhos em convivência duradoura). A família nuclear pequeno-burguesa estaria supostamente dotada de valores positivos, crença que não resiste à mais elementar análise objetiva. A escola, por sua vez, tem sido projetada por uma ideologia que idealiza a instituição e os próprios professores.

Reconhecer no entanto, a “isonomia” de todas essas instituições na formação ética não implica desconsiderar o papel da escola. Significa, isto sim, reivindicar para ela uma pedagogia apropriada, que não é a do programa de ensino, mas a do exemplo. Convenhamos: não há nada mais educativo do que o exemplo dos professores e demais profissionais da educação nas relações entre si e com os alunos, no âmbito das práticas administrativas e pedagógicas do dia a dia. Como, aliás, diz o ditado: uma ação vale mais do que qualquer preleção.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, D. P. Ética, moral e civismo: difícil consenso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n. 131, p.351-369, maio/ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

CAMPOS, F. *Educação e cultura*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940.

CUNHA, L. A. Os Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.99, p.60-72, nov. 1996.

\_\_\_\_\_. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil, 1931/97. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n. 131, p.285-302, maio/ago. 2007.

LUI, J. de A. Entre crentes e pagãos: ensino religioso em São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n. 131, p.333-349, maio/ago. 2007.

MOREIRA, A. F. B. A Psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 100, p. 109-123, mar. 1997.

OLIVEIRA, R. J. *A Ética na educação escolar: um olhar laico*. (texto captado do Observatório



*A luta pela ética...*

da Laicidade do Estado). Disponível em: [http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos\\_equipe1.html](http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos_equipe1.html). Acesso em: 6 out. 2008.

TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.91-108, jan./abr. 2004.

Recebido em: janeiro 2009

Aprovado para publicação em: janeiro 2009









# PRÁTICAS EDUCACIONAIS DISTINTAS: A PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO PAULISTA

**LUCIANA DADICO**

Mestre e Doutoranda em Psicologia Escolar do Instituto  
de Psicologia da Universidade de São Paulo  
ludadico@usp.br

## RESUMO

*Este artigo visa discutir, à luz da aprovação do Parecer n. 38/06 do Conselho Nacional de Educação que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio, a pertinência do ensino de Psicologia, em particular no Estado de São Paulo, onde esta disciplina vem progressivamente perdendo espaço. Subsidiá o debate, pesquisa de caráter etnográfico, composta por dois estudos de caso realizados em estabelecimentos de ensino, um público e um privado, do município de São Paulo, onde foram acompanhadas aulas de Psicologia mediante observação e analisadas questões relativas ao ensino dessa disciplina. Aspectos característicos de cada escola levaram a refletir sobre as disparidades do sistema educacional paulista, conduzindo à discussão sobre o ensino de Psicologia e sua contribuição, como ciência, nesse cenário.*

PSICOLOGIA – ENSINO – CURRÍCULO – ENSINO MÉDIO

## ABSTRACT

*DIVERSE EDUCATIONAL PRACTICES: PSYCHOLOGY AT THE STATE OF SÃO PAULO HIGH SCHOOLS. The objective of this article is to discuss, in light of the approval of the Official Opinion number 38/06 by the National Council of Education which made teaching Philosophy and Sociology mandatory in high school, the relevance of teaching Psychology, particularly in the state of São Paulo, where this subject has been increasingly losing space. The debate is grounded in an ethnographic survey consisting of two case studies carried out in teaching institutions, one public and the other private, in the city of São Paulo. Psychology classes were attended, and observation of issues related to teaching it were analyzed. The characteristic aspects of each school has led us to reflect about the inequalities within the São Paulo state education system, and to discuss teaching Psychology and its contribution, as a science, in this setting.*

PSYCHOLOGY – TEACHING – CURRICULUM – HIGH SCHOOL





O ensino de Psicologia no nível médio regular vigora como diretriz governamental, no Estado de São Paulo, desde a publicação, em 1983, de Resolução da Secretaria de Estado da Educação<sup>1</sup>, que buscava reorganizar o sistema educacional de modo a adequá-lo à legislação federal em maior consonância aos valores democráticos que se recompunham com vigor no período final da ditadura militar, especialmente após o movimento das Diretas Já e o retorno das eleições livres em 1982.

O ensino da Psicologia antes extinto no ensino médio regular pela promulgação da Lei n. 5.692, de 1971 (assim como o da Filosofia e Sociologia), deu lugar à disciplina Educação Moral e Cívica, de acordo com os preceitos da Doutrina de Segurança Nacional. Retorna, então, no período da abertura política, ao menos no Estado de São Paulo, como disciplina optativa, com a missão de “assegurar uma visão integrada de homem”, pertinente às novas atribuições do cidadão sob a égide da democracia.

A luta pela reinclusão de duas disciplinas, Sociologia e Filosofia, no currículo mínimo obrigatório brasileiro prosseguiu com o processo de redemocratização, e culminou com a aprovação do Projeto de Lei Complementar que substituiu o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 9.394/96, instituindo a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio. Após aprovado no Senado e na Câmara Federal, o Projeto foi contudo vetado, em outubro de 2001, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a alegação de que a obrigatoriedade dessas disciplinas implicaria incremento orçamentário impossível de ser suportado por estados e municípios, e de que não haveria número suficiente de professores formados capazes de atender à nova demanda.

O ensino da Psicologia, não tendo sido em nenhum momento obrigatório como disciplina (tampouco a Filosofia e a Sociologia compareciam como disciplinas obrigatórias nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio – PCNEM –, de 1999, cujos conteúdos considerados necessários ao exercício

---

1. Resolução n. 236/83, que, na Parte II, em seu inciso 3.2.7., estabelece: “Qualquer que seja a modalidade de curso escolhida, deve-se assegurar a visão integrada de homem e mundo, na perspectiva das ciências humanas, fundamentais para a formação do homem crítico e participante. Assim, na Parte Diversificada, além da Filosofia, componente essencialmente formador, recomenda-se a inclusão, nessa parte, de componentes que também concorram para aquele objetivo, tais como, Sociologia, Psicologia e outros.”





da cidadania, conforme indicado no texto, poderiam ser diluídos nas demais disciplinas da área de humanidades, nem por legislação federal, nem estadual, o que vigorava até 2005 nas escolas do Estado de São Paulo era uma alternância entre as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia: ao menos duas delas deveriam constar do currículo do ensino médio – a critério principalmente da diretoria da escola, das diretorias de ensino e da própria oferta de professores disponíveis para contratação.

Após a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação – CNE –, em julho de 2006, do Parecer n. 38/06, que estabelecia em um ano o prazo para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas públicas e privadas de ensino médio no Brasil, tal inclusão tornou-se obrigatória por meio da Lei n. 11.684, sancionada no dia 2 de junho de 2008. Com essa obrigatoriedade, a Psicologia, dantes já pouco presente nas grades curriculares das escolas, tem sido progressivamente excluída do ensino nesse nível, tendo restrita sua oferta didática aos níveis superiores.

Já na esteira da discussão de que daria guarida ao parecer do CNE, a Secretaria de Estado da Educação, ainda sob a batuta de Gabriel Chalita, promulgou, em janeiro de 2005, a Resolução SE n. 6/2005, que fixava duas aulas para a disciplina de Filosofia no primeiro ano do ensino médio, duas aulas de Sociologia no segundo ano, e duas aulas de qualquer das disciplinas Filosofia, Sociologia e/ou Psicologia no terceiro ano. A carga horária destinada à Psicologia encolheu também no currículo do ensino médio paulista. Importante dizer que a regra valia apenas para as escolas da rede estadual, ou seja, escolas municipais e, principalmente, escolas privadas, sempre estiveram fora da normativa, sendo submetidas, portanto, apenas ao Parecer CNE n. 38/06, e agora à Lei n. 11.684/08. Após a última mudança de governo no estado, a Resolução/SE n. 92/07, revogou as resoluções anteriores que tratavam da matéria, e a Psicologia deixou de ser nomeada como disciplina, desaparecendo das diretrizes para o ensino médio paulista. A ênfase passou a ser dada à Filosofia, obrigatória nos dois primeiros anos do ciclo, com 2 aulas semanais. No 3º ano, de acordo com o artigo 4º da Resolução/SE n. 92/07, inciso III, parágrafo 1º, 6 aulas semanais, caracterizadas como de “apoio curricular” passaram a ser distribuídas pela direção da escola, desde que cada conjunto de 2 aulas contemple uma das diferentes áreas de conhecimento.

Importante esclarecer que também as escolas da rede estatal devem cumprir a normativa que obriga à inserção da Sociologia como disciplina, de





modo que, cedo ou tarde, 2 dessas aulas deverão ser atribuídas para professores autorizados a lecionar Sociologia. Assim, restam 4 aulas semanais para o 3º ano do ensino médio (majoritariamente aquele regular, visto que as aulas de educação de jovens e adultos – EJA – também têm sofrido com a redução do número de salas) para as quais, em algumas poucas escolas, professores de Psicologia ainda têm conseguido atribuição.

De acordo com a indicação do Conselho Estadual de Educação – Indicação/CEE n.53/2005, os professores licenciados em Psicologia podem lecionar, no que se refere ao ensino médio regular, exclusivamente a própria disciplina Psicologia, enquanto esta mesma disciplina pode ser ministrada por licenciados em Filosofia e Pedagogia. Demais disciplinas da área de Humanas, como Sociologia, História e Filosofia podem ser ministradas por profissionais de diferentes formações na área, exceção feita aos licenciados em Psicologia, desde que se comprove carga de estudo da matéria superior a 160 horas (o nome da disciplina deve constar do currículo de formação do professor, conforme orientação da Secretaria de Estado da Educação). De acordo com uma concepção de Pedagogia como técnica (Roman, 1999), licenciados em Pedagogia podem, desde que possuam licenciatura ou carga de estudos referentes à matéria afim, ensinar em quaisquer disciplinas de Humanidades.

Sem desconsiderar, portanto, que a exclusão da disciplina de Psicologia representa uma efetiva perda de postos para os professores que atuam hoje na rede, não é meu desejo, dada a relevância do tema, restringir esta discussão a seus aspectos corporativos. Focalizo a discussão sobre os significados do ensino de Psicologia sob o ponto de vista de sua pertinência como conteúdo curricular. Se a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia é considerada um avanço na promoção de uma formação mais humanista, em tempos de valorização da especialização tecnológica, a “excomunhão” da Psicologia nos leva a refletir a respeito de sua defesa como conteúdo adequado à formação em nível médio.

A primeira questão a ser abordada refere-se à própria trajetória da Psicologia brasileira. Se sua presença na educação brasileira desde o último século é ao mesmo tempo marcada pela irregularidade (de meios) e pela constância (de participação) (Azzi, Solligo, 2008), podemos dizer que ela também esteve frequentemente na berlinda do tecnicismo, em detrimento de uma visão crítica de homem, trafegando, sob uma visão positivista de ciência, tanto nas áreas Biológicas quanto nas Humanas. Obviamente não estou com esta assertiva





fazendo uma defesa unilateral de linhas determinadas; bem sabemos que a Psicologia como ciência se funda em matrizes epistemológicas diversas, a ponto de não ser possível falar em paradigmas no caso da Psicologia (Carone, 2003). Não obstante, o fato de se alinhar a esta ou àquela área de conhecimento ou linha de saber não é garantia de uma produção teórico-crítica, desde que não possamos refletir para além de sua especificidade (Horkheimer, 1980). Outrossim, a oferta didática de uma Psicologia “aplicada” apontaria a discussão para uma direção bastante diversa daquela que está fundamentando a inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do nível médio.

Em segundo lugar, sendo esse o objetivo da pesquisa apresentada a seguir, é importante refletirmos sobre como tem transcorrido o ensino de Psicologia no nível médio em algumas escolas do Estado de São Paulo. Nos moldes atualmente vigentes, esse ensino tem sido conduzido de modo absolutamente díspar nos diferentes contextos do sistema educacional. Nesse sentido, pretendo apoiar-me em observações realizadas em dois estabelecimentos de ensino paulistas.

## A PESQUISA

A pesquisa compreendeu ao todo 43 horas de observação de aulas de Psicologia no ensino médio e foi realizada em duas escolas: 13 horas, em um estabelecimento de ensino particular, e 30 horas em um estabelecimento da rede pública de ensino, ambos na zona oeste do município de São Paulo, entre agosto e novembro de 2006. A escolha das escolas, referidas neste artigo por A e B respectivamente, foi aleatória. No caso da escola A, busquei espontaneamente contato com a coordenação pedagógica que me encaminhou para a professora de Psicologia, a qual, por ter perdido um estagiário, poderia abrigar-me sem interferência espacial nas salas de aula (sempre lotadas, com apenas uma cadeira vaga, que passei a ocupar). No caso da escola B, tratava-se de estabelecimento onde eu já atuara anteriormente como estagiária de disciplina do curso de licenciatura em Psicologia; bastou um novo contato com a direção e com a professora de Psicologia, que não ofereceram resistência à minha presença na escola. Apesar da observação nas escolas ter acontecido em um período de tempo bastante restrito – o que inviabilizaria intervenções maiores em campo, nos moldes de uma pesquisa participante – busquei realizá-las de modo sistemático o suficiente para compor um estudo de caso de enfoque etnográfico (André, 1995).





Os objetivos da pesquisa foram bastante modestos. Buscava, em cada uma das escolas, particularidades que auxiliassem a compreender de que modo tem ocorrido o ensino de Psicologia nas redes de ensino paulista. Embora tenha realizado a pesquisa em duas escolas distintas, em nenhum momento houve a pretensão de tomá-las como emblema de determinado conjunto de escolas. As generalizações realizadas decorrem exclusivamente da análise de cada caso em relação a seu contexto institucional, e as comparações efetuadas visam auxiliar a compreensão das realidades observadas.

As observações, em cada uma das visitas, foram anotadas em um diário de campo, posteriormente transcrito e analisado, e se referiram principalmente a: a) observação dentro da sala de aula, de atividades docentes, conteúdos ministrados, métodos didáticos empregados, relação entre professores e alunos, atividades dos alunos, rotinas estabelecidas (ou eventualmente quebradas), materiais utilizados, descrição do ambiente físico, relações entre alunos, intervenções burocráticas e também relações estabelecidas comigo na qualidade de pesquisadora; b) observação extraclasse, de relações entre professores, entre professores e escola, entre escola e alunos (por escola, leia-se o *staff* de funcionários da escola: diretores, secretários, inspetores, faxineiros, coordenadores etc.), localização da escola, acesso às dependências escolares, equipamentos oferecidos, rotina institucional. Nos tópicos que se seguem exponho a síntese do material pesquisado.

A observação (conforme Ezpeleta e Rockwell, 1986) reporta-se ao grau de interação entre o pesquisador e a realidade pesquisada, na medida em que o pesquisador exerce influência sobre essa realidade, mas também é influenciado por esta e por sua própria ação. Refere-se também, de modo especial em uma abordagem etnográfica, ao fundamento teórico que sustenta a existência de uma história não documentada, em que a dimensão cotidiana ganha força e expressão na apropriação que os indivíduos fazem das prescrições estatais e organizacionais. Nesta pesquisa, importou menos verificar o cumprimento de normativas ou instrumentos oficiais para a implementação do ensino de Psicologia na escola, e observar mais como o ensino de Psicologia se efetiva no cotidiano<sup>2</sup> das escolas, como se insere na rotina da escola, as resistências e ressignificações postas por seus atores.

---

2. Contribui para a compreensão dos fenômenos escolares considerarmos o conceito de cotidiano à luz do pensamento de Agnes Heller (2000), que relativiza as escolhas do indivíduo particular na estrutura cotidiana à qual é lançado.





Foram realizadas também algumas entrevistas com os docentes responsáveis pela disciplina de Psicologia, com docentes de outras disciplinas, coordenadores pedagógicos, direção da escola (apenas na escola da rede pública foi possível fazê-lo) e alunos. As entrevistas não foram dirigidas, de modo que os próprios entrevistados, em contato espontâneo com a pesquisadora, puderam tecer e desenvolver reflexões e considerações sobre sua prática cotidiana. Essas entrevistas não contaram com nenhum registro eletrônico; as falas dos entrevistados foram anotadas nos momentos em que se efetuava a transcrição dos diários, tão imediata e fidedignamente quanto possível. Desse modo busquei, ao longo da pesquisa, compreender melhor a realidade de cada um dos estabelecimentos de ensino observados, e, principalmente, como neles se desenvolvia o ensino de Psicologia, bem como os significados atribuídos por professores, escola e alunos para a disciplina cursada/ministrada.

### **Duas escolas, realidades profundamente distintas**

A escola que aqui denominei A é um renomado estabelecimento da rede privada de ensino da capital paulista, localizada em um bairro de classe média alta. Apesar de contar com uma ampla oferta de ônibus urbanos no entorno, a maior parte de seus alunos, quando não são moradores das redondezas, são buscados e trazidos por automóveis particulares, que se enfileiram nas ruas laterais graças a um planejado ordenamento de trânsito. A escola possuía seis turmas de primeiro ano no ensino médio, com cerca de 35 alunos cada e mensalidades que ultrapassavam então a casa dos mil reais (mais de 3 salários mínimos). A carga horária cumprida pelos alunos das salas de ensino médio observadas é de 28 horas semanais: das 7h20 da manhã à 13 horas, com algumas disciplinas oferecidas no período da tarde. A estrutura física da escola, embora seja similar à escola da rede pública, possui condições de conservação muito diferentes da que denominei B. Nas salas de aula, são raros os casos de carteiras, cadeiras ou janelas quebradas. Os banheiros são limpos, têm sempre sabão e papel higiênico. As paredes contam com pintura nova, os jardins possuem flores.

A escola B pertence à rede pública estadual de ensino e se localiza em um bairro de periferia bastante distante do centro da cidade. O edifício da escola é amplo e relativamente novo. Embora bem conservado em comparação a outras





escolas da rede pública, está longe de alcançar os padrões físicos da escola A: portas que não fecham, janelas quebradas, ausência de carteiras, lâmpadas queimadas, o que obriga os alunos a mudarem de sala; banheiros com vazamentos e tubulação exposta, sempre sujos, sem sabonete ou papel higiênico.

Para quem não é da região (caso de boa parte dos professores), o acesso à escola B é difícil. A demora dos ônibus torna necessário caminhar cerca de 20 minutos até a estação de trem, por um caminho sinuoso, apenas parcialmente iluminado, com calçamento precário ou inexistente: a obrigação de seguir pela rua expõe os pedestres à sanha de motoristas que não hesitam trafegar em alta velocidade. A escola B é quase totalmente ladeada por um conjunto habitacional – Cohab – de altos e numerosos prédios, construído em um patamar superior em relação à escola. Isso torna facilmente transponíveis os muros que a rodeiam, evidenciando a patente ambiguidade na relação entre a escola e a sua clientela: ao mesmo tempo em que abriga a maioria dos alunos da escola, a Cohab abriga também delinquentes que a ameaçam, às vezes, alunos-delinquentes. Conta-se que ali funcionou o cativo de um empresário sequestrado; dali vieram e ali se esconderam os ladrões que, no semestre anterior furtaram todos os computadores de uso administrativo da escola.

Ambas as escolas pesquisadas eram totalmente muradas e contavam com controle da portaria no período de aulas. O diferencial da escola A fica por conta de portões eletrônicos, câmeras de vídeo e segurança particular. Não foi percebida agressão aos equipamentos da escola A no período observado. Mas houve um episódio de furto: durante uma das aulas, uma aluna queixara-se do desaparecimento de um porta-moedas contendo cerca de 70 reais que ela ganhara em um trabalho no fim de semana anterior. Nenhuma providência foi tomada por parte da escola, e o objeto não foi encontrado. Nenhum episódio de furto entre alunos foi relatado na escola B no período de presença em campo. Havia uma diferença significativa na relação entre funcionários e os alunos em um caso e noutro. Na escola B, havia uma clara diretriz no sentido de manter os alunos sob controle, evitando que eles saíssem da sala de aula, ou mesmo circulassem por todos os ambientes da escola (algumas portas eram mantidas permanentemente trancadas). Na escola A, as medidas de “proteção” diziam respeito sobretudo ao mundo exterior.

O recorte de classe e raça em ambas as escolas surgiu de diversas maneiras. Na escola A, apareceu no discurso da professora de Psicologia ao







menos em duas ocasiões: numa delas, ao relatar um episódio, noticiado em um jornal de grande circulação, sobre o caso de uma mulher que guardava lixo compulsivamente em casa, a professora, numa ideológica associação entre doença mental, sujeira e pobreza, caracterizou a protagonista da história como uma “moradora de rua”, mas a notícia, na verdade, se referia a uma moradora do abastado bairro do Itaim Bibi; noutra ocasião, em uma aula sobre fase fálica, o exemplo didático veio do relato de um diálogo do filho da professora com outra criança, em que esse afirmava o poder do “pênis israelense” (a despeito de todo sofrimento e discriminação sofridos pela população judaica ao longo da história, no contexto em que apareceu, o discurso da professora remetia à afirmação da superioridade de seu agrupamento em nosso meio, que teria sido perspicazmente percebida pelo filho pequeno). O assunto não foi discutido com os alunos. Nas duas salas de aula observadas na escola A, apenas um aluno negro compunha o corpo discente.

### **As aulas de Psicologia**

A carga horária de Psicologia na escola A era de 1h15min por semana, enquanto na escola B, de 1h40min (equivalente a duas horas-aula). Na escola A, a disciplina de Psicologia se concentrava no primeiro ano do ensino médio, sob a justificativa de que constituía um conteúdo importante para a realização de projetos a serem desenvolvidos por alunos a partir do segundo ano, quando haveria a possibilidade de cursarem também a disciplina optativa “Psicologia Social”. Na escola B, concentrava-se no terceiro ano do ensino médio, adequado à normativa da Secretaria Estadual de Educação à época.

Na escola A, o material didático, composto por textos, artigos de jornal e exercícios de apoio, era elaborado pela própria professora e reproduzido em folhas timbradas e impressas pela escola, assim distribuído a todos os alunos durante as aulas. Alguns exemplares permaneciam afixados em um mural. Eventualmente era utilizado o videocassete.

Na escola B não havia material didático. Os textos, quando existentes, eram passados na lousa e copiados pelos alunos, que dispendiam bastante tempo nessa tarefa. Nem todos possuíam caderno, e nem todos copiavam a matéria. A biblioteca – embora em funcionamento no período noturno, quando ocorria a observação –, era pequena, não possuía livros de Psicologia, e não era





utilizada pela maioria dos professores da escola. Em algumas poucas situações foram distribuídos textos fotocopiados aos alunos, compostos de uma única página. A ausência de recursos didáticos é uma tônica na escola B: dificulta o ensino, furta tempo aos alunos, dificulta a aprendizagem.

Na escola A a lousa também figurava como recurso didático importante, mas não exclusivo. Assim, na lousa cabiam sínteses, esquemas, tabelas, ilustrações e enunciados de exercícios, não textos inteiros. Porém, as ocasiões em que a professora se dedicava a escrever na lousa, de modo concomitante às explicações, transformavam-se em momentos de dispersão da sala, de modo que, de bom grado, a professora aceitava a ajuda da estagiária para copiar na lousa matérias que ela trouxera previamente anotadas.

A disciplina dos alunos em sala de aula constituía um problema em ambos os casos. Na escola A, percebia-se dificuldade da professora em manter os alunos em silêncio durante as explicações e de envolvê-los nas atividades propostas. De acordo com a linha didática da escola, evitava-se tanto quanto possível reprimir o comportamento dos estudantes, o que frequentemente levava a professora a ver-se sem instrumental para lidar com os alunos. As tentativas de conseguir a atenção do grupo envolviam, inicialmente, a persuasão, e consecutivamente ameaças de que o aluno poderia ser retirado da sala (ameaças que eventualmente se cumpriam, e visavam claramente a ação sobre grupos específicos de alunos dispersos). Pude perceber que, em alguns casos, a professora mostrava dificuldade em adequar o tom de voz: ao mantê-lo elevado, mesmo diante de um eventual silêncio da classe, a tensão se mantinha e os alunos começavam a conversar entre si. O ruído proveniente da avenida tampouco favorecia a promoção de um ambiente de concentração em classe. Manter a disciplina, o interesse e o envolvimento dos alunos constituía assim, o objetivo nem sempre alcançado. O que era considerado pela professora como insucesso, em parte, poderia ser atribuído à faixa etária em que se encontravam os alunos do primeiro ano, ainda pouco maduros para discutir os conteúdos abordados. Aquilo que era percebido como desinteresse, muitas vezes parecia-me, frequentemente, uma forma diferenciada de os alunos expressarem conteúdos aprendidos, os quais eram elaborados por meio de “piadas” ou verbalizações nem sempre ouvidas, e que eram vistos como bagunça. Em uma de nossas conversas, a professora acabou por revelar que nutria um excesso de expectativa em relação aos alunos e ao seu próprio desempenho.





Para os trabalhos de sala de aula, como leitura de textos e realização de exercícios, os alunos muitas vezes conversavam entre si, e alguns deixavam a tarefa para ser concluída em casa. Cerca de metade da sala se envolvia ativamente na tarefa, aproveitando o tempo em sala para fazer perguntas e esclarecer, inclusive com a estagiária, algum ponto obscuro da matéria. Como as atividades valiam nota, num sistema em que a reprovação figurava como controle (a nota média mínima a ser alcançada era de 6 pontos), os alunos dificilmente se descuidavam da entrega dos exercícios, mesmo que com algum atraso, e discutiam vivamente cada questão durante a correção das avaliações.

Na escola B o modo de tratar a “indisciplina” era bastante diverso. O modelo adotado pela direção, bastante tradicional, conduzia a punições “mais fáceis”, como expulsão de sala e advertência (o que não significava que essas punições fossem mais frequentes). Dentro de sala, porém, as conversas entre alunos eram corriqueiras e menos percebidas como problema. O limite para a bagunça era a porta, limiar da punição; dentro de sala de aula, era delegado ao professor o controle dos ruídos e dos alunos. A porta, porém, frequentemente estava quebrada. Assim, não raro surgia a figura do inspetor a ralar com os alunos, que eram então punidos pela professora com novas atividades didáticas... dentro do pacto tácito estabelecido, o “prêmio” era ausência de atividades; enquanto a punição consistia em realizar efetivamente as tarefas didáticas. A mobilidade dos alunos no espaço dentro da sala era maior na escola B, com alunos transitando entre as carteiras da sala para dirigir-se à professora ou aos demais colegas, o que, de certa forma, tornava o ambiente “mais leve”, menos formal do que na escola A, e facilitava o acesso dos alunos à professora. A relação entre professora e alunos era afetuosa, interessada. Apesar da grande quantidade de alunos que possuía, a professora se empenhava visivelmente em conhecer os alunos, também, em ouvir seus problemas e ocasionalmente oferecer conselhos. O que não implicava uma confusão de papéis, às vezes comum entre aqueles que exercem a clínica e o magistério concomitantemente (a professora da escola atuava exclusivamente como professora), mas sobretudo assumia um papel de “conselheira”, bastante esperado pelos alunos. Uma situação compreensível diante de tantas carências. Era possível contar, entre os alunos de duas das salas de aula observadas (foram observadas, nesta escola, duas salas de ensino regular e duas salas de supletivo, estas compostas majoritariamente por adultos), ao menos três alunas, na faixa entre os 14 e os





16 anos, em estágio avançado de gravidez. O “espaço” para os “conselhos” e as conversas informais antecedia o início da aula propriamente dito (após a realização da chamada), em que professora e alunos se cumprimentavam, esclareciam dúvidas sobre avaliações e informações burocráticas da escola, e também conversavam sobre si próprios.

A principal diferença entre as escolas A e B, porém, aquela que torna a primeira uma escola de ponta, enquanto a segunda conduz seus alunos à desilusão em relação a seu próprio aprendizado, é o conteúdo efetivamente ministrado. Na escola A, a despeito da carga horária comparativamente menor (35 minutos a menos por semana, em relação à escola B), os alunos puderam aprender, no pequeno período de observação, conteúdos da Psicanálise de forma sucinta (mas de modo algum superficial) e teoricamente irrepreensível. Na escola B, no entanto, a ausência de professores em todas as disciplinas, os constantes remanejamentos, a falta de materiais didáticos e de livros, os problemas de organização do trabalho docente, e mesmo de formação profissional produziram, ao final da observação, um apanhado superficial de conteúdos bastante criticáveis sob muitos aspectos, e queixas de alunos da pequena quantidade (e qualidade) de matéria que haviam aprendido. Em uma das situações em que a professora tivera de se ausentar da sala de aula, foram deixadas na lousa cinco questões, sobre diversos assuntos abordados ao longo do curso, para que os alunos respondessem (como estagiária, eu havia recebido a compulsória atribuição de administrar os alunos durante sua ausência). Diante da recusa de todos os alunos em realizar a atividade, fui descobrir a causa em seus cadernos: já avançados oito meses do início do ano letivo, um dos alunos mais dedicados da sala contava, na parte de seu caderno dedicada à Psicologia, três páginas de matéria escrita para consulta...

## CONTEÚDO DOS CURSOS

Na escola A, os conteúdos da disciplina de Psicologia são divididos entre as principais correntes teóricas, behaviorismo, psicanálise e auto-ajuda (crítica do ponto de vista da ciência). A qualidade teórica do curso de Psicologia é alta: os conceitos, fundamentados na literatura original dos autores, são bem expostos e ilustrados com exemplos claros. Artigos de jornal são utilizados como forma de conferir atualidade à discussão. Questões cotidianas foram



constantemente problematizadas e discutidas no curso, enriquecendo a compreensão da matéria e a própria reflexão do aluno. As diferentes teorias foram apresentadas pela professora como “teorias”, e assim postas em relação às demais em diversos momentos das aulas. Ou seja, cada assunto foi trabalhado em classe em consonância com sua matriz epistemológica, em relação à qual foi possível compreendê-lo e criticá-lo.

Na escola A, a partir do segundo ano, os alunos passariam a trabalhar em um miniprojeto de pesquisa, orientado por um dos professores da escola, que culminaria com a apresentação de um trabalho de conclusão. A justificativa para o ensino de Psicologia no primeiro ano baseava-se no fato de que esta disciplina constituía conteúdo fundamental para o desenvolvimento desse trabalho. A Psicologia comparece novamente como disciplina, sob o título de “Psicologia Social”, no segundo ano letivo do colégio, que seria mais focalizado na realização das pesquisas (que, porém, não pudemos acompanhar).

No caso da escola B, os conteúdos eram extraídos todos de um único livro (Teles, 1999) voltado para o ensino médio, utilizado pela professora como material de apoio. O livro, que teve a oportunidade de folhear, era de qualidade sofrível, e posso afirmar com pesar, seu uso comprometeu gravemente a qualidade teórica do curso ministrado. Um dos mais gritantes problemas do livro, que se reproduziu nas aulas, estava na apresentação da Psicologia como ciência una, descolada de seus autores e respectivas visões de mundo, sem diferenciação entre linhas de pensamento, sem conflitos teóricos, sem crítica. Os temas, separados em capítulos, exibiam classificações equivocadas e informações errôneas. Desse modo, discorria-se sobre as “divisões da consciência” em “ego, id e superego”, ou se apresentava o desenvolvimento infantil como uma divisão estanque de habilidades (preensão, uso da linguagem, emprego de instrumentos etc.) associadas a faixas etárias pré-determinadas. Ou ainda, fato extraordinariamente grave, exibia-se uma visão estigmatizadora da doença mental, apresentando-a como um conjunto de patologias de sintomas protocolares.

A realidade profissional das duas professoras imprimia suas marcas em cada um dos cursos. A professora da escola A atuava, paralelamente ao trabalho docente, também em consultório particular, o que se refletia na visão de Psicologia transmitida – sobretudo associada ao atendimento clínico – e nos exemplos utilizados. A própria predominância da Psicanálise como conteúdo curricular confirma essa visão. Especialmente nas atividades didáticas realiza-



das, contudo, a Psicologia surgia também como instrumental para a leitura de fenômenos sociais contemporâneos (por exemplo, quando se discutia sobre a tendência de prolongamento da adolescência nos dias atuais).

A professora da escola B, em paralelo, ministrava também aulas de Filosofia, em virtude do curso superior de Filosofia que já cursava, às próprias expensas, como forma de obter a atribuição de um número maior de aulas. Frequentemente, então, os conteúdos das duas disciplinas se misturavam, quando se tratava da mesma turma. Se por um lado, as aulas de Psicologia ganharam maior espaço para reflexão dos alunos em sala de aula, inclusive com maior abertura didática, por outro, ambas as disciplinas, Psicologia e Filosofia, perderam conteúdo, do ponto de vista formal, e as atividades didáticas acabavam mecanicamente repetidas em turmas diversas.

Para esta professora, conforme expôs em uma das entrevistas, o aumento da carga horária de Sociologia e Filosofia em detrimento da Psicologia seria positivo (embora, segundo ela, não verdadeiramente intencionado pela Secretaria da Educação), por representar abertura de espaço para a crítica dentro do currículo do ensino médio, característica não contemplada pela disciplina de Psicologia. Sua fala reiterava uma visão instrumental da Psicologia, fato, neste caso, fartamente demonstrado ao longo de seu curso. Nenhuma das duas professoras demonstrou preocupação direta com o advento da nova resolução do CNE. Entretanto, a preocupação aparecia nas entrelinhas. Na escola A, no momento em que a professora questiona o modo como será incluída a Sociologia na grade curricular a partir do próximo ano, na escola B, acredito que a própria iniciativa da professora em buscar complementação à sua formação seja indicador de reação à medida<sup>3</sup>.

## DISCUTINDO A PSICOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Embora tenhamos estudado duas escolas de um mesmo sistema de ensino, fica nítido, mesmo que não conhecêssemos *a priori* sua condição, que

3. Um outro fator a ser considerado em relação a esta questão refere-se à maior facilidade para o professor conseguir (e manter) aulas em uma mesma escola quando possui habilitação para o ensino de duas disciplinas. Uma vez que a quantidade de aulas de Psicologia é pequena, para preencher sua grade o professor acaba por assumir aulas em diversas escolas, perdendo tempo e dinheiro em deslocamentos que não são reembolsados pelo estado.





se trata de escolas efetivamente pertencentes a redes de ensino diversas. Não estou com isso, reitero, tomando qualquer das escolas estudadas como caso exemplar, pois, de resto, além dos problemas observados em ambos os casos, sabemos que, especialmente na rede privada, a situação e a qualidade de ensino em diferentes estabelecimentos variam enormemente. É importante, porém, para a discussão à qual nos propomos, guardar as devidas considerações entre realidades educacionais tão distintas como as expostas aqui.

O ensino médio traz como premissa, apontada entre outras pela LDB, a preocupação com a formação do cidadão, por um lado, e a preparação para o mundo do trabalho, por outro. Os alunos da escola A não estão preocupados, contudo, em encontrar um emprego no momento em que deixarem a escola; estão, sim, interessados, na sua grande maioria, em alcançar vaga em uma boa universidade, uma vez que possuem tempo maior para se formar antes de ingressar no mercado de trabalho. Aos 16 anos, contudo, muitos já irão votar; aos 18, muitos obterão carteiras de habilitação; ao iniciarem seus estudos em uma faculdade, independente do curso que venham a escolher, muito provavelmente será esperado deles que possuam formação cultural e científica necessária para compreender os debates ali travados, para se posicionar diante de problemas, para alavancar estudos específicos, ou mesmo que os habilitem a consumir os produtos culturais oferecidos pela metrópole e/ou o meio acadêmico. Estes são alguns dos sentidos para a formação humanista e generalista recebida na escola que cursavam.

Para os alunos da escola B, embora o preceito legal se mantenha inalterado, as expectativas postas são de todo diversas. Até os melhores alunos com quem tive oportunidade de conversar não tencionavam prestar vestibular para universidades públicas, mesmo sabendo que possuem isenção de taxa de inscrição: não se atrevem, percebem suas chances como infinitamente pequenas, sentem-se fracos. Não se trata de um delírio. Eles sabem que a qualidade do ensino que receberam não os coloca em patamar de comparação diante das melhores escolas. Tentarão, nesse caso, ingressar em um curso técnico, ou em um curso universitário de formação breve e caráter tecnicista, para entrar no mercado de trabalho o mais rápido possível e obter assim retorno financeiro mais imediato. Seus sonhos se transformam em *hobbies*. Sua condição financeira não lhes permite esperar, “dando-se o luxo” de prolongar a formação por mais tempo.





Ambos os cenários se aproximam quando tomamos em consideração aspectos tão contraditórios e, ao mesmo tempo, tão esclarecedores nas duas escolas. Se o desejo por uma formação de caráter mais crítico comparece na escola B, sem que, entretanto, venha acompanhada de conteúdos formais que tragam embasamento à reflexão, na escola A, conteúdos são irretocavelmente transmitidos, sem que, contudo, sejam articulados com a realidade social, cultural e econômica em que foram engendrados; dissociados do contexto que os produziu, sua abordagem não se presta à crítica, não auxilia os alunos a perceberem verdadeiramente o mundo ao redor de si, postos fora os filtros da estereotipia construída pela elite que lhes nutre. Como exemplo ligeiro, não se pode contestar, sob o horizonte de uma formação humanista, a importância de um aluno saber corretamente o que pensava Freud, mesmo no caso de este aluno futuramente vir a escolher Engenharia como curso superior. Entretanto, quando nos remetemos especialmente à postura da professora “como representante de uma determinada classe” em sala de aula, verificamos que o potencial crítico da Psicologia para a leitura da realidade perde em absoluto seu espaço ali. Ganha lugar o conhecimento como instrumento de disputa (Bourdieu, 1998), a compor o “capital cultural” de uma classe minoritária.

Realidades escolares aparentemente tão distintas se afastam e se complementam, ocupando lados opostos no mesmo cenário que lhes oferece explicação e sentido. Desse modo, a escola vai bem cumprindo sua função de mostrar aos aprendizes qual papel social lhes está destinado. Ao refletirmos sobre a pertinência da Psicologia como conteúdo necessário ou adequado para o ensino médio, não podemos perder de vista essas considerações.

O posicionamento crítico da professora na escola B mostrou-se insuficiente para assegurar que seus alunos obtivessem do curso elementos para o exercício reflexivo tanto dentro da escola quanto para enfrentar os embates sociais e econômicos que o mundo impõe. Isso não se refere apenas à qualidade de ensino na escola B, que de resto é mesmo ruim, mas principalmente à ausência de melhor compreensão acerca do papel da Psicologia como conteúdo ali inserido. Ou, dizendo melhor: a disciplina de Psicologia preenche naquela escola um papel curricular recusado pela professora, sem que, entretanto, ela (ou outros tantos atores institucionais) tenha sido capaz de propor um novo, mais bem sintonizado às necessidades dos alunos e do sentido que o professor desejava imprimir à sua tarefa. Desprovido de meios que lhe permitam refletir





e mesmo interferir de muitos modos no próprio trabalho, o professor acaba por não assumir verdadeira responsabilidade pelo curso que ministra.

Uma visão pragmatista da Psicologia contamina as aulas ministradas na escola B, como se a via de sua aplicabilidade fosse a única permitida dentro do sistema de um ensino voltado às classes populares. Se esta via se mostra infértil para a professora da escola B, e também para seus alunos, uma grande dificuldade, contudo, aparece no momento de buscar na disciplina conteúdos que permitam refletir sobre a condição humana, suas relações, fatores que determinam e libertam o ser humano, enfim, sobre aquilo que constitui, em última instância, o próprio objeto da Psicologia. No caso, pareceu mais fácil mudar o argumento, e realizar a crítica por meio de questões já tradicionalmente formuladas no contexto educacional brasileiro, e que compareciam, paradoxalmente, com grau menor de dúvida e grau maior de delimitação, na disciplina de Filosofia (algumas das quais também pude acompanhar).

Essa não é uma discussão simples, de modo que não à toa grande parte dos psicólogos têm-se esquivado dela, com muitos prejuízos para todos os lados: professores que perdem a função, outros que têm de arcar com mais uma formação adicional, alunos que não aprendem e psicólogos que perdem a chance de compreender melhor seu papel e refletir a respeito da realidade em que se inserem e de seu exercício profissional.

Nesse sentido, não podemos perder de vista a trajetória que a Psicologia historicamente tem desenhado no país. Se a partir dos anos 80, principalmente, setores da Psicologia puderam inaugurar outros rumos para a pesquisa e o ensino de Psicologia, voltados à transformação da realidade social e econômica do país, esta não foi – e talvez ainda não seja – uma corrente hegemônica no campo Psi. Particularmente na área da Psicologia Escolar, justamente dentro da escola (Patto, 1993) e dos cursos de formação superior em Psicologia (Souza, 1996), é que ainda se fazem sentir os ecos das teorias raciais, da carência cultural, de explicações medicalizantes e outras, encarregadas de responsabilizar alunos pobres pelo fracasso do sistema escolar brasileiro. Ecos que ainda hoje reverberam nas paredes da disciplina.

Importa lembrar que ainda há muito a se fazer para melhorar o ensino superior de Psicologia (Clasta, 2003). Uma formação ruim terá como consequência inevitável um ensino ruim, cuja rota dificilmente será corrigida por programas de formação em serviço (que, de resto, nunca foram oferecidos



aos professores de Psicologia da rede estadual paulista, desde que a disciplina Psicologia voltou a compor o currículo do ensino médio).

A inclusão da Psicologia no ensino médio não deve ser automática. Tampouco a Filosofia e a Sociologia. No caso da Sociologia, sabemos que os riscos de ver a disciplina se transformar em mais um espaço depósito de informações instrumentais é muito mais presente hoje do que talvez imaginasse Florestan Fernandes quando defendia a sua adoção nos idos de 1955.

Não basta, portanto, a mera presença de um projeto qual seja de Psicologia para o ensino médio. Educadores e psicólogos devem aproveitar, então, a deixa ora aberta pela rede de debates que os psicólogos começam a tecer para discutir o que dentro da Psicologia importa como conteúdo fundamental à formação do homem e do cidadão em nossos dias. Talvez, nesta discussão, possamos descobrir que o potencial da Psicologia para a “promoção da cidadania”, como reza a LDB, ou melhor, para a emancipação de nossos aprendizes, seja maior do que inicialmente se supunha.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AZZI, R.; SOLLIGO, A. F. *Psicologia no ensino médio: desafios e perspectivas*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2008.

BOURDIEU, P. *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Leis e decretos. Subchefia para Assuntos Jurídicos: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 2 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.684, de 2008: altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato/2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato/2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Acesso em: 2 out. 2008.

\_\_\_\_\_. *Discutindo uma concepção curricular para o ensino médio*: documento preliminar. Brasília: MEC/Semtec, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio, parte 1: bases Legais*. Brasília: MEC, 1999.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 38/2006: altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 155, seção 1, p.9, 14 ago. 2006.

CAPALBO, C. *Situação do ensino de filosofia no Brasil*: relatório elaborado para a Unesco. Disponível em: <http://www.prograd.ufpr.br/nese/artigos/novo/Ens.%20Filosofia.relat%F3rio%20finalUNESCO.doc>. Acesso em: 27 out. 2006.

CARONE, I. *A Psicologia tem paradigmas?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CLASTA, N. C. R. A. A Formação dos psicólogos na década de 1990: uma leitura frankfurtiana. In: NENEVÉ, M.; PROENÇA, M.; RIBEIRO, R. (orgs.) *Psicologia e saúde na Amazônia: pesquisa e realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.39-64.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

HELLER, A. *O Cotidiano e a história*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. [Trad.: C. N. Coutinho e L. Konder]

HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: BENJAMIN, W. et al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.117-154.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. *Psicologia USP*, São Paulo, v.10, n.2, p.153-187, 1999.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Indicação n. 53/05: orientação ao Sistema Estadual de Ensino a respeito da qualificação necessária dos docentes para ministrar aulas das disciplinas do currículo da educação básica. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 16 dez. 2005. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient_ano.asp). Acesso em: 2 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução n.92/07: estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio e fundamental nas escolas estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 9 dez. 2007. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient\\_ano.asp?Ano=2007](http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient_ano.asp?Ano=2007). Acesso em: 2 out. 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução n.6/05: estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 28 jan. 2005a. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient\\_ano.asp?Ano=2005](http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient_ano.asp?Ano=2005). Acesso em: 2 out. 2008.



\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. Resolução n.236/83: dispõe sobre as diretrizes para reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 3 out. 1983. Disponível em: [http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient\\_ano.asp](http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient_ano.asp). Acesso em: 2 out. 2008.

SOUZA, M. P. R. *A Queixa escolar e a formação do psicólogo*. São Paulo, 1996. Tese (dout.) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

TELES, A. X. *Psicologia moderna*. 35. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Recebido em: janeiro 2007

Aprovado para publicação em: outubro 2008



# TECNOLOGIA, TRABALHO E FORMAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

**MONICA RIBEIRO DA SILVA**

Professora do Departamento de Planejamento de  
Administração Escolar da Universidade Federal do Paraná  
monicars@ufpr.br

## RESUMO

*O trabalho investiga o modo pelo qual as proposições relativas a tecnologia, trabalho e formação, na reforma curricular do ensino médio, foram incorporadas pelas escolas. O estudo dos documentos oficiais, em especial das Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esse nível de ensino, indicou como proposições principais a associação entre saberes e suas tecnologias e a organização do currículo com base na prescrição de competências. Foi encaminhado às escolas de ensino médio da cidade de Curitiba (PR) um instrumento para obter informações sobre quais dessas proposições as escolas tomaram como referência, que alterações buscaram fazer em resposta a elas e de que forma incorporaram os dispositivos normativos em suas propostas pedagógicas. A análise das respostas confirma a hipótese que a apropriação da política curricular oficial não é linear evidenciando distintos processos de incorporação que conferem à reforma um alcance relativo.*

TECNOLOGIA – TRABALHO – ENSINO MÉDIO – REFORMA DO ENSINO

## ABSTRACT

*TECHNOLOGY, WORK AND EDUCATION IN HIGH SCHOOL CURRICULUM REFORM. This article analyzes how proposals related to technology, work and education in the high school curriculum reform have been incorporated by schools. An analysis of official documents, especially the Curriculum Guidelines and Parameters for this level of teaching, indicates that the main proposals are the association between knowledge and its technologies and the organization of the curriculum based on the prescription of competencies. A questionnaire was sent to high school institutions in the city of Curitiba (state of Paraná) to discover which of these proposals the schools took as references, which changes they tried to introduce as a response to those proposals, and how they have incorporated the regulatory directives into their pedagogical proposals. Analysis of the answers supports the hypothesis that the appropriation of the official curriculum policy is not uniform and there is evidence of different incorporation processes which give the reform only a limited reach.*

TECHNOLOGY – LABOR – HIGH SCHOOL – EDUCATION REFORM

---

Artigo oriundo de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

A principal intenção deste trabalho é discutir as relações entre a formulação de políticas educacionais e sua apropriação pelas instituições educativas, ou seja, analisar os modos pelos quais as escolas se apropriam dos dispositivos normativos oficiais, especialmente os que se estabelecem em momentos de reformas educacionais. Para isso, toma como objeto de análise a reforma curricular do ensino médio empreendida a partir da década de 90 e analisa como as proposições em torno das relações entre tecnologia, trabalho e formação foram incorporadas pelas escolas. O estudo das propostas oficiais indicou a centralidade da associação de saberes e suas tecnologias e o currículo organizado segundo a prescrição de competências. Entende-se que as duas proposições aglutinam a intencionalidade, nos textos da reforma curricular de relacionar a educação de nível médio às mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A análise dos textos normativos evidenciou equívocos conceituais nas formulações oficiais, propiciando distintas formas de interpretação pelas escolas.

A partir do estudo das prescrições normativas, encaminhou-se às 99 escolas de ensino médio da cidade de Curitiba (PR) um instrumento com a intenção de conhecer quais das proposições oficiais essas instituições tomaram como referência, que alterações buscaram fazer em resposta a elas e de que forma ocorreu a incorporação dos dispositivos normativos em suas propostas/projeto político pedagógico – PPP. Essa base empírica buscou dimensionar os processos pelos quais as escolas interpretaram os textos oficiais e como se organizaram em resposta a eles. Tomou-se por hipótese que o movimento de apropriação da política curricular não reproduz linearmente a formulação oficial original.

Considerou-se, para efeito de análise, que das representações postas aos educadores por meio da normatização curricular oficial resultam “aceitação” e/ou “resistência”, e, com frequência, um híbrido dessas duas modalidades. Investigar como os dispositivos normativos são lidos e interpretados pelos educadores permite uma aproximação das práticas mediante as quais a escola produz determinadas representações de si mesma e do fazer com relação à ação educativa. O movimento, de apropriação e de representação que a escola como instituição faz, não é uniforme. Isso porque o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro evidencia-se por um movimento de “recontextualização”, por meio do qual se opera uma seleção e um processo de deslocamento dos significados teóricos em direção à prática.



Segundo Bernstein (apud Lopes, 2002), a passagem do “discurso instrucional” (discurso especializado das ciências de referência a ser transmitido na escola) para um “discurso regulativo” (discurso associado aos valores e aos princípios pedagógicos instituídos) implica um movimento de recontextualização que gera a produção de um novo discurso pedagógico.

As proposições de mudança curricular presentes na reforma educacional produzem alterações no discurso pedagógico, e mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao se valer da disseminação de um ideário pedagógico já legitimado. Desse modo, os dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo. Assim, compreende-se que,

O fracasso ou não das reformas educativas não pode, de forma alguma, ser buscado ou explicado apenas pela maior ou menor eficácia das mesmas em resolver os problemas que atacar, mas, sobretudo, por sua capacidade de deslocar ou não os eixos das culturas escolares de seus lugares e, nesse processo, de criar oportunidades para a produção de novos sentidos e significados da escolarização. O estudo desse fenômeno, no passado e no presente, é um das tarefas dos investigadores das culturas escolares. (Faria Filho, 2005, p.248)

## **A NORMATIZAÇÃO DA REFORMA: CURRÍCULO E COMPETÊNCIAS/ SABERES E SUAS TECNOLOGIAS**

Em virtude da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9.394/96 (Brasil, 1996), que estabelece, no artigo 26, a necessidade de uma base curricular nacional comum, entre 1997 e 1998 foram elaboradas, pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – DCNEM (Brasil, 1998). Desde o início dos anos 90, no entanto, o Ministério da Educação já vinha produzindo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (Brasil, 1999), com o intuito de alcançar uma padronização curricular no país, em todos os níveis da educação básica.

A justificativa anunciada para esse conjunto de ações, no âmbito do processo de reforma educacional, foi a necessidade de adequar a educação brasileira às mudanças ocorridas no cenário econômico mundial e local, que



trariam como imperativo a extensão da escolaridade obrigatória. Em muitos dos dispositivos legais, em particular no que se refere às proposições curriculares para o ensino médio, constata-se o seu atrelamento às “exigências postas pelo mundo do trabalho”.

Os princípios éticos, políticos e estéticos, estabelecidos para a organização curricular no ensino médio, convergem, nas diretrizes e parâmetros curriculares, em torno do desenvolvimento das “competências” necessárias à vida em sociedade e à inserção no trabalho. Propõe-se que o currículo das escolas médias seja organizado em torno de competências a serem desenvolvidas/adquiridas. O conceito de “competências” vem associado ao de “tecnologias”, que, juntos, condensam o ideal de formação na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva. Por essa razão, “tecnologias”, “competências e habilidades” e “adequação ao mundo do trabalho” são categorias centrais nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais.

Nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais prescreve-se que o currículo do ensino médio se distribua em três grandes áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Qual o sentido que adquire o termo “e suas tecnologias”? As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer 15/98 (Brasil, 1998) ao prescrever a inclusão de “suas tecnologias” em cada macroárea explicita uma concepção reducionista de tecnologia, enunciada como “técnica a ser aplicada”. A relação entre tecnologia e conhecimento científico é tomada de forma limitada e pragmática, resultado da intenção de adequação da educação escolar a demandas do mercado de trabalho. A tecnologia, concebida como aplicação de determinado conhecimento, não conduz à proposição de que se discuta a relação social que media a produção da tecnologia, marcada, principalmente, por razões de ordem econômica. A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, proposta na LDB, torna-se restrita, no Parecer 15/98 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao aprendizado do emprego da tecnologia por meio de atividades práticas. A possibilidade de uma formação capaz de compreender e questionar os fundamentos científicos e tecnológicos circunscritos aos processos produtivos vê-se, assim, subtraída e, em seu lugar, tem origem uma formação que prima pelo caráter utilitário





dos saberes. Tais formulações, controversas, são geradoras de um discurso instrucional fluido e ambíguo, que produz interpretações igualmente fluidas e ambíguas por parte das instituições escolares.

Quanto à noção de competências, que na reforma curricular aparece associada à de tecnologia, firma-se, inicialmente, no campo das tendências de formação profissional com vistas a formar o trabalhador contemporâneo. A “competência”, definida pelas necessidades de qualificação profissional, poderia ser sintetizada segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT (1997) como a capacidade produtiva de um indivíduo, possível de ser medida e definida em termos de seu desempenho real. Não se configuraria, portanto, na justaposição de um conjunto de conhecimentos, mas na capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo. As análises acerca da adoção do modelo de competências apontam para as limitações de sua generalização para as esferas do currículo que ultrapassam os objetivos da educação profissional, e, mesmo para esta, circunscreve uma concepção limitada de formação.

...os métodos, os procedimentos e as noções que caracterizam o modelo pedagógico em definição encontram no ensino técnico e profissionalizante sua primeira realização. ...Assim, a configuração das noções organizadoras desse modelo pedagógico – objetivos, competências, saber, savoir-faire, projeto, contrato – encontra sua expressão completa no ensino técnico e profissionalizante, em que a centralização sobre as aprendizagens e sobre sua avaliação nas tarefas dadas não é disputada pela força de uma tradição centrada sobre a transmissão de um patrimônio cultural. (Tanguy, Ropé, 1997, p.51)

As proposições em torno de um currículo organizado com base em competências a serem desenvolvidas compõem uma perspectiva funcionalista dos processos de escolarização, que em muito se assemelha à pedagogia por objetivos em voga nos anos 60 e 70 (Macedo, 2002). As “teorias da competência”, formuladas por autores de campos distintos, como a psicologia cognitivista de Piaget, a sociolinguística de Chomsky e antropologia estruturalista de Lévy Strauss, estão na origem das proposições contemporâneas, e são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, na medida em que entendem



a relação indivíduo-sociedade desprovida de sua dimensão histórico-cultural (Bernstein, 1996).

Na definição das competências pretendidas, os textos oficiais produzem listagens de competências e, com isso, recaem em uma proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar e o sentido, finalidade e natureza de outros espaços de formação. A esse respeito, Kuenzer exemplifica:

A competência “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Língua Portuguesa) encerra um programa educativo para toda a vida. [...] Ou “traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural” (DCNEM, Res. 03/98/CNE, Ciências Humanas e suas Tecnologias), parece extrapolar de longe as finalidades e a capacidade dos alunos do Ensino Médio, e provavelmente de muitos dos alunos da Pós-graduação. (2000, p.18-19)

A autora ainda observa que essas proposições induzem a uma concepção do processo pedagógico escolar que se limita a ações voltadas para a produção de comportamentos individuais, em que até mesmo o que é produzido socialmente é tido como resultado de ações isoladas, culminando em um processo no qual “as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica” (Kuenzer, 2000, p.21).

Nos textos da reforma curricular, quando se associa a noção de competência à necessidade de atribuição de sentido aos saberes escolares, ela é tomada em sentido restrito e utilitarista. A experiência limitar-se-ia à aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, ao exercitar o que é aprendido na escola em situações da vida cotidiana. Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à “aplicação”, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às



situações-problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica. Reproduz-se, em outras bases, os limites do currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige.

A multiplicidade de origens e significados atribuídos à noção de competências, bem como a fluidez com que é tratada no âmbito dos PCNEM e DCNEM, conduz a uma variedade de interpretações e impõe limites à tentativa das escolas em tomá-la como conceito norteador da organização curricular, conforme pretendem os dispositivos normativos oficiais.

Como aparecem descritas, é possível afirmar que, a par da multiplicidade e diversidade de conceituações, há pelo menos um fator comum que confere organicidade à reforma: a noção de competências e a associação entre saberes e tecnologias são tomadas como expressões que comportam a finalidade de adequação do ensino às “mudanças” ocorridas na sociedade. No que diz respeito a essas mudanças, o discurso dos reformadores busca disseminar a ideia, aparentemente consensual, de que seus fundamentos primeiros estão na “revolução tecnológica” que estaria pressionando por transformações no processo de escolarização para produzir uma convergência de interesses entre mudanças econômicas e formação humana.

A perspectiva de currículo proposta opõe-se, segundo se afirma nos PCNEM, a “um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. A proposta curricular em pauta seria capaz de “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender”. A “contextualização” dos saberes e a “interdisciplinaridade”, estariam, desse modo, compondo uma nova prática pedagógica, capaz de dotar de sentido o conhecimento escolar e capaz também de desenvolver nos alunos as “competências” de que necessitariam, tendo em vista adequar-se ao mundo contemporâneo, seja como cidadãos, seja como trabalhadores, instituindo-se, assim, uma óptica de educação “tecnológica” que se alega necessária.

Segundo as disposições da LDB consideradas no parecer I 5/98 a formação geral é reconhecida como finalidade do ensino médio devendo no entanto vir associada ao mundo do trabalho por meio da oferta de conhecimento



acerca das tecnologias próprias das transformações técnico-científicas ocorridas, principalmente, entre o final do século passado e início deste. Nessa direção, esse documento tece considerações a respeito da superação, no plano legal, da dualidade historicamente presente nesse nível de ensino. Segundo o Parecer 15/98, a dualidade estaria sendo superada pela incorporação do ensino médio como etapa final da educação básica, bem como pela prescrição de seu caráter não profissionalizante. A preparação básica para o trabalho, presente no Artigo 35 da LDB, é compreendida nas DCNEM como “base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho”. Nesse sentido dispõe que:

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para ocupação de postos de trabalho determinados. [...] Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (Brasil, 1998)

A par dessa compreensão, o trabalho se converte em referência privilegiada para as proposições seguintes. É levado em consideração ainda o que estipula o Artigo 36 da LDB, quando afirma que ao concluir o ensino médio o aluno deverá ter pleno “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”. Nada mais oportuno em um contexto em que se tem firmado um discurso segundo o qual a formação para o trabalho não pode prescindir da complementaridade mencionada, sobretudo a da disposição para se adaptar às mudanças.

A reforma curricular do ensino médio teve muitas de suas justificativas formuladas com base em pretensas mudanças ocorridas no “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. A intenção de adequação da escola a mudanças



no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do “modelo de competências”.

O trabalho, bem como os requisitos de formação da esfera produtiva, são considerados nos textos da reforma curricular, como elementos pertinentes à formação. Não são alvo de uma análise mais acurada, e muito menos da crítica à sua condição de portadores de uma determinada razão que limita a formação humana ao imperativo da adaptação. A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle.

## A ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO EM CURITIBA 1998-2006

O campo utilizado para esta investigação foi a rede de ensino médio da cidade de Curitiba. O Estado do Paraná foi escolhido para análise porque o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – Proem – foi desencadeado em 1996 e direcionado à reforma curricular em 1998. Em virtude dessa precedência, tornou a política de reformulação curricular desse estado uma referência para a reforma nacional.

A Secretaria de Estado da Educação lançou o Proem antes mesmo da atual LDB ter sido sancionada. Trata-se de um programa decorrente de convênio entre esta Secretaria e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Como primeira medida na implementação dessa política, a Secretaria de Educação encaminhou o fechamento de todos os cursos técnico-profissionais, medida na qual incluiu, equivocadamente, os cursos de formação para o magistério (Curso Normal). As justificativas para as mudanças estão descritas no *Documento síntese*, que anuncia as finalidades e ações do Proem, guiadas pelo propósito de “aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média” (Paraná, 1996). No que diz respeito à relação entre educação geral e formação profissional, o programa manifesta a intenção de adaptar o ensino médio às mudanças ocorridas nos processos produtivos, o que implicaria a extinção do ensino técnico-profissional, bem como a promoção de um ensino que visasse ao desenvolvimento de “competências básicas”:



A eficácia também pressupõe níveis de formação profissional mais exigentes do que os ofertados pelas habilitações hoje existentes no Ensino Médio. A dispersão das habilitações, o tempo insuficiente para a aquisição de competências cognitivas e sociais básicas, dificultam uma formação científica sólida e comprometem tanto os objetivos de formação geral como a aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalho dinâmicos e competitivos. A focalização na formação geral de qualidade e a concentração da formação profissional em níveis posteriores ao Ensino Médio pode ser uma solução que otimiza os recursos e compatibiliza os objetivos mencionados. (Paraná, 1996)

Já em sua proposição inicial, o Proem recebeu inúmeras críticas. Estas decorriam, dentre outros fatores, de seu caráter excludente e seletivo, ao retirar do nível médio de ensino a possibilidade de profissionalização, e também por estar, conceitualmente, na contramão da história. As discussões em torno da nova LDB que tratavam da relação entre educação geral e profissional, indicavam para a necessidade de uma formação integral, que articulasse conhecimentos científicos e tecnológicos a uma formação sócio-histórica, de caráter unitário. A separação, portanto, no tempo e no espaço, entre formação geral e profissional, contrariava as intenções de se produzir, no âmbito do nível médio de ensino, essa formação de caráter unitário. Sobressaía, ainda, nos debates, a defesa de uma educação que ultrapassasse os limites do atendimento às exigências e necessidades imediatas da base produtiva. O quadro de referência conceitual no qual se situava o Proem trazia, no entanto, como uma de suas justificativas, a proposta de adequação da escola média às mudanças no mercado de trabalho.

Decorridos dois anos das primeiras iniciativas, em 1997, o Proem encaminhava a viabilização de um de seus propósitos, o incentivo à oferta de cursos pós-médio, técnico-profissionais, normatizados por meio do Decreto n. 2208, de 17 de abril de 1997, da Presidência da República (Brasil, 1997) e da Deliberação n. 14/97, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (Paraná, 1997).

Outro subprograma do Proem – Melhoria da Qualidade do Ensino Médio – visava à reformulação curricular:

Com a reestruturação curricular pretende-se diminuir a fragmentação do conhecimento, com a redução do número de disciplinas existentes no atual quadro

curricular, as quais deverão ser trabalhadas de forma articulada para garantir aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos científico-tecnológicos. (Paraná, 1996)

A reforma curricular buscava direcionar o ensino médio para a educação geral e explicitava os seguintes objetivos, dentre outros:

Definir *competências cognitivas e sociais* norteadoras de propostas curriculares concernentes com a política estadual para o Ensino Médio de Educação Geral; Elaborar proposta curricular orientada para a aquisição de competências cognitivas e sociais, de acordo com as inovações concebidas para o Proem, e validadas através da participação da comunidade educacional;

Elaborar diretrizes de implementação dos conteúdos curriculares atualizados, de forma a gerar nas escolas capacidade de traduzir esses conteúdos em propostas pedagógicas e didáticas adequadas às necessidades de seus alunos e capacidades de seus professores, aos recursos didáticos disponíveis, às suas instalações físicas e ao termo de aprendizagem que pode oferecer. (Paraná, 1996)

A partir do segundo semestre de 1998 o programa voltou-se, preponderantemente, para o reordenamento curricular. A Secretaria de Estado da Educação implementou um conjunto de medidas com vistas a levar as escolas a organizarem seus currículos com base no referencial de competências. As medidas se compuseram de determinações para a elaboração de novas grades curriculares compostas pela definição de “competências” e habilidades para cada disciplina, bem como de registros de avaliação das competências e habilidades desenvolvidas. A partir de 1999, já com base nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, formulados pelo governo federal, as escolas passaram a realizar um movimento no sentido de atender às postulações oficiais, uma vez que estas são apresentadas com caráter de obrigatoriedade e vinculadas, ainda, ao financiamento.

Com o fim de orientar as escolas nas mudanças curriculares, a Secretaria de Estado da Educação encaminha, em 2000, o documento *Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira*, produzido sob consultoria de Guiomar Namó e Mello, Maura Chezzi

Dallan e Vera Grellet (Paraná, 2000). Este afirma que “o direito de aprender se concretiza quando conseguimos desenvolver no aluno um conjunto de competências”, e que “a ênfase em competências desloca o trabalho pedagógico do ensino para a aprendizagem”. Ao definir competências assevera: “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc...) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”, e conclui: “O conteúdo, portanto, não é mais um fim em si mesmo, mas um meio para desenvolver competências”. As justificativas para essa mudança, estariam, segundo o Documento em tela, na necessidade de se associar cidadania e trabalho:

Descarta-se assim, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, a aquisição de conhecimentos enciclopédicos que só levam à erudição e não preparam para a vida. Educar para a vida significa contextualizar, relacionar a teoria com a prática, mostrando ao aluno o que aquele conteúdo tem a ver com a vida dele, porque é importante e como aplicá-lo numa situação real. (Paraná, 2000)

Aliadas a essas proposições, o documento indica que o trabalho educativo deve se dar a partir da “interdisciplinaridade” e da “contextualização” e, em face dessa compreensão, acrescenta:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar o curso é o cerne da profissão. Ensinar hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem, seguindo princípios pedagógicos ativos construtivistas. (Paraná, 2000)

As propostas acima, convergentes em larga medida com as proposições nacionais, comportam, igualmente, os limites discutidos anteriormente. Caberia, nesse caso, investigar que impacto estariam gerando no interior das escolas, em seus modos de pensar e de fazer em sua cultura.





Essas considerações instigadoras foram as referências em torno das quais se procedeu à análise das mudanças ocorridas nas escolas por meio da implantação da reforma curricular. Entende-se que a política de reforma pode ser compreendida, e suas contradições e perspectivas explicitadas, quando se toma como objeto de investigação a constituição do discurso oficial. No entanto, esse procedimento é insuficiente se quisermos avaliar o impacto que as proposições podem causar nas escolas. Uma aproximação desses prováveis impactos pode ser obtida por meio da análise dos modos pelos quais os textos normativos adentram os espaços escolares. Esse procedimento permite compreender a complexa operação mediante da qual os conceitos, ideias e intenções podem adquirir significados distintos no interior das escolas e, ao mesmo tempo, consolidar um processo de atribuição de novos sentidos às práticas educativas. A cultura escolar não se institui privada dessas práticas. Como captar esse movimento? Uma possibilidade é investigar de que modo os dispositivos, normas, prescrições, estão sendo apropriados pelas escolas por meio de leituras e incorporações que deles têm sido feitas. O que se discutirá, a seguir, é o movimento de apropriação das instruções normativas, seus impactos sobre os discursos e práticas pedagógicas, e os movimentos de adesão e resistência com relação às determinações oficiais.

## **IMPACTOS SOBRE AS ESCOLAS: INCORPORAÇÃO FORMAL, ADESÃO E RESISTÊNCIA**

Com base nos dados obtidos nas 52 escolas que responderam ao instrumento enviado, reforçou-se o pressuposto de que existe um duplo movimento gerado “na” e “pela” reforma educacional, qual seja, a produção de um conjunto de prescrições sustentadas em conceitos definidores da formação que se pretende e como estes conceitos são apropriados e adaptados pela cultura escolar, são movimentos distintos e complementares, a partir dos quais a apropriação das prescrições novas, ao se confrontar com discursos e práticas já consolidados, gera movimentos de incorporação que se diferenciam de escola para escola e constituem múltiplas referências para a realização do trabalho escolar, ora distanciando-se, ora aproximando-se das formulações normativas originais.

Dentre as iniciativas da reforma curricular que foram tomadas como referência no período pelas escolas, a pesquisa evidenciou que 95% delas



tomaram por base orientações presentes nos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, 82% se nortearam também pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98 do CNE), 67% mencionam o Documento Básico para o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (Brasil, 1998a) como referência, além de documentos da Secretaria de Estado da Educação e/ou do Conselho Estadual de Educação que normatizaram a reforma curricular (67%). Algumas escolas indicaram que além dos documentos nacionais e estaduais, se basearam, também, nos conceitos da Unesco, adotando os quatro pilares – aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos – como suporte para a organização de seu trabalho (Unesco, 1999).

Quando solicitado que relatassem algumas das mudanças feitas em seu projeto político-pedagógico com base nas propostas oficiais, obtiveram-se como respostas que as principais alterações se deram na revisão curricular e nos registros dos processos de avaliação. No que se refere às mudanças curriculares, afirmaram que foi dada especial ênfase a projetos interdisciplinares, aos temas transversais e à formação básica para o trabalho. Dentre as mudanças realizadas no texto do projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica da escola, foram indicadas as seguintes proposições: 82% das escolas utilizaram as definições de “habilidades e competências” em seus currículos; 78% mencionam as relações entre os saberes (conteúdos) e suas tecnologias; e 55% explicitam a preocupação com a formação para o trabalho, caracterizando um processo de incorporação das proposições oficiais.

Apenas 15% das escolas informaram que não tiveram como intenção a adoção desses referenciais, e explicitaram outras finalidades para o ensino médio, tais como, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do aluno. O texto dessas escolas evidencia uma aproximação com a antiga proposta da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – O currículo básico (Paraná, 2000) –, fundamentado na Pedagogia Histórico-Crítica, e, segundo as afirmações, é possível inferir que estas escolas optaram por alguma forma de resistência às mudanças:

O nosso PPP organiza-se a partir de dois princípios: os alunos aprendem em tempos e formas diferentes; o conhecimento é social porque é produzido na e pelas relações de trabalho. Entendemos que o acesso à cultura, à sociedade e ao trabalho se dá pelo domínio do conhecimento, o qual também está presente



nas áreas do conhecimento enquanto ferramenta necessária para problematizar a prática social, para então poder transformá-la. (Declaração de uma escola)

As respostas obtidas das escolas que afirmam ter procedido à reelaboração de suas propostas para atender à normatização oficial, conduzem à interpretação de que 63% delas procederam a uma incorporação apenas formal das proposições isto é, dão a entender, explícita ou implicitamente, que reformularam seus propostas/projeto político-pedagógico estruturando-os com base na definição de competências e habilidades e/ou na relação entre saberes e suas tecnologias, mas não produziram alterações nas práticas pedagógicas. Algumas das escolas justificam essa situação afirmando que os professores não entenderam que seria necessário por em prática as alterações. Outras atribuem essa incorporação formal a dificuldades de interpretação das proposições oficiais, ou a dificuldades de organização das próprias escolas:

Percebeu-se que a escrita da proposta tem novos elementos: habilidades, competências, tecnologias... No entanto, não houve incorporação na prática. Os PCNs trazem uma linguagem formal/técnica de difícil entendimento. Para articular esse trabalho pedagógico seria necessário um coordenador de área. Portanto, continuamos trabalhando por disciplina, selecionando os conteúdos a partir de uma seqüência, relação de saberes, dando possibilidades para o ingresso na graduação, cursos técnicos, de aperfeiçoamento do exercício da cidadania.

Dentre as escolas que afirmaram ter produzido alterações em suas práticas com o fim de adequá-las aos propósitos da reforma, verificam-se algumas convergências em torno da ideia de vinculação entre os saberes disciplinares e os saberes do cotidiano, o que aproxima as mudanças feitas das formulações dos textos oficiais. Observa-se, no entanto, um deslocamento de sentido quando as escolas atribuem especial ênfase à vinculação dos saberes escolares aos saberes pessoais, em detrimento dos saberes originados em práticas sociais e culturais. A explicação para esse deslocamento pode se sustentar em duas hipóteses, não necessariamente excludentes: ou o texto normativo não é suficientemente claro, produzindo ambiguidades em sua interpretação, ou os sujeitos que o interpretam optam pelo sentido mais pragmático, que torna mais tangível a mudança das práticas.



Observa-se ainda no texto de algumas escolas uma “confusão”, isto é, a fusão de múltiplos discursos:

Na organização curricular está citado no subitem ensino fundamental e médio como exemplo: “a prioridade nesta organização é a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos, deseja-se que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhe permitam aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”.

Das escolas que fazem menção explícita à tentativa de por em prática as relações entre saberes e tecnologias, quase a metade delas manifesta o entendimento dessa relação como possibilidade de o aluno ter acesso ao “uso da tecnologia”, isto é, ao computador ou a outra tecnologia da informação e comunicação, e associam essa ideia à necessidade de preparação para o trabalho. Das apropriações feitas pelas escolas analisadas é possível afirmar a presença de uma concepção reducionista da relação entre educação e trabalho, que resulta, provavelmente, da forma pragmática com que é prescrita e compreendida a relação entre tecnologia, competências e formação humana nos documentos oficiais. Tal reducionismo limita as possibilidades de que se ultrapasse a finalidade da educação tomada exclusivamente no sentido da adaptação da escola às mudanças gestadas no mundo do trabalho. Uma concepção de educação média – tecnológica – que supere essa perspectiva reducionista deveria ser capaz de produzir, ao mesmo tempo, o domínio instrumental do aparato técnico, bem como a compreensão crítica dos condicionantes histórico-culturais da produção de tecnologia (Ferreti, 1997; Kuenzer, 2002).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível averiguar que nem todas as escolas pesquisadas se voltaram para o cumprimento das prescrições oficiais, ainda que muitas realizassem uma incorporação apenas formal dessas proposições, foi possível dimensionar o peso atribuído ao discurso oficial: a quase totalidade das instituições pesquisadas realizou algum tipo de incorporação das propostas presentes nos documentos que visaram à reforma curricular. Foram poucas as que, intencionalmente, ofe-



receram resistência à incorporação das proposições normativas e explicitaram isso em suas respostas.

Como as escolas interpretaram as proposições oficiais? Algumas estabeleceram uma relação direta entre saberes, tecnologias e mercado de trabalho, e verbalizaram essa vinculação em suas propostas. Desenvolver competências e habilidades, para a maioria delas, é algo decorrente da associação entre os saberes/conteúdos e o “cotidiano dos alunos”. As poucas escolas que reorganizaram seu fazer pedagógico com essa finalidade informaram que o trabalho com projetos foi destacado como possibilidade de produzir a relação entre saberes escolares e sua utilização/aplicação no dia a dia dos alunos. Dessas informações é possível inferir a ocorrência de atribuição de um sentido pragmático ao conhecimento, valorizado principalmente em sua dimensão utilitária.

A apropriação da noção de competências associada à relação entre saberes e tecnologias tem como consequências alterações na realização do trabalho pedagógico, ao redefinir os tempos, espaços e saberes com base nos quais ele se realiza. Essa reconfiguração necessita ser problematizada, indagando-se, por exemplo, em que medida a vinculação mecânica dos saberes ensinados na escola a saberes do cotidiano não estaria gerando um empobrecimento dos saberes de referência que caracterizam as áreas específicas de formação e atuação docente.

Ainda que para a maioria das escolas a incorporação dos dispositivos normativos oficiais tenha ocorrido apenas de maneira formal, isso não significa que houve um movimento intencional de resistência às propostas oficiais. Algumas das escolas informaram que a mudança em suas práticas dependeria de condições estruturais mais favoráveis a trabalhos interdisciplinares. Outras afirmaram que as inovações não ocorreram porque os professores não compreenderam o sentido das proposições. Verifica-se, de qualquer modo, nessas escolas, a adesão ao discurso oficial, que se legitima e redimensiona o significado das práticas consolidadas, bem como questiona os modos de constituição do trabalho pedagógico, tidos como “tradicionais, enciclopédicos e/ou tecnicistas”.

Foi possível perceber, ainda, que as interpretações das proposições oficiais se diferenciam de escola para escola. A profusão de interpretações deve-se, em parte, às ambiguidades e confusões do próprio discurso curricular oficial, e se deve também ao movimento de recontextualização produzido nos momentos de leitura e interpretação dos textos normativos, atrelados às



condições institucionais. É possível inferir dessas considerações que entre a produção de instruções normativas com vistas à reforma curricular e a apropriação dessas instruções pelas escolas opera-se um movimento de recontextualização mediante o qual as instituições educativas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais, e que estes, por vezes, se distanciam de suas formulações originais.

Em síntese, a análise das respostas emitidas pelas escolas evidencia que em muitas delas houve uma incorporação apenas formal do discurso normativo; algumas delas optaram por resistir à incorporação desse discurso; e outras, buscaram implementar mudanças em suas práticas como decorrência das prescrições oficiais. Observa-se, assim, que o processo de produção do discurso oficial e sua implementação pelas escolas instituem-se como movimentos complementares, porém distintos, dos quais resulta um deslocamento dos significados conceituais. Essas distintas formas de posicionamento em relação à política curricular mostram que as escolas procedem a leituras particulares e contrastantes, gerando um movimento de apropriação que permite concluir que os impactos da reforma educacional produzem mudanças, porém, seu alcance é sempre relativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, B. *Classes, códigos e controle: a estruturação do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes, 1996. [Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira]

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Portaria ministerial n.438, de 28 de maio de 1998: institui o Exame Nacional do Ensino Médio, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno*. Brasília, 1998a.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997: regulamenta o parágrafo 2º do art. 36, e os artigos 39 a 42, da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

CHOMSKY, N. *Aspectos da teoria da sintaxe*. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Col. Os Pensadores). [Trad.: de Armando Mora D'Oliveira]

\_\_\_\_\_. *Linguagem e pensamento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971. [Trad.: Francisco M. Guimarães]

FARIA FILHO, L. M. Fazer História da Educação com E. P. Thompson. In: FARIA FILHO, L. M. (org). *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.239-256.

FERRETTI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. *Educação & Sociedade*, v. 18, n. 59, p.225-269, ago.1997.

KUENZER, A. Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25. *Anais...* Caxambu, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.) *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

LÉVI-STRAUSS, C. *A Noção de estrutura em etnologia: seleção de textos*. São Paulo: Abril Cultural, 1976. (Col. Os pensadores)

\_\_\_\_\_. *La Pensée sauvage*. Paris: Plon, 1962.

LOPES, A. C. Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 80, p.386-400, 2002.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. *Disciplinas e integração curricular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-144.

OIT. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: Cinterfor, 1997.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 14/97*. Diretrizes curriculares da educação profissional para os cursos técnico em gestão e técnico em informática para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 1997.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Programa de expansão e melhoria do ensino médio: documento síntese*. Curitiba, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Gestão do Ensino. *Novos paradigmas curriculares e alternativos de organização pedagógica na educação básica brasileira*. Curitiba, 2000. (Consultoria: Guiomar Namó de Mello, Maura Chezzi Dallan e Vera Grellet)



Monica Ribeiro da Silva

PIAGET, J. *A Epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)

TANGUY, L.; ROPÉ, F. *Saberes e competência: o uso de tais noções na escola e na empresa* (introdução). Campinas: Papyrus, 1997. [Trad.: Patrícia C. Ramos]

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 1999.

Recebido em: maio 2006

Aprovado para publicação em: janeiro 2009





# AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA

SABRINA MOEHLECKE

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
sabrina.moehlecke@gmail.com

## RESUMO

*Esse artigo tem como objetivo analisar, particularmente, como o Ministério da Educação durante o governo Lula, em sua primeira gestão (2003-2006), se posicionou diante da questão da diversidade, temática cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. A partir do campo das políticas públicas, procura-se observar até que ponto a diversidade foi um princípio que orientou a agenda do governo no período. Inicialmente, é feita uma análise documental de programas, ações e relatórios de gestão, por meio da qual se identificam novos arranjos institucionais no MEC, além de vinte e quatro ações direcionadas à "diversidade". Contudo, observam-se pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, que podem ser associados à concepção de "diversidade": a) a idéia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença. Nota-se que, apesar de as chamadas "políticas de diversidade" terem alcançado maior grau de institucionalização no governo Lula, as concepções que norteiam suas ações ainda são muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias. Há evidências de disputas internas no governo pela definição de projetos educacionais com propostas diferentes para responder às demandas de movimentos sociais pelo reconhecimento das diversidades.*

DIVERSIDADE – POLÍTICAS PÚBLICAS – EDUCAÇÃO – AÇÃO AFIRMATIVA

## ABSTRACT

*THE DIVERSITY POLICIES IN LULA'S GOVERNMENT. This article analyses how the Department of Education, during the first administration of Lula's government (2003-2006), addressed the diversity principle in the educational agenda, an increasingly predominant issue in the Brazilian educational debate. Initially, a documental analysis of the actions programmes and administration identified a new institutional arrangement in the Department of Education, especially concerning the diversity agenda. Twenty-four programs were developed during this period. However, these programs used distinct and sometimes contradictory definitions of diversity. It was possible to spot at least three different meanings for the term: a) social inclusion; b) affirmative action; c) difference policies. Thus, even though diversity reached a more significant level of institutionalization during Lula's government, it remains an issue of internal dispute, especially regarding how the government should respond to the demands of social movements for recognition of diversity in the public sphere.*

DIVERSITY – PUBLIC POLICIES – EDUCATION – AFFIRMATIVE ACTION



A questão da diversidade, especialmente na última década, é cada vez mais presente no debate educacional brasileiro. No campo normativo, foi sancionada a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas do país, seguida pela Lei n. 11.645/08, que inclui também a questão indígena nos currículos escolares. No âmbito do Ministério da Educação – MEC – foi criada, em 2004, uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad –, com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais.

Esse artigo tem como objetivo analisar, particularmente, como o MEC, na primeira gestão do governo Lula (2003-2006), se posicionou diante da temática da diversidade em seus programas, ações e em sua própria estrutura de funcionamento. Será que podemos afirmar que a diversidade é um princípio orientador das ações e da agenda política do atual governo e, em especial, do Ministério da Educação?

Para apreender a importância atribuída à diversidade nas políticas educacionais do MEC, faz-se uso do que Marta Arretche (1998) define como uma análise de políticas públicas, ou seja, o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas de determinada política. Ela a distingue, por exemplo, do que chama de avaliação de uma política pública, cuja particularidade consiste na adoção de métodos e técnicas de pesquisa que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa e um resultado específico.

A análise de políticas públicas busca reconstituir as diversas características da organização de uma política nacional, procurando “dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública”, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível (Arretche, 1998, p.30). Contudo, vale observar que

...a ação pública é caracterizada por incoerências, ambiguidades e incertezas em todos os estágios e em todos os momentos. Qualquer política pública é em grande parte um esforço de coordenação de forças centrífugas que operam no interior da própria máquina estatal e na sociedade. A formulação de políticas é com muita frequência marcada pelo fato de que os decisores não sabem exatamente o que eles querem, nem o resultado possível das políticas





formuladas, bem como pelo fato de que as políticas adotadas são o resultado de um processo de negociação no qual o desenho original de um programa é substancialmente modificado. (Jobert, Muller, apud Arretche, 1998, p.30)

Para entrar nesse debate, analisa-se, inicialmente, o que a literatura define como diversidade para, em seguida, observar de que modo essa questão está presente nos novos desenhos institucionais do Ministério da Educação, nos programas e ações implementados e como a diversidade é ressignificada no conjunto das políticas educacionais.

## O QUE É E DE ONDE VEM A DIVERSIDADE?

A expressão “diversidade”, ao mesmo tempo em que pode indicar a percepção quase que óbvia da própria variedade humana, física, social e ambiental existente em nossa sociedade, traz em si um conjunto múltiplo e complexo de significados.

No campo das ciências sociais, o termo é utilizado, em geral, para descrever a heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea, em oposição ao modelo de Estado-nação moderno, liberal e ocidental, que se afirmou “sobre o pressuposto (geralmente tácito) da homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (Hall, 2003, p.52).

Apreendida em sua dimensão cultural, a diversidade é associada aos novos movimentos sociais, especialmente os de cunho identitário, articulados em torno da defesa das chamadas “políticas de diferença” (Taylor, 1994; Giroux, 1999; Hall, 2003). Como direito à diferença, a diversidade articula-se à exigência de reconhecimento na esfera pública e política de grupos definidos como “minoritários”, “subalternos”, e por certas formas de feminismo.

Essa reivindicação, no Brasil, partiu de alguns setores do movimento feminista e do movimento negro nos anos 1980, intensificando-se nos anos seguintes, quando passa a envolver também os movimentos indígenas e das pessoas com deficiência.

A literatura que dialoga com essas questões é identificada e associada aos chamados *Culture Studies* e aos estudos pós-coloniais. De acordo com as teorias formuladas em torno dessas perspectivas, o princípio da cidadania universal,





cego às diferenças, estabelece que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito, e com isso reforça a semelhança entre eles.

O princípio da diferença questiona justamente a neutralidade e a efetividade dessa igual dignidade, ao afirmar que a identidade particular de um indivíduo ou grupo é ignorada, distorcida e forçada a se conformar a uma cultura dominante hegemônica que não a sua, atribuindo-lhe uma cidadania de segunda classe. Desse modo, apenas as minorias e povos não ocidentais são alienados de sua cultura e valores, o que torna as sociedades ocidentais cegas à diferença não apenas inumanas, por suprirem a identidade, como também altamente discriminatórias (cf. Taylor, 1994, p.43). Consequentemente, entende-se que a luta pelo direito à diferença deve passar primeiro pela desconstrução da autoimagem negativa atribuída pelo colonizador a diferentes povos.

Franz Fanon, em trabalhos como *Os condenados da terra* e *Pele negra, máscara branca*, sustenta que a grande arma de dominação utilizada pelos colonizadores foi a imposição de uma imagem depreciativa dos povos subjugados a si mesmos. Certas feministas argumentavam, por exemplo, que as mulheres, ao viverem em sociedades patriarcais, são induzidas a adotar uma imagem depreciativa de si mesmas e a internalizar essa inferioridade a tal ponto que, mesmo quando obstáculos objetivos ao seu progresso são eliminados, elas podem ter dificuldades de aproveitar as novas oportunidades oferecidas. Algo semelhante ocorreria com a população negra, indígena e demais povos colonizados. Desse modo, a autodepreciação transforma-se no instrumento mais poderoso de opressão, e o principal objetivo desses grupos deve ser a libertação dessa forma destrutiva de identidade. A exigência de reconhecimento, conforme esse entendimento, não é uma mera cortesia ou respeito que devemos ao outro, mas uma necessidade humana vital.

Em sociedades cada vez mais plurais em termos da quantidade de povos e culturas distintas que fazem parte delas, o que se exige em termos de reconhecimento não é apenas que as diferentes culturas possam defender a si próprias e sobreviver, mas que, no limite, se atestem seu igual valor e seu direito de existir e de participar politicamente da sociedade como um grupo coletivo:

...a sociedade contemporânea [...] exclui as mulheres e os não-brancos das várias dimensões da vida social. Esse fato impõe a necessidade urgente de uma reestruturação radical das instituições e da forma de gestão do poder na socieda-





de, de modo a permitir a participação efetiva das minorias em novas formas de regulação social que contemple seus interesses distintos. (Silvério, 1999, p.47)

A participação política de determinados grupos definidos a partir de uma identidade cultural em comum é o aspecto mais controverso dessas demandas e também o mais difícil de ser equacionado. É possível identificar uma preocupação com a diversidade cultural em iniciativas que vem sendo tomadas no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente a partir do final dos anos 1990, articuladas a questões como gênero, raça e etnia.

Nas políticas educacionais, a incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais da “pluralidade cultural” como tema transversal, em 1997, é um exemplo disso. A definição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – n. 9.394/96, de um capítulo específico para tratar da educação especial, de artigos direcionados à educação indígena e do estabelecimento do dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra revela a mesma preocupação. Vale mencionar ainda o Plano Nacional de Educação de 2001, que destinou capítulos específicos para educação especial e a educação indígena. Entretanto, estas medidas configuram-se ainda como ações fragmentadas direcionadas a públicos específicos, sem que tenha havido uma reorientação do conjunto das ações do Ministério da Educação.

No âmbito acadêmico, na área das políticas públicas, são ainda relativamente recentes e escassos os estudos produzidos no país que analisam teoricamente a formulação de políticas a partir da diversidade cultural (Melo, 1999; Sansone, 1998). Já no campo da educação, essa questão está mais presente nos estudos, ainda que se utilizem com mais frequência os conceitos de multiculturalismo, pluralismo cultural e interculturalidade do que o de diversidade cultural para se referir aos diferentes modos de interpretar a interação entre os grupos sociais e suas culturas (Gonçalves, Silva, 1998; Candau, 2002; Candau, 2006; Moreira, Silva, 2002).

Os movimentos sociais, igualmente, pouco articulam seus discursos políticos em torno da ideia de diversidade, dando preferência a termos como direito à diferença, antirracismo, antissexismo, sociedade inclusiva, entre outros.

A expressão “diversidade”, quando utilizada no Brasil, aparece geralmente como sinônimo do que Stuart Hall define como “multicultural”, termo qualificativo que descreve a pluralidade de culturas presente em determinada sociedade.





No entanto, a “diversidade” também vem sendo utilizada, especialmente no âmbito do poder público, como sinônimo de “multiculturalismo”, termo substantivo que se refere às estratégias políticas adotadas para lidar com situações de diversidade geradas em sociedades plurais culturalmente (Hall, 2003, p.53).

O debate em torno da ideia de multiculturalismo tem-se difundido consideravelmente na área educacional; contudo, os sentidos atribuídos ao termo são dos mais variados. Vários autores se esforçam para circunscrever os diferentes tipos possíveis de multiculturalismo (McLaren, 2000; Giroux, 1999; Hall, 2003). A partir do conjunto de debates desencadeados a esse respeito, podem-se distinguir pelo menos três grandes aspectos que marcam e diferenciam os significados oscilantes associados ao multiculturalismo:

- o reconhecimento ou não das hierarquias de poder presentes nas relações entre os diferentes grupos culturais;
- uma visão mais essencializada ou mais dinâmica da identidade cultural de determinados grupos;
- a articulação ou não entre as desigualdades socioeconômicas e as diferenças culturais.

Mais do que uma defesa ou argumentação favorável a um ou outro modo de lidar com o multiculturalismo e/ou a diversidade cultural, pretende-se nesse artigo identificar as formas pelas quais o Ministério da Educação, na primeira gestão do governo Lula, apropriou-se dessa discussão em seus programas, ações e estrutura de funcionamento. É possível dizer que há uma inflexão no modo como as políticas educacionais vinham lidando com o tema? A perspectiva da diversidade cultural vem sendo trabalhada de forma articulada como uma nova orientação para o conjunto das ações do Ministério?

## NOVOS ARRANJOS INSTITUCIONAIS

Por meio da análise documental dos programas, ações, relatórios de gestão de secretarias, discursos oficiais de ministros e dos decretos aprovados redefinindo a estrutura do Ministério da Educação, percebe-se que há uma preocupação com a questão da diversidade cultural tanto nos novos desenhos institucionais do MEC, quanto nas atividades por ele desenvolvidas.



Em termos da estrutura do Ministério, identificam-se dois momentos distintos no modo como a temática foi trabalhada. Um primeiro vincula-se à gestão do ministro Cristovam Buarque, em que a diversidade é associada a uma preocupação mais geral com a ideia de “inclusão social”. Um segundo momento pode ser atribuído à gestão de Tarso Genro, quando é criada uma secretaria específica para tratar das políticas de diversidade na educação, mantida pela gestão seguinte, de Fernando Haddad, cuja marca em relação à diversidade foi de continuidade do trabalho desenvolvido por Genro.

Em sintonia com o discurso do Governo Lula em sua primeira gestão, o MEC define a inclusão social como um dos quatro eixos estratégicos de sua política educacional. Se *slogans* como “Brasil, um país de todos” serviram de marca para o governo, eles também ganharam versões para o setor educacional como, por exemplo, “Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”. Compreende-se a educação como um espaço privilegiado para a inclusão social, perspectiva que orienta a própria reorganização do MEC a partir do início de 2003. Entre as novas secretarias criadas no Ministério no primeiro ano do governo, duas delas têm como prioridade a questão da inclusão: a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Seea – e a Secretaria de Inclusão Educacional – Secrie.

A Secrie, à qual foi atribuída a responsabilidade pelo Programa Bolsa-Escola, iniciou suas atividades com a constituição de uma Rede de Agentes de Inclusão Educacional que, entre outras ações, procurou cadastrar o conjunto de crianças que em 2003 estavam fora da escola no país. A Seea, criada em julho do mesmo ano, também começou com um trabalho de cadastro da população analfabeta. Ambas definiam como objetivos a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade e vulnerabilidade social e educacional. A Seea, inclusive, tinha como meta iniciar um trabalho de alfabetização em quilombos e comunidades indígenas.

Essas secretarias tiveram, contudo, uma curta vida institucional. Com a substituição do ministro Cristovam Buarque por Tarso Genro, no início do segundo ano de governo, foi criada uma nova secretaria no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, resultante da fusão da Seea à Secrie e da incorporação de programas antes localizados em outras secretarias do Ministério (Decreto Presidencial n. 5.159, de 28/7/04).



A partir desse momento, inicia-se uma tentativa de articular as ações de inclusão social com a valorização da diversidade étnica e cultural brasileira, ainda que isto apareça de modo pouco coeso nos documentos iniciais que definem os objetivos da nova secretaria:

A constituição da Secad traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, educação do campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. (Brasil, 2004, p. 1)

A nova secretaria procurou aglutinar, em seu desenho institucional, programas, projetos e ações antes dispersas pelo Ministério, que vieram a compor dois departamentos, o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania, este último subdividido em cinco coordenações-gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares. A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios.

Encontrar a melhor forma de equacionar politicamente as várias demandas de grupos identificados por sua situação de discriminação e exclusão social e cultural foi uma dificuldade enfrentada também por governos municipais e estaduais que se dispuseram a trabalhar com políticas antidiscriminatórias e/ou de valorização da diversidade cultural (Moehlecke, 2000). A solução mais frequente adotada para responder a essas reivindicações tem sido a criação de secretarias ou conselhos específicos para lidar com a situação da mulher, do negro, do indígena, do deficiente ou mesmo dos direitos humanos. Se, por um lado, essa medida garante o desenvolvimento de ações que em outras instâncias não seriam levadas em consideração, por outro, há o risco de fragmentar esse trabalho, criar guetos e dificultar a disseminação dessas novas orientações para as demais secretarias.







No caso do MEC, uma das medidas para tentar contornar esse problema foi a criação de câmaras temáticas, cuja função seria a de articular as ações das várias secretarias por meio da realização de reuniões periódicas entre seus representantes com agendas comuns. Em setembro de 2004, foram estabelecidas através de portaria nove câmaras, uma delas abrangendo a “Educação para a Diversidade”, composta por representantes da Secad (secretaria coordenadora), Secretaria de Educação Básica – SEB –, Secretaria da Educação Superior – Sese –, Secretaria de Estado de Trabalho, Emprego e Cidadania – Setec – e Fundação Joaquim Nabuco. Conforme definido em portaria, cabe às câmaras temáticas definir uma agenda para a efetiva integração das ações sob responsabilidade das diferentes secretarias que a compõem, tendo em vista o cumprimento dos programas de governo e o alcance de suas metas (Portaria n. 695, de 10/9/04).

Além da preocupação com a articulação entre áreas antes dispersas pelo Ministério, outra marca que se quer associar às políticas do MEC e, particularmente, à Secad, é a sua proximidade com a sociedade civil organizada, seja por meio de comissões de assessoramento ou de parceiras na execução de programas e projetos. Valoriza-se, nos documentos de apresentação dessa secretaria, a participação de uma pluralidade de atores governamentais e sociais na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão e diversidade:

Um de seus objetivos [da Secad] é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social. [...] Para democratizar a educação é preciso mobilizar toda a sociedade. O MEC, por intermédio da Secad, tem a missão de promover a união de esforços com os governos estaduais e municipais, ONGs, sindicatos, associações profissionais e de moradores. (Brasil, 2004, p. 1)

No período estudado, o MEC instituiu ainda, por meio de portarias, duas comissões relacionadas à questão da diversidade: a Comissão Assessora





de Diversidade para Assuntos Relacionados aos Afrodescendentes – Cadara –, criada em 2003, e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI –, em 2004, ambas com as funções de assessorar a Secretaria e o Ministério na formulação de políticas de inclusão social e combate à discriminação étnica e racial nos sistemas de ensino, e de subsidiar ações que envolvam a adoção de procedimentos relacionados à educação para afrodescendentes e indígenas.

No conjunto, tais mecanismos organizacionais partem do entendimento de que, para lidar com temas e demandas tão distintas como as que abrangem as políticas de diversidade, é necessário utilizar uma estratégia de ação descentralizada, baseada na coordenação, articulação e indução de políticas nos três níveis de governo, com o envolvimento também de atores não governamentais (Brasil, 2005).

Um exemplo dessa opção de atuação, definida nos documentos da secretaria como uma “política de concertação”, são os fóruns e seminários estaduais realizados para mobilizar atores relevantes para o desenvolvimento de políticas para inclusão e diversidade, reunindo gestores dos sistemas de ensino, autoridades locais, representantes de movimentos e organizações sociais e dos segmentos diretamente interessados no avanço dessa agenda. Apenas em 2004, foram realizados mais de 60 encontros em todos os estados brasileiros, a partir dos quais se definiram agendas específicas para cada uma das áreas de atuação da Secad:

De certa forma, o espaço no qual estas políticas [de diversidade] estão sendo forçadas está situado na confluência entre o Estado e a sociedade civil, constituindo-se uma nova dimensão da esfera pública. É nisso que reside uma das principais novidades da agenda para inclusão e diversidade. (Brasil, 2005, p. 18)

Tal estratégia de “concertação” é apresentada como um importante canal de participação e diálogo entre o MEC e os grupos sociais organizados na construção de uma agenda de políticas de diversidade. Contudo, essa pode não ser sua única função. É preciso atentar para a possibilidade de esses mecanismos de participação servirem também como meios de atenuar as tensões e as constantes e crescentes pressões que eventualmente recaem sobre o governo. Não era nosso objetivo apreender do material consultado como se dá efetivamente essa dinâmica de interação entre governo e sociedade. Note-



se, porém, que em Estados e sociedades democráticos, há sempre um tênuê equilíbrio entre a abertura do governo às demandas sociais por meio da criação de esferas de participação e definição conjunta de políticas e a incapacidade em responder a todas as reivindicações que lhes são dirigidas.

Nas demais secretarias do MEC, não se observou uma mudança em suas estruturas de modo a incorporar a perspectiva da diversidade cultural. Mas vale mencionar a situação da educação especial, tratada de modo diferenciado no Ministério.

Ainda que associada em vários documentos do MEC à preocupação com a diversidade e o direito à diferença, a chamada “educação inclusiva” permaneceu com uma vinculação institucional autônoma e distinta, não tendo sofrido alterações com as mudanças na pasta em 2004. Nesse mesmo ano, quando foram criadas as câmaras temáticas, à educação especial não foi destinada representação na Câmara de Diversidade na Educação; ao invés disso, criou-se uma câmara temática específica para tratar dessa modalidade de ensino. O fato de já existir uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Especial – Seesp –, desde o início do governo anterior, e de ela ter sido mantida no atual, além do tema possuir maior regulamentação na área, talvez ajude a explicar o porque da educação especial ser trabalhada de forma separada das demais temáticas e públicos da diversidade e de não fazer parte da nova secretaria criada.

Uma análise mais detalhada dos programas, projetos e ações voltados para a diversidade, implementados no Ministério da Educação, pode nos ajudar a compreender melhor qual a forma e o grau de envolvimento de cada uma das secretarias com a temática.

## PROGRAMAS E AÇÕES DE DIVERSIDADE NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Em cada uma das secretarias do MEC foram analisados os programas, projetos e ações que trabalham de algum modo com a questão da diversidade cultural. A partir de um mapeamento inicial, foi organizado um quadro descritivo com suas principais características: articulações internas e externas, data do início das atividades e objetivos, o que nos permitiu avaliar os limites e as possibilidades trazidos pelos novos arranjos institucionais estabelecidos para o Ministério da Educação.



Como marcos normativos definidos no período estudado abrangendo a diversidade e a área da educação, há a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução n. 1, de 17/6/2004), instituídas pelo Conselho Nacional da Educação para regulamentar a lei anterior. Outras medidas aprovadas foram o Decreto n. 5.296/04, referente ao atendimento às pessoas portadoras de deficiência, e o Decreto n. 5.626/05, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

No período, foram ainda encaminhados pelo MEC para apreciação no Congresso Nacional o Projeto de Lei n. 3.627/04, que destina um percentual de vagas nas IFEs para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, e o Projeto de Lei n. 7.200/06, que propõe uma reforma para a educação superior brasileira, em que se estabelecem, entre outras coisas, políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e estudantes de escolas públicas.

Ressaltem-se ainda o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH –, de 2003, e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres e o Programa Brasil Sem Homofobia, de 2004, todos eles formulados, ainda que de diferentes formas, com a participação da sociedade civil organizada. Apesar de não serem iniciativas exclusivas do MEC e de não assumirem um caráter normativo, esses planos, ao definirem um conjunto de metas para o governo, contribuem para o acompanhamento das ações do ministério no que concerne a essas agendas específicas.

Dentro do que se definiu como políticas de diversidade no MEC na primeira gestão do governo Lula, foi identificado um total de vinte e quatro programas/projetos/ações (Quadro I). Em relação ao governo anterior, percebe-se um nítido crescimento, em termos quantitativos, dos programas implementados na área, com ênfase naqueles voltados para a diversidade étnico-racial. Dois programas do governo anterior foram mantidos na gestão Lula, sendo que um deles foi aprovado nos últimos três meses de governo e reformulado nos anos seguintes. Com exceção da educação especial, que tem dois programas iniciados já em 2003, os demais programas começaram a funcionar principalmente no segundo e terceiro ano do governo e, em sua quase totalidade, continuavam em andamento ao final de 2006.

Ao analisar as características de cada um dos programas, foi possível separá-los em dois tipos, de acordo com o caráter da atividade que se propu-



seram realizar: programas direcionados para o acesso a bens e serviços para determinados públicos, como negros, indígenas, mulheres; lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais e transgêneros – LGBTT; pessoas com deficiência e de baixa renda; programas que procuram desenvolver um trabalho de formação, debates e produção de conhecimento acerca da temática da diversidade cultural na educação.

QUADRO I  
PROGRAMAS/PROJETOS/AÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
QUE TRABALHAM COM A DIVERSIDADE

Responsável Institucional*	Programa/ação	Início	ATIVIDADE
SEB	Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático	1998-**	Observação da possível veiculação de estereótipos étnico-raciais e de gênero nos critérios de avaliação dos livros didáticos.
Sesu	Programa de Financiamento Estudantil <i>Lei n. 10.260/01</i>	1999-	Foram incluídos como critérios para o financiamento, em 2004, além da renda, a cor/raça e a escola frequentada.
Secad	Programa Diversidade na Universidade <i>Lei n. 10.558/02</i>	2002 (set.)-	Projeto de Financiamento de Cursos pré-vestibulares para o acesso de afrodescendentes e indígenas ao ensino superior (2003 até o momento). Em 2004, realizou fóruns estaduais para fortalecer a temática da diversidade étnico-racial; em 2006, criou o Projeto de Tutoria para jovens negros no ensino médio e superior e desenvolveu formação de professores da educação básica na Lei n. 10.639/2003.
Seesp	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	2003-	Apoio à disseminação da educação inclusiva nos municípios e disponibilização de equipamentos e material pedagógico.
Seesp/Capes	Programa de Apoio à Educação Especial	2003-	Apoio e incentivo à pesquisa, em nível stricto sensu, para profissionais que atuam na educação inclusiva.

Responsável Institucional*	Programa/ação	Início	ATIVIDADE
Parceria MEC/Seppir	Programa Brasil Quilombola	2003-	Ações de formação de professores para áreas de remanescentes de quilombos, fóruns estaduais, melhoria da rede escolar e a produção de material didático.
Parceria MEC/Sedh	Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2003 e 2006	Sistematização de um conjunto de programas/ ações de educação em direitos humanos que tem como um de seus princípios o respeito à diversidade.
Sesu	Elaboração do Projeto de Lei n.7.200/06: Reforma da Educação Superior	2004	Propõe a regulamentação do ensino superior brasileiro e define políticas de ações afirmativas para alunos negros, indígenas e de baixa renda.
Parceria MEC/Seppir	Comitê Interministerial de Políticas de Ações Afirmativas	2004/2005	Elaboração e encaminhamento ao Congresso do PL no. 3.627/04: Destina percentual de vagas nas Ifes para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas.
Sesu	Projeto de extensão universitária para a inclusão	2004-	Abrange programas de extensão universitária com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência, população indígena e quilombola.
Sesu	Monitoramento ações afirmativas nas IES	2004-	Constituição de banco de dados sobre as Ifes e IES públicas que adotam ações afirmativas.
Seesp	Projeto Educar na Diversidade	2004-	Formação de professores do ensino regular para desenvolver práticas de ensino inclusivas.
Secad	Programa Identidade Étnica e Cultural Cultural dos Povos Indígenas	2004	Financiamento projetos de educação indígena, material pedagógico e formação professores.
Secad	Programa Diversidade na Universidade	2004-	Sistematização de informações sobre demanda e oferta de ensino médio em terras indígenas
Parceria SEB (MEC)/Sedh	Programa Ética e Cidadania	2004	Criação de fóruns de ética e cidadania em escolas públicas, abordando temas como inclusão social e discriminação.
Sesu	Programa Universidade para Todos Lei n. 11.096/05	2004-	Destinação de bolsas de estudos a alunos de baixa renda, com percentual de vagas para estudantes negros, indígenas e deficientes.

Responsável Institucional*	Programa/ação	Início	ATIVIDADE
Secad	Projeto Conexões de Saberes	2004-	Estímulo à articulação universidade e comunidades populares, com financiamento bolsas para estudantes. Conta com 32 Ifes.
Parceria MEC/ Seppir/ Sedh/MS	Programa de Integração de Ações Afirmativas para Negros	2004-	Concessão de 500 bolsas para estudantes universitários pesquisarem temas relacionados à DST/Aids.
Sesu /Seesp	Programa Incluir	2005-	Busca garantir o acesso e a permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais no ensino superior.
Sesu /Secad	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas	2005-	Apoio a projetos de IES públicas, juntamente com as comunidades indígenas, para a formação superior de docentes indígenas e a permanência de estudantes na graduação.
Sesu /Secad	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra	2005-	Apoio a projetos dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros para produzir conhecimento sobre a temática étnico-racial e ampliar o acesso dos negros ao ensino superior.
Secad	Programa Educação para a Diversidade e Cidadania	2005-	Apoio à qualificação de profissionais da Educação com relação aos temas de orientação sexual e de identidade de gênero.
Secad	Projeto Educando para a Igualdade Gênero, Raça e Orientação Sexual	2005-2006	Formação de Professores: Gênero, Orientação Sexual e Diversidade Étnico-Racial em 5 estados.
Sesu	Programa Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior	2005-	Destinação de bolsas de estudo para estudantes de países em desenvolvimento, especialmente africanos.

\* No âmbito do MEC funcionam as seguintes Secretarias envolvidas com políticas de diversidade: Secretaria de Educação Básica – SEB; Secretaria de Educação Superior – Sesu; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad; Secretaria de Educação Especial – Seesp. Em relação às parcerias com outros Ministérios, temos o Ministério da Saúde – MS –, a Secretaria de Especial de Direitos Humanos – Sedh – e a Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial – Seppir.

\*\* O hífen indica que o programa continuava em funcionamento ao final de 2006.



Um exemplo de programa do primeiro tipo seria o Prouni, ao destinar bolsas no ensino superior para estudantes de baixa renda, negros e indígenas. Do segundo tipo, o Projeto Educar na Diversidade e o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania, voltados para o conjunto de educadores e estudantes da educação básica com os quais são discutidos temas e questões relacionados à diversidade cultural e ao combate à discriminação e à exclusão. Há ainda programas que trabalham com ambas as possibilidades de ação, como os programas Conexões de Saberes e Uniafro, direcionados a públicos específicos, mas que se propõem a repensar as relações que se estabelecem entre os grupos étnicos e culturais no conjunto da sociedade.

Observa-se que, até o momento, são poucos os programas que conseguem, desenvolver prioritariamente ações que articulem esses vários públicos; a maioria realiza um trabalho separado para cada grupo, enfatizando sua especificidade, ainda que as atividades desenvolvidas sejam semelhantes. Em parte, isso é compreensível quando se consideram as particularidades do processo histórico de discriminação contra as mulheres comparativamente aos negros, às pessoas com deficiência ou outros grupos. O grau de mobilização social desses segmentos também exerce influência no modo como o poder público responde a essas demandas.

Contudo, se um dos objetivos do MEC é construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade, como se afirma ao criar a Secad, por exemplo, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados dificulta a generalização dessa nova perspectiva da diversidade. Tais dificuldades podem indicar ainda a existência de diferentes projetos educacionais em disputa dentro do próprio ministério, o que reforça a necessidade de analisar essa instância administrativa à luz de suas contradições internas e dos processos de negociação política que levaram à sua configuração atual.

Em termos da aposta na transversalização da diversidade, observam-se alguns limites nessa estratégia. Se, por um lado, existe uma parceria entre secretarias específicas como Secad e Seesp com a Sesu, por outro lado, a SEB, secretaria responsável por toda a educação básica, tem apenas uma ação voltada à diversidade cultural. Essa secretaria, diferentemente das outras, vê as políticas de diversidade como antagônicas ou concorrentes às políticas educacionais de inclusão social. Do total de programas/ações de diversidade identificados, a





grande maioria está concentrada em duas secretarias, a de Educação Superior e a Secad, responsáveis, respectivamente, por nove e onze programas/projetos. Em termos das ações interministeriais, são parceiros privilegiados a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria Especial de Direitos Humanos.

A distribuição das ações pelos diferentes níveis de ensino enfatiza um nível específico, o ensino superior, ainda que venha aumentando o número de ações na educação básica. Os programas dirigidos ao acesso ao ensino superior seguem, basicamente, três linhas: programas de concessão de bolsas de estudo e/ou financiamento, como o Programa Universidade para Todos – Prouni – e o Programa de Financiamento Estudantil – Fies; programas para o aperfeiçoamento de estudos, como os cursos pré-vestibulares e o Programa de Tutoria; projetos de destinação de percentual de vagas em instituições de ensino superior públicas, como propõe o PL n. 3.647/04.

Com relação à permanência no ensino superior, as ações abrangem, basicamente, a concessão de bolsas vinculadas à participação em programas e projetos que promovem uma reflexão sobre políticas de diversidade, como o Uniafro, Conexões de Saberes e Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior – Promisaes. Destacam-se ainda os programas de formação de professores abrangendo temas como a educação indígena, a educação de gênero e orientação sexual e as relações étnico-raciais, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind – e o Programa Educação para a Diversidade e Cidadania.

Outro aspecto a se considerar diz respeito ao grau de institucionalidade dos programas implementados, ou seja, ao aparato normativo que lhes dá suporte e garante sua permanência a médio prazo, para além do governo em exercício. A transformação dos programas em leis aprovadas no âmbito do Congresso Nacional pode se entender como uma forte medida de institucionalidade.

Dos programas analisados, contudo, poucos assumiram tal característica. Este é o caso do Fies, do Prouni e do Programa Diversidade na Universidade. Além disso, nem todos os programas constam do Plano Plurianual – PPA – do Ministério da Educação, ou seja, não integram as ações e metas definidas para o conjunto do ministério, nem possuem recursos financeiros específicos para sua execução. Outra parcela dos programas funciona por meio de editais



lançados anualmente e abertos para determinadas instituições. Há ainda os que funcionam mediante o estabelecimento de convênios diretamente com instituições ou organizações que terão a função de executá-los, como é o caso do Conexões de Saberes.

A análise dos programas/projetos e ações de diversidade desenvolvidos no âmbito do MEC nos permite observar que, se há uma característica comum a todos, esta é justamente sua pluralidade, o que nos obriga a falar, nesse momento, de “diversidades”. Não há, portanto, uma única concepção de diversidade a orientar as políticas educacionais do governo federal; o termo ainda é polissêmico.

### Os múltiplos sentidos da diversidade

A preocupação com a questão da diversidade se faz presente no desenho institucional do Ministério da Educação e em suas políticas educacionais ao longo da primeira gestão do presidente Lula. Contudo, tem-se atribuído ao termo um conjunto variado de significados não necessariamente idênticos ou complementares. Foram apreendidos pelo menos três sentidos distintos e, por vezes, contraditórios, associados a ele nesse contexto: o de inclusão social, de ações afirmativas e de políticas de diferença.

A produção do discurso em torno do que é chamado de “inclusão social”, juntamente com seu par categorial – a exclusão –, vem ocupando um espaço cada vez maior na literatura sobre as políticas públicas no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990. Contudo, sua disseminação levou a um uso indiscriminado e indefinido dessa categoria, tão variados são os significados que lhes são atribuídos (Kuenzer, 2006). Dentre estes, interessa-nos distinguir dois modos específicos de interpretar o discurso da inclusão social.

Tomando-se como referência a análise marxista, compreende-se o binômio inclusão/exclusão como duas faces da mesma moeda, ambas constitutivas do modo de produção capitalista. Parte-se do pressuposto de que, nesse sistema, “todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, concedidas, porque atendem às demandas do processo de acumulação” (Kuenzer, 2006, p.5). Ou seja, “o círculo entre exclusão e inclusão subordinada é condição de possibilidade dos processos e produção e reprodução do capital, sendo constitutivo lógico necessário das sociedades capitalistas modernas” (Oliveira, apud Kuenzer, 2006, p.5).



Outro modo de compreender a inclusão social articula-se à tradição intelectual anglo-saxônica, especialmente norte-americana, de planejamento social e resolução de problemas de governo. Partindo-se de uma crítica à análise do Estado tratado de forma generalista e monolítica, procura-se dar ênfase a uma produção mais empírica voltada às chamadas políticas públicas, entendidas como uma análise do “Estado em ação”. Nessa perspectiva, os problemas do governo podem ser equacionados pelo uso do conhecimento e da engenharia social, por meio do que se tem denominado de *problem solving* (Melo, 1999; Popkewitz, Lindblad, 2001).

No caso dos programas analisados no âmbito do MEC, a ideia de inclusão social tal como aparece nos documentos oficiais está mais associada a essa segunda perspectiva. No plano discursivo, não há qualquer crítica ao papel ou caráter do Estado; a análise da situação da educação no país é feita quase que de modo independente de uma análise do Estado. A preocupação com a inclusão social articula-se, no Ministério da Educação, com as políticas sociais de cunho compensatório destinadas à população em situação de pobreza ou em situação “de risco”, partindo-se de um entendimento de que o acesso à educação teria o papel fundamental de amenizar ou diminuir as desigualdades sociais.

Em relação às políticas de diversidade, o enfoque na inclusão social aparece associado à defesa do que é apresentado como políticas de cunho universal, que adotam critérios como renda ou escolaridade para a seleção daqueles que serão beneficiados pelos programas do governo. Procura-se distinguir essas políticas das denominadas políticas de cunho particularistas, às quais se identificam as políticas de ações afirmativas ou as políticas de diferença, por utilizarem critérios como o pertencimento étnico-racial, sexo, identidade de gênero para a definição dos grupos beneficiados. Contudo, essa distinção é imprecisa. Como lembra Norberto Bobbio, com o surgimento dos direitos sociais na sociedade moderna já se altera a noção de universalidade consagrada nas declarações de direito liberais:

...[a] universalidade (ou indistinção, ou não-discriminação) na atribuição e no eventual gozo dos direitos de liberdade não vale para os direitos sociais, e nem mesmo para os direitos políticos, diante dos quais os indivíduos são iguais só genericamente, mas não especificamente.... Isso quer dizer que, na afirmação e no reconhecimento dos direitos políticos, não se podem deixar de levar



em conta determinadas diferenças, que justificam um tratamento não igual. Do mesmo modo, e com maior evidência, isso ocorre no campo dos direitos sociais. (Bobbio, 1992, p.71)

Isso quer dizer que tanto as políticas de inclusão social quanto as de ações afirmativas utilizam mecanismos não universais de discriminação positiva. Em que, então, elas se distinguem?

Diferentemente das políticas de inclusão social, as chamadas políticas de ações afirmativas ou de discriminação positiva partem da compreensão de que a situação de pobreza e/ou desigualdade social em que se encontram determinados grupos sociais, como os negros, os índios e as mulheres, não pode ser atribuída apenas aos indivíduos isoladamente, e tampouco à exploração resultante do modo de produção capitalista. Considera-se que formas contemporâneas de discriminação, que veiculam imagens depreciativas de determinados grupos étnicos, raciais ou de gênero, também contribuem para as desigualdades de oportunidades no acesso a bens e serviços na sociedade. Originadas na Índia e adotadas na Europa e nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas são entendidas como um aprimoramento jurídico em uma sociedade cujos valores são pautados pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento apenas como forma de restituir tal igualdade. Devem, portanto, ter um caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restritos (Guimarães, 1999, p.233).

Vale mencionar a distinção feita por William L. Taylor entre os conceitos de ação afirmativa e de política de reparação e redistribuição. A ideia de reparação inclui necessariamente como beneficiários das políticas todos os membros do grupo prejudicado. Já a redistribuição pressupõe como critério suficiente a carência socioeconômica dos membros do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência (Contins, Sant'Ana, 1996, p.210).

A ação afirmativa se diferencia da reparação por considerar que o pertencimento a determinado grupo discriminado historicamente não é suficiente para que alguém seja beneficiado, e que devem ser levados em conta também critérios de mérito e qualificação. E se diferencia das políticas redistributivas por exigir que a carência socioeconômica dos indivíduos seja identificada como consequência de uma discriminação étnica, racial, sexual, de gênero (Moehlecke, 2002).



A referência a condições adscritas como etnia, raça, sexo e a definição de direitos a partir de um pertencimento de grupo, ao invés de centrada no indivíduo, são os dois aspectos mais conflitivos trazidos pelas políticas de ações afirmativas. Não nos interessa, neste momento, analisar o polêmico debate instaurado em torno dessas políticas. Mas vale observar que nos programas de educação formulados pelo MEC ainda não há um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto. Com frequência, as ações afirmativas são associadas exclusivamente às políticas de cotas, sejam elas sociais, étnico/raciais, de gênero ou para deficientes. Outras vezes, são definidas de modo a abranger qualquer política de inclusão social de caráter compensatório.

Quanto às “políticas de diferença”, elas se diferenciam das políticas de inclusão social e das ações afirmativas não pela ênfase ao particularismo, como geralmente se sustenta, pois todas elas, em diferentes graus, consideram certas formas de particularidade. A novidade trazida pelas políticas de diferença reside na demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas de se expressar e de atuar na esfera pública. Aquilo que, desde a modernidade, foi atribuído ao âmbito do privado, em termos do direito de cada indivíduo de escolher seus valores e sua forma de bem viver, a partir dos anos 1970 é reivindicado como direito coletivo na vida pública.

Nas políticas e programas do Ministério da Educação, a ideia de diferença aparece articulada à valorização da diversidade de povos e culturas presentes em nosso país, contrapondo-se a uma visão homogeneizante da sociedade brasileira. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – Ipea –, órgão do governo federal, mostra que as políticas de diferença são entendidas como aquelas que procuram combater a disseminação de estereótipos e preconceitos direcionados a determinados grupos historicamente inferiorizados em nossa sociedade por meio da valorização positiva de sua identidade e da pluralidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira. No caso destas políticas, não cabem ações repressivas, punitivas ou compensatórias por parte do Estado, mas sim medidas persuasivas que desenvolvam um trabalho de formação e reeducação (Jaccoud, Beghin, 2002, p.41-42).

Mas nos documentos do MEC encontram-se dois sentidos distintos associados às políticas de diferença, que podem ser definidos como benigno e crítico, a partir do significado atribuído a estes termos por Moreira (2002).



O primeiro sentido parte da constatação genérica de que a humanidade é, em si, diversa, que a natureza é diversa, que as culturas e as pessoas são diversas e que isso deve ser algo valorizado e celebrado. O Brasil é visto como um caso quase único no mundo, pela ampla multiplicidade de grupos e etnias que aqui vivem e convivem. Nessa concepção, a diferença aparece de forma naturalizada, como um dado da realidade, a partir da qual se procura estimular a tolerância e convivência entre as diferentes culturas. Ela é criticada por trabalhar com uma visão ingênua de diversidade, ao celebrar nossas diferentes origens e a pluralidade de culturas que marcam nossa sociedade, sem, contudo, considerar as relações desiguais de poder que se estabeleceram historicamente entre elas e que continuam a definir as distintas oportunidades que têm de se expressar no espaço público. Esse modo de perceber a diferença é identificado, por exemplo, como uma reelaboração do mito da democracia racial brasileira. As celebrações oficiais realizadas por ocasião dos 500 anos do “descobrimento” do Brasil ilustram bem essa percepção.

Já o sentido crítico atribuído à diferença tem como preocupação o exame do próprio processo de produção dessa diferença, questionando-se as relações de poder que a permeiam, com o intuito de elevar aquele designado como “outro”, “diferente”, “inferior” à condição de sujeito, por meio da afirmação das identidades específicas desses grupos, como instrumento de luta política.

Ainda que essa percepção da diversidade cultural como direito à diferença seja a visão difundida pela grande maioria dos movimentos sociais, no Ministério da Educação os três sentidos de diversidade cultural estão presentes simultaneamente e em tensão permanente nas orientações de suas políticas. Conforme a área ou a secretaria, enfatiza-se mais um ou outro um modo de compreender e lidar com a diversidade.

A Secad, diante dos objetivos que lhe foram atribuídos e das pessoas escolhidas para dirigir cada uma de suas coordenações, com fortes vínculos com os movimentos sociais das áreas com as quais trabalham, foi a secretaria que trouxe de modo mais explícito o entendimento da diversidade a partir de uma visão crítica das políticas de diferença. A Sesu, por trabalhar especificamente com o ensino superior, reforçou em seus programas a ideia de diversidade como política de inclusão e/ou ação afirmativa. Já a SEB, que tem como atribuição formular políticas para toda a educação básica, trabalha em seus documentos e programas principalmente com a ideia de inclusão social e de diferença como valorização e tolerância à diversidade cultural.



Diante do que foi exposto, a análise das políticas do governo federal e do Ministério da Educação, a partir de uma visão coesa e homogênea das orientações que lhe são dadas configura-se como uma perspectiva metodológica limitada diante das disputas internas e externas pela definição do significado atribuído às políticas de diversidade. Especialmente no caso dessas políticas, cuja marca tem sido seu caráter controverso, não há uma orientação única e coerente a seu respeito, mas múltiplas formas de compreendê-las em constante tensão e negociação.

## CONSTRUINDO CAMINHOS PARA A IGUALDADE NA DIVERSIDADE?

É possível afirmar que a perspectiva da diversidade vem reorientando o modo como o Ministério da Educação define e implementa suas políticas educacionais? Há várias dimensões a serem observadas para que se possam esboçar algumas considerações a esse respeito.

Em um primeiro plano, nota-se que o tema da diversidade está presente em um número considerável de programas e projetos do ministério, e orientou um novo desenho institucional de algumas de suas secretarias, algo inexistente no governo anterior. Contudo, dentro do MEC, os programas elaborados ainda estão concentrados em duas secretarias, a Secad e a Sesu. Não se conseguiu, até o momento, alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério, e tampouco desenvolver programas e projetos voltados para os *públicos* e *temas* da diversidade de modo articulado. Prevaecem ações específicas direcionadas às populações negra, indígena, às mulheres ou aos deficientes.

Em vários documentos do MEC, especificamente naqueles referentes à Secad e à Sesu, é recorrente a ênfase na necessidade de romper com o dualismo presente nos debates sobre diversidade que opõem políticas universais às políticas particularistas ou critérios sociais aos étnico-culturais. Valoriza-se a articulação entre políticas de expansão e melhoria da qualidade da educação no país para o conjunto da população e políticas direcionadas aos grupos sociais mais vulneráveis e discriminados como garantia da própria efetivação do direito de todos à educação. Mas, se por um lado, há uma preocupação do Ministério em indicar que estas duas orientações não são em si antagônicas, por outro, constata-se uma dificuldade em concretizá-las no desenho e implementação das



políticas e programas educacionais, especialmente pelos diferentes significados que lhes são atribuídos.

No final da primeira gestão do presidente Lula, não é possível dizer que se tenha definido uma única orientação, clara e coesa, do que se entende por política de diversidade e suas implicações para as políticas educacionais do MEC. Ressalte-se que a reivindicação da diversidade não parte do governo, mas sim dos movimentos sociais, marcadamente plurais. Como, desse modo, atender às suas várias demandas? O conceito de diversidade é adequado para aglutinar grupos e exigências às vezes tão distintos?

A multiplicidade de significados atribuídos ao termo “diversidade” no âmbito do ministério pode ser vista positivamente, na medida em que se beneficia do senso da sociedade brasileira que tende a identificar a diversidade como um traço positivo e constitutivo de nosso país e, desse modo, reunir demandas sociais geralmente fragmentadas. Porém, tal estratégia pode esvaziar a força das reivindicações trazidas pelos movimentos sociais e alterar o sentido que atribuem às suas propostas, descaracterizando-as.

Indo além, é preciso observar que a variedade de significados associados ao termo “diversidade” expressa, no limite, as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais propondo modos distintos de responder às demandas de movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades.

Talvez o melhor espaço para acompanhar esse movimento de forças centrífugas que operam na definição de políticas de diversidade na área educacional seja o Congresso Nacional, particularmente nos difíceis processos de tramitação de projetos de leis apresentados pelo próprio Poder Executivo, como no caso do PL n. 3.647/04 (política de cotas no ensino superior) e do PL n. 7.200/06 (reforma do ensino superior).

A fragilidade e a ambiguidade características da ação pública também são observadas nas tentativas de institucionalização dos programas e projetos do MEC articulados em torno das diversidades. O caráter errático da maioria dos programas, que em sua maioria não passam pelo Legislativo, faz com que eles dependam, em grande parte, das pessoas à frente de sua gestão, o que cria incertezas quanto à sua continuidade, especialmente por parte das instituições responsáveis pela sua execução.

Considera-se ainda que, apesar das políticas de diversidades alcançarem maior visibilidade no governo Lula e, em particular, no Ministério da Educação,







*As políticas de diversidade...*

inclusive em termos de novos desenhos institucionais criados, as concepções de diversidade que norteiam suas ações são ainda muito díspares e apropriadas de forma fragmentada pelas secretarias e demais ministérios, e objeto de intensas disputas internas e externas. O MEC não tem uma posição única e coesa acerca da ideia de diversidade que possa orientar o conjunto de suas ações. No entanto, diante das diferentes demandas a que procura atender, cabe questionar se essa é uma meta desejável. A ideia de diversidade, até o momento, tem servido como um grande conceito “guarda-chuva” para o governo nos vários processos de negociação com os grupos de pressão. Cabe avaliar se tal estratégia será suficiente para dar continuidade a essa agenda na gestão seguinte, particularmente no que diz respeito ao apoio recebido dos movimentos sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICCO, E. (org.) *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 29-40.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secad. *Documento de apresentação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Brasília, 2004.

\_\_\_\_\_. *Relatório de gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)*. Brasília, 2005.

CANDAU, V. M. (org.) *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. (org.) *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

FANON, F. *Os Condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

\_\_\_\_\_. *Pele negra, máscaras brancas*. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GIROUX, H. A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.





GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. *O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

JACCOUD, L. B.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002.

KUENZER, A. Z. A Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 29 (esp.), p. 877-910, out. 2006.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELO, M. A. Estado, governo e políticas públicas. In: MICELI, S. (org.) *O Que ler na ciência social brasileira: ciência política*, 3. São Paulo: Sumaré, Anpocs, Capes, 1999. p. 59-100.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 197-218, nov. 2002.

\_\_\_\_\_. *Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior*. São Paulo, 2000. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MOREIRA, A. F. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKWITZ, T.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

SANSONE, L. Racismo sem etnicidade: políticas públicas e discriminação racial em perspectiva comparada. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, p.751-784, 1998.

SILVÉRIO, V. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista USP*, São Paulo, n.42, p.44-55, jul-ago. 1999.

SOUZA, C. "Estado do campo" da pesquisa em políticas públicas no Brasil. *RBCS*, v. 18, n. 51, fev. 2003.





*As políticas de diversidade...*

TAYLOR, C. The Politics of recognition. In: TAYLOR, C. et. al. *Multiculturalism: examining the politics of recognition*. Princeton: Princeton University Press, 1994. p. 25-73.

Recebido em: março 2009

Aprovado para publicação em: junho 2009







---

## OUTROS TEMAS

---

# COMBATE AO SEXISMO EM LIVROS DIDÁTICOS: CONSTRUÇÃO DA AGENDA E SUA CRÍTICA

**FÚLVIA ROSEMBERG**

Professora do Programa de Psicologia Social, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade);  
Pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford)  
frosenberg@fcc.org.br

**NEIDE CARDOSO DE MOURA**

Professora dos Cursos de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu e do Centro Universitário Fieo  
professoraneide@gmail.com

**PAULO VINÍCIUS BAPTISTA SILVA**

Professor do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da Universidade Federal do Paraná  
paulovsilva@uol.com.br

### RESUMO

*O artigo tem por objetivo descrever e problematizar a construção da agenda sobre “sexismo no livro didático” em cenário internacional e nacional. Para tanto, efetua uma revisão crítica da literatura desde a década de 1960 até a contemporaneidade, dando especial ênfase a permanências e mudanças, bem como a tensões detectadas na implementação de políticas que visam o combate ao “sexismo” nos livros didáticos.*

LIVROS DIDÁTICOS – BIBLIOGRAFIA – PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO – SEXISMO

### ABSTRACT

*FIGHTING SEXISM IN TEXTBOOKS: AGENDA CONSTRUCTION AND ITS CRITICS. The article aims to describe the creation of an agenda on “sexism in textbooks” on the international and national levels. To accomplish this, it includes a critical review of the literature from the 1960’s to the present placing special emphasis on the changes and what remains the same, as well as the tensions detected in the implementation of policies aiming at fighting “sexism” in textbooks.*

TEXTBOOKS – BIBLIOGRAPHY – BRAZILIAN NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM – SEXISM





É antiga a preocupação de adultos com o conteúdo de livros e de outros suportes, destinados à formação das jovens gerações. Choppin (2004) destaca a importância atribuída à “função ideológica e cultural” dos livros didáticos – LD –, “a partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos”. Instrumento privilegiado de construção de identidades, “geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político” (p.553).

É dessa ótica que se fizeram as primeiras revisões internacionais dos livros escolares visando à eliminação de preconceitos xenofóbicos após a Primeira Guerra Mundial. Assim, educadores(as)<sup>1</sup> e políticos, além de criticarem imagens “errôneas” sobre os “inimigos” veiculadas pelos LD nacionais, tomaram uma série de iniciativas no seio da Sociedade das Nações que redundaram na elaboração e assinatura, em 1937, de uma Declaração sobre Ensino da História e Revisão dos Livros Didáticos (Pingel, 1999). É nesse período (1933) que localizamos talvez a primeira ação de normatização do conteúdo do LD pelo Estado brasileiro. Trata-se do convênio firmado entre Brasil, Argentina e México para que se expurgassem dos textos de ensino aqueles “tópicos que recordam paixões pretéritas” (Hollanda, 1957). Para tanto, foi criada em 1938, no Ministério das Relações Exteriores, a Comissão Brasileira Revisora de Textos de História e Geografia, precursora da Comissão Nacional do Livro Didático, iniciando, então, a longa e descontínua história da política pública brasileira do LD que tem incluído a análise crítica de seu conteúdo e que se traduz, desde os anos 1980, no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

A análise das imagens de “mulher”, “relações de gênero”, “sexismo”, “estereótipos sexuais ou de gênero” nos LD, que se inicia nas décadas de 1960-1970, toma o LD seja como “informante” ou como “construtor” de mentalidades, no caso dos “papéis sexuais” ou das “identidades de gênero” conforme o período considerado. Porém, esta produção não se originou de grupos de pesquisa ou de educadores interessados primeiro nos LD: originou

1. A partir deste ponto, e para aliviar o texto, abandonaremos a fórmula o(a), usando de preferência o genérico masculino, desde que a precisão do sentido não requeira o uso dos dois gêneros gramaticais.





-se e se fixa como uma produção de acadêmicas e ativistas feministas que estão demarcando um problema social – a denúncia da “educação diferenciada” de meninas e meninos, o viés “sexista” na educação – e construindo agendas e estratégias políticas de combate à discriminação das mulheres.

Essa marca de origem impregnou ambas as áreas de pesquisa e intervenção: o tema “estereótipos sexuais” não adentrou a grande área de pesquisa sobre LD, da mesma forma que a área de estudos sobre LD pouca entrada tem tido na produção acadêmica sobre “estereótipos sexuais”. Tal guetização tem consequências, a nosso ver, no impacto que essa mobilização tem tido nas propostas de alteração do conteúdo dos LD, como discutiremos adiante.

Neste artigo elaboramos um estado da arte sobre o tema em cenários internacional e brasileiro. Nosso foco é discutir as vicissitudes na construção e implementação da agenda acadêmica e política de combate ao sexismo nos LD.

## CONSTRUÇÃO E ENFRENTAMENTO DE UM PROBLEMA SOCIAL

É sem dúvida a década de 1970, com a institucionalização do novo movimento de mulheres, inclusive na academia, que inaugura e enquadra os enfoques desse novo problema social: a superação da educação diferenciada de homens e mulheres na escola e da veiculação de estereótipos sexuais no currículo escolar e nos LD.

A bibliografia menciona alguns textos anteriores a 1970: o de Child, Potter e Levine (1946) que já constatava sobrerrepresentação de personagens masculinos em LD norte-americanos; a menção no volume 2 do *Segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1960) à passividade feminina na literatura infantil; as teses de Mollo (1969) e Rosemberg (1969), na França, sobre LD e literatura infantil e a tese de Zimet (1968) sobre papéis sexuais em quatrocentos anos (1600 a 1960) de história norte-americana de livros de leitura.

Os Estados Unidos oferecem um posto privilegiado para observar a mudança de paradigma no enfoque da educação no processo de socialização de papéis sexuais, na virada da década de 1960 para a de 1970. Em 1968, Zimet assinalava que os LD que analisou transmitiam imagens de papéis sexuais pouco diferenciados, menos marcados que os efetivamente vigentes na sociedade norte-americana e que isto era prejudicial, especialmente aos meninos, que apresentavam piores resultados em leitura. O ideal, portanto, seriam LD





que apresentassem modelos de papéis sexuais demarcados. Zimet (1968) era ainda defensora do ideal educacional que se instalou no Ocidente a partir de Rousseau: a diferenciação na socialização de padrões de conduta de homens e de mulheres como uma das metas da educação. E só nos anos 1970 que a educação específica (ou diferenciada) para cada sexo foi problematizada pelo feminismo (Nielsen, Bronwyn, 2007), denunciando-se os logros da co-educação escolar que, apesar de sua extensão, não cumpria o ideal de uma educação igualitária para homens e mulheres.

Apenas três anos separam a tese de Zimet (1968) da publicação de um dos ícones da época, a coletânea norte-americana *Woman in sexist society: studies in power and powerlessness* (Gornick, Moran, 1971). Nesse livro, Marjorie B. U'Ren (professora em Berkley e membro, na época, da National Organization for Women – Now – assina o artigo “The image of woman in textbooks”, denunciando o fato de homens e mulheres não receberem a mesma educação no sistema educacional.

Sua educação reflete os papéis que a sociedade espera que desempenhem. Nossa sociedade ensina ao homem, e não à mulher, que deve realizar, progredir, criar. Esta deferência dirigida ao homem é particularmente evidente nos livros escolares usados por crianças na escola primária. (p.318)

Baseada na análise de 30 livros adotados e recomendados para serem usados no estado da Califórnia, observou, além de sobrerrepresentação masculina (75% dos personagens principais), uma imagem feminina acantonada no espaço doméstico e desvalorizada em atividades econômicas. Sua aspiração era que os livros oferecessem diversidade de modelos para que as meninas pudessem escolher. Diferente da ênfase de Zimet (1968) nos meninos, agora as meninas passam a ocupar o proscênio. Instala-se, o que Blumberg (2007) denomina primeira geração de estudos sobre estereótipos sexuais nos LD e que se irradia para todos os continentes.

A produção norte-americana, acadêmica e ativista, expande-se a tal ponto na década de 1970 que a revisão bibliográfica de Kingston e Lovelace, publicada em 1978, já identificara 78 artigos publicados. Desta produção norte-americana inicial, destacamos a reiteração dos resultados na direção apontada por U'Ren (1971), o enquadre teórico-político do feminismo liberal,





a diversidade de atores envolvidos na publicização e enfrentamento desse problema social (academia, movimento feminista, professores, pais, Estado, editoras) e das estratégias preconizadas para superação de estereótipos: alteração de legislação, audiência pública, publicações, constituição de *lobby*, elaboração de código de autorregulação de editoras, difusão de bibliografias e guias de livros não sexistas. Assim, feministas norte-americanas criaram uma editora já em 1970 (a Feminist Press), revistas prestigiadas (como o *American Journal of Sociology*) abriram espaço para o tema (Weitzman et al., 1972) e editoras destacadas, como a McGraw Hill, criaram, desde 1972, guias de orientação para elaboração de material não sexista destinados aos seus colaboradores.

Nessa produção, o foco recai sobretudo nas personagens mulheres, os termos-conceitos priorizados são “estereótipos de sexo” ou “sexismo” (neologismo criado na época absorvendo o conceito de racismo), usam-se procedimentos de análise de conteúdo e considera-se apenas incidentalmente a perspectiva racial e geracional. Poucas pesquisas na época analisam a apreensão desses conteúdos pelos destinatários dos LD, apesar de estudos e intervenções pressuporem uma relação de causa e efeito (geralmente linear e imediata) entre conteúdo e papéis sexuais (Kingston, Lovelace, 1978). Trata-se de uma produção de denúncia e cujo volume não foi superado nas décadas posteriores. Com efeito, pesquisa que realizamos na base de dados Education Resources Information Center – Eric –, usando o descritor *sex-stereotypes – textbooks* no período 1966 até 2008, localizou 249 entradas, 57% delas anteriores à década de 1980.

Em cenário europeu, duas publicações italianas do início dos anos 1970 merecem destaque pela difusão e impacto no enquadramento do tema: o livro de Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine* (1973) e o de Mariza Bonazzi e Umberto Eco, *I pampini bugiardi*, de 1975 (publicação no Brasil em 1980).

Baudelot e Establet (2007, p.7), revisitando o livro de Belotti, destacam sua extraordinária penetração na Europa e, acrescentamos, na América Latina. Ao longo do livro, Belotti analisa a “influência dos condicionamentos sociais na formação do papel feminino desde a pequena infância”. Nesse processo de denúncia da socialização diferenciada, o foco recai sobre a menina, o modelo teórico é o condicionamento social, sendo que as construções de identidade de sexo e desigualdade de sexo são geralmente confundidas. Em dois capítulos,

Belotti (1973) trata de LD e literatura infantil, divulgando, além das experiências europeias, o ativismo de feministas norte-americanas<sup>2</sup>.

O livro de Bonazzi e Eco (1980), especialmente influente na América Latina, contribuiu para a divulgação do tema e do método de investigação-denúncia, por vezes denominado método “qualitativo”, e que consiste no pinçamento de exemplos que ilustram as situações que se quer denunciar (Negrão, Amado, 1989). Tais pesquisas, relativamente frequentes no Brasil nos anos 1980, foram duramente criticadas por estudiosos do LD (Freitag, Motta, Wanderly, 1987), gerando, até certo ponto, resistência de integração do tema “sexismo no LD” e de outros recortes de análise ideológica na grande área e uma visão simplificadora da crítica feminista.

Na segunda metade dos anos 1970, a bibliografia já se avolumava em cenário internacional, inclusive latino-americano: Argentina (Prado, 1980), Brasil (Rosemberg, 1975), Peru (Boggio et al., 1973), Venezuela (Calero et al., 1977). Em 1977, a Conferência Regional sobre a Integración de la Mujer en el Desarrollo Económico y Social de América Latina já propunha, entre outras ações, modificar “os textos de ensino de modo a que respondam às atividades produtivas e à vida cotidiana das mulheres das áreas rurais e das zonas urbanas marginalizadas” (Lozano, 1984, p.129).

Notável na produção internacional é a consistência dos resultados (Blumberg, 2007): sobrerrepresentação sistemática dos homens (adultos e crianças) enquanto personagens tratados como referentes universais; componentes estereotipados na caracterização de personagens femininas adultas e infantis, humanas ou antropomorfizadas, no sentido de passividade, bondade, cuidado, domesticidade, atributos mais associados ao feminino e atividade, trabalho profissional, descoberta como atributos mais associados ao masculino. Apesar de os resultados apontarem sobretudo tendências, o estilo combativo e os próprios conceitos usados (como estereótipo latente) enfatizaram interpretações binárias e que transparecem em títulos de algumas publicações –

---

2. Becchi e Julia (1998, p.388), em sua síntese histórica sobre a infância no século XX, destacam, entre os novos perfis de criança que foram surgindo, o da menina. “Foi necessário atingir uma época muito recente para ver surgir reflexões que partem de uma perspectiva da paridade entre meninas e meninos e procuram nela identificar um objeto específico do social. O livro de Elena Gianni Belotti “é considerado uma das principais etapas desta abordagem que modifica não apenas o objeto da análise mas as modalidades de seu estudo”.



*Papa lit, maman coud...*, de Decroeux-Masson (1979) –, ou nos qualificativos usados, como por exemplo, “a invisibilidade das mulheres”, como sinônimo de sua sub-representação. Nota-se, então, o uso de uma retórica que busca o convencimento, como é frequente na delimitação e demarcação de novos problemas sociais que competem para integrar a agenda de prioridades em políticas sociais (Hilgartner, Bosk, 1988).

As conferências internacionais da mulher, das décadas de 1970 e 1980 (México, Copenhague e Nairobi), legitimaram e difundiram o tema que começou a contar com o apoio de novos atores sociais: as organizações multilaterais e fundações internacionais. Particularmente importante foi um dos desdobramentos da Conferência de Copenhague, de 1980, quando a Unesco encomendou a Andrée Michel, socióloga, pesquisadora do Centre National de Recherche Scientifique – CNRS – da França, uma síntese de pesquisas que financiara alguns anos antes em sete países: China, França, Kuwait, Noruega, Peru, República Socialista Soviética da Ucrânia e Zâmbia. Publicado originalmente em francês em 1986, o texto foi traduzido em português (1989), espanhol e inglês, tendo orientado estudos nacionais posteriores, como os da América Central.

Desse texto de Andrée Michel (1989) destacamos a proximidade entre os resultados encontrados em países distintos do ponto de vista econômico, político, cultural e educacional, inclusive quanto ao acesso das mulheres, e o conceito de estereótipo manifesto e latente que passou a orientar grades de análise de conteúdo, bem como propostas de alteração dos LD. Para Michel “a primeira manifestação do sexismo está no fato de se negar a realidade social e a diversidade de situações, o que chega até a dar uma apresentação caricatural das imagens e dos papéis masculinos e femininos” (1989, p.49), o que seria a expressão de estereótipo latente. Assim, a expectativa passou a ser, para alguns, que o LD propusesse novos modelos de masculino e feminino, mesmo que distantes dos vigentes no contexto social. Tal expectativa percorreu as décadas posteriores.

Defendida (e não problematizada) por diversos autores(as), tal perspectiva se constrói em terreno minado, na medida em que, mesmo quando explicitado, não há unanimidade sobre o ponto de chegada, pois as várias tendências teóricas e políticas do feminismo remetem a múltiplos modelos de relações de gênero. Apesar da ausência de estudos sobre os enfoques teóricos e políticos que têm embasado essa produção, dispõem-se de pistas de que o





enfoque dominante tem sido o feminismo liberal. Por exemplo, Clark, Kulkin e Clancy (1999), analisando a produção norte-americana sobre livros para crianças, assinalam a penetração do paradigma feminista liberal introduzido pelo estudo pioneiro de Weitzman et al. (1972). Sustentam sua avaliação apontando a ênfase desses estudos na igualdade de oportunidades e na realização individual, bem como na escassez de referências a raça, classe e idade.

Como ocorrera nos Estados Unidos, a denúncia de sexismo nos LD na Europa, América Latina e Caribe, África e Ásia tem sido acompanhada de recomendações e ações diversificadas para sua superação: sensibilização da opinião pública, alteração da legislação, concursos e premiação de livros não sexistas, códigos de autorregulação de editoras, formação de educadores e produtores de LD, além de inúmeras publicações, seminários e encontros. Não localizamos registros de que tenha ocorrido monitoramento sistemático dessas atividades, nos moldes de estratégias usadas em pesquisa-ação, como destaca Povey (2004) para a Inglaterra, o que dificulta a construção de balanço preciso. Mesmo correndo o risco de imprecisão, destacamos alguns pontos de perpassam essa produção até 2000: a participação ativa de órgãos de Estado da mulher/condição feminina que foram criados em diferentes países nas décadas de 1970, 1980 e 1990 e que subsidiaram a realização de pesquisas ou avaliação de mudanças (Quebeque, Espanha e França<sup>3</sup>); a realização de estudos em conglomerados de países, como os da União Europeia (Terneu-Évrard, 1984), da África (Bruegilles, Cromer, Loch, s/d) e da América Central (Unicef, Unifem, 1990); a alteração de leis nacionais de educação que passaram a incorporar quesitos relacionados à valorização da diversidade cultural e à meta de igualdade de oportunidades nos currículos e materiais didáticos.

Tais iniciativas, múltiplas e diversificadas, não parecem, porém, obedecer a um plano sistemático, com objetivos e estratégias definidas para alterar os conteúdos especialmente no plano da criação de textos e imagens. O foco privilegiado parece ser a crítica, a denúncia.

Entre as décadas de 1990 e 2000, além da expansão territorial das pesquisas, atingindo agora a África, Ásia e ex-países socialistas, nota-se a ampliação dos recortes disciplinares e níveis de ensino dos LD analisados, das instituições

---

3. Dentre eles, destacamos a extensa pesquisa encomendada pelo Instituto de la Mujer da Espanha (Gimeno, 1999-2000).



envolvidas na abertura a novos temas, como a ênfase no heterossexualismo (Temple, 2005) ou a masculinidade (Lorraine, Kimberly, 2000), a alteração da terminologia – que passou a privilegiar os termos gênero e viés de gênero –, e a entrada do referencial teórico dos estudos culturais. Além disso, o tema foi fortalecido pelo destaque dado ao *gender gap* na agenda internacional da educação por declarações e acordos que Estados nacionais firmaram ao longo das últimas décadas (Educação para Todos, Metas do Milênio, por exemplo).

Isso tudo provocou o ensejo de se revisitarem os LD aferindo-se o que mudou e o que permaneceu. Assim, a partir do final dos anos 1980, inicia-se o que Blumberg (2007) denomina a segunda geração de estudos sobre *gender bias* nos LD, agora em perspectiva diacrônica e de monitoramento. De modo geral, os estudos assinalam que ocorreu a eliminação de preconceitos explícitos, mas que persistem estereótipos de gênero sutis nos LD e que ainda há muito a caminhar para sua superação.

Dentre as múltiplas revisões, destacaremos a de Povey (2004) no Reino Unido, as latino-americanas sobre o Peru (Cabrejo, 2006) e a Costa Rica (Umaña, 2006), a francesa (Rignault, Richert, 1997) e o balanço internacional de Blumberg (2007).

No artigo “Dimensões de gênero e desigualdades na escola: o impacto das identidades”, Povey (2004) dedica um tópico à análise dos materiais didático-pedagógicos. Tomando por base pesquisas anteriores, assinala que a autoridade educacional de Londres (Ilea) “de tendência social-democrata de esquerda, apoiou várias iniciativas para promover recursos didáticos não discriminatórios” (p.60), tendo sido criados, inclusive, novos materiais. Nessas iniciativas envolveram-se professores que podiam criar seus próprios materiais com subsídio oficial. A não ser pelo impacto na mídia sensacionalista e de direita, que desencadeou campanha contrária a essa intervenção – a liberdade de imprensa e a censura foram e são invocadas, também, em outros países para opor-se às ações de combate ao sexismo –, Povey (2004) confessa que “não é fácil avaliar o impacto de iniciativas como essas que não foram planejadas como pesquisa-ação”. Conclui, porém, que as imagens em LD contemporâneos “parecem mais propensas a evitar vieses de gênero” (p.61).

Da França, destacamos o relatório de autoria da deputada Simone Rignault e do senador Philippe Richert (1997), dirigido ao então primeiro ministro Alain Juppé, que lhes havia encomendado um balanço sobre a representação de



mulheres e homens nos LD. Com base em uma revisão do estado da questão na França, na União Europeia e em contexto internacional, na realização de audiências públicas, que ouviram diversos atores sociais e em análise efetuada em vários LD franceses contemporâneos, os legisladores concluem que, apesar de identificarem livros não sexistas das iniciativas assumidas desde a década de 1980, estereótipos sexistas persistem, mitigados é verdade, nos LD franceses. Dentre os obstáculos para sua superação, apontam o conservadorismo da sociedade francesa, a fragmentação e interrupção das diversas iniciativas, a diluição de responsabilidades, a diversidade de atores<sup>4</sup>, além dos próprios limites inerentes à fabricação de LD: parâmetros curriculares, concorrência no mercado, custos, tempos, competências.

No Peru, Cabrejo (2006) aponta os diferentes marcos legais no plano dos acordos internacionais em educação, da nova legislação sobre educação e do Plan Igualdad de Oportunidades entre Hombres y Mujeres – PIO –, de 2000, que abrem a possibilidade da inclusão da perspectiva de gênero nas políticas educacionais, inclusive a erradicação dos “conteúdos sexistas do ensino, favorecendo a transmissão de valores coeducativos em todas as etapas da educação” (p.90). Porém, ao efetuar uma revisão do material didático contemporâneo, nota, ao lado de algumas modificações no uso da linguagem (referência a “niños y niñas”), a persistência de estereótipos tradicionais: representação preferencial de mulheres no espaço privado, em atitudes protetoras ou de cuidado e de homens no espaço público. Dentre os obstáculos para propiciar mudanças, aponta a forma de produção dos materiais didáticos, o uso apenas retórico pelos governos dos “acordos e convênios internacionais” e o reduzido interesse do movimento feminista peruano na “transformação do sistema educativo e que, portanto, não dispõe de uma agenda para abordar este tema” (p. 106).

A análise de Umaña (2006) recorda uma série de iniciativas adotadas pelo Estado costarricense desde 1982, envolvendo o Ministério de Educación Pública – MEP – e outros entes estatais; a criação de uma comissão visando introduzir mudanças nos LD, que, porém, enfrentou resistências para sua implantação no próprio MEP; a ratificação da Convenção para a Erradicação

4. A diversidade de atores é apontada também por Umaña (2006). Melhor seria assinalar contradições e tensões nas agendas dos atores.



de todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, que não gerou ações específicas; a participação do MEP no projeto subregional Unicef/Unifem (1990) de análise de LD, que redundou na substituição do LD *Paco y Lola* devido a seu intenso conteúdo sexista e a alteração parcial de outros textos. Porém, Umaña observa que ocorreram “sérias limitações para que o MEP impulsionasse uma linguagem não sexista e erradicasse as imagens estereotipadas de gênero (...) devido à multiplicidade de atores sociais que intervêm no processo educativo” (p. 180). Mais recentemente, uma nova série de LD, *Hacia el Siglo XXI*, que procurou adotar linguagem, texto e ilustrações não sexistas, foi vetada pela Corte Suprema de Justiça em decorrência de recurso apresentado por editoras, pois estabelecia a obrigatoriedade de uso desses livros, o que violaria o princípio da livre competição (p. 180). Umaña (2006) conclui que o tema deixou de ser prioritário na Costa Rica.

Ritmo lento de mudanças no conteúdo dos LD também é assinalado no recente estado da arte da socióloga norte-americana Rae Lesser Blumberg (2007), encomendado pela Unesco. Apesar de não incorporá-la ou mesmo citá-la na bibliografia, trata-se de uma atualização da síntese que Andrée Michel (1989) preparara vinte anos antes. Ao destacar a segunda geração de estudos norte-americanos focalizando permanências e mudanças no conteúdo de LD aponta: prevalência de sexismo em LD mais intensa que a paridade observada nos índices de escolarização de homens e mulheres; resistência à incorporação nos LD das mudanças observadas nas vidas das mulheres; persistência do *gender bias* nos LD apesar dos 35 anos de esforços para sua superação; uniformidade dos componentes do *gender bias* no conteúdo dos LD (sobrerrepresentação masculina, uso do gênero masculino para representação da espécie, estereótipos masculinos e femininos tradicionais nas esferas ocupacional e doméstica, estereótipos tradicionais na caracterização de traços e atividades masculinas e femininas). O texto, que inclui uma série de recomendações, várias destinadas às agências de fomento, aponta a ausência de estudos que analisam o impacto do *gender bias* na vida/escolaridade de homens e mulheres e a necessidade de se avaliar sua intensidade.

Do conjunto de estudos que refletem sobre a lentidão das mudanças, vale destacar, ainda, o colombiano *Sexismo y educación* (Faur, s/d) que, entre outros, transcreve depoimentos de autores, ilustradores, assessores que assinalam dificuldades enfrentadas na prática de fabricação dos livros. Com a palavra um ilustrador que, ao lado da pressão mercadológica, assinala:



...as pessoas desenham mais e melhor o que conhecem e sabem como desenhar. Eu conheço melhor os sapatos dos meninos; seus agasalhos, eu os conheço em detalhes. O mesmo não ocorre para as roupas das meninas: para resolver, desenham-se as meninas com saltos e acabam sendo uns saltos fora de moda que não se usam mais. (p.68)

Isso nos remete à defasagem intergeracional entre produtores adultos de LD e receptores crianças: como adultos produtores de LD (educadores, autores, ilustradores, editores, etc) podem superar, no trato com as crianças, suas vivências e experiências de quando eram crianças? Como superar a “contemporaneidade do passado” na produção de adultos destinada às crianças (Rosemberg, 1985).

Ao final dessa esquemática revisão das artes, não nos furtaremos a uma reflexão sobre algumas particularidades no tratamento do tema. Além de lamentar a ausência de registros sistemáticos das experiências internacionais, o que se reflete na dispersão das fontes, notamos alguns pontos de fragilidade nessa produção: fragmentação, isolamento, descontinuidade e lacunas. Com raras exceções, o tema não parece ter aglutinado o interesse de grupos ativistas ou de pesquisas por longos anos, o que permitiria um aprofundamento das bases teóricas, metodológicas e o monitoramento das ações. Consultando várias bases de dados, notamos que predominam autorias que publicaram um único título sendo raras aquelas que revisitaram ou se mantiveram fiéis ao tema. Os canais de divulgação, muitas vezes, são alternativos, específicos ou secundários, sendo relativamente pouco frequentes os de maior prestígio ou que atingiriam formadores de opinião nas áreas disciplinares relacionadas aos LD sob análise. Notamos reduzido debate teórico e metodológico, crítica interna acadêmica ou política, além da pequena escuta de professores(as) e alunos(as) usuários(as) dos LD, escuta que vem penetrando a produção acadêmica e ativista, inclusive em contexto escolar (Müller, 2006).

Por sua vez, é notável a quase que unanimidade da crítica e da palavra de ordem: os LD continuam sexistas e é necessário mudá-los. Afora alguns pesquisadores que consideram tais pesquisas simplificadoras ou pouco relevantes diante da complexidade das políticas de linguagem ou de LD, encontramos apenas uma autora, Diane Ravitch, que faz críticas tanto à esquerda quanto à direita norte-americanas por banirem dos LD temas que geram controvér-







sia na sociedade norte-americana. Para Ravitch (apud Harber, 2008), os LD norte-americanos chegam à escola já pré-censurados graças às mobilizações de fundamentalistas e movimentos de esquerda (cita o feminista), “censura” que acaba por produzir conteúdos incoerentes e enfraquecer a reflexão crítica<sup>5</sup>.

## LIVROS DIDÁTICOS, FEMINISMO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Como ocorreu em vários países, no Brasil, a década de 1970 marcou a mudança de paradigma na compreensão das desigualdades sociais entre homens e mulheres, destacando-se a educação na construção dessas desigualdades e, em decorrência, a emergência da palavra de ordem de combate à educação diferenciada para meninos e meninas. Assim, na primeira manifestação pública do feminismo brasileiro contemporâneo, a crítica aos “estereótipos sexuais na escola” já se fazia presente, com menção aos LD:

A escola em si mesma não é responsável pelos estereótipos culturais: todavia, funciona como mais uma agência de socialização a fortalecê-los [...] a ideologia da escola está longe de ser vanguardista em relação aos papéis sexuais. Os livros de textos utilizados pelos professores retratam em geral modelos de papéis sexuais tradicionais. (Mello, 1975, p. 142)

A partir de então, o tema estereótipos sexuais, ou de gênero, produzidos ou veiculados pelos LD, adentrou a literatura acadêmica, a agenda feminista e, posteriormente, sobretudo a partir da década de 1980, a dos governos federal, estaduais e municipais. O tema penetrou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – que, em 2007, comprou 102,5 milhões de exemplares produzidos por editoras privadas e distribuídos gratuitamente nas escolas públicas e comunitárias.

Como em outros países, a delimitação dessa questão como problema social a ser enfrentado e resolvido e sua manutenção na agenda interage com

5. Conforme a resenha de John Harber, o livro foi produzido a partir da experiência de Ravitch, durante e no governo Clinton, para elaborar princípios de avaliação dos LD.





processos políticos e sociais mais amplos. Quando se iniciou o feminismo contemporâneo brasileiro, o país vivia sob regime de ditadura militar, contra o qual se aliaram progressistas de esquerda, principalmente de formação marxista, das igrejas, dos partidos políticos e sindicatos e dos chamados novos movimentos sociais. A agenda do nascente movimento feminista brasileiro carregou as marcas dessa aliança, tendo como ícone de suas reivindicações a mulher trabalhadora adulta (Sarti, 1988). Assim, alguns temas da pauta feminista internacional foram postergados (como “nosso corpo nos pertence”) e outros, como o combate à educação diferenciada, entraram parcimoniosamente na agenda política e na pauta acadêmica. Desde então, o campo de estudos sobre a mulher/relações de gênero, de certa forma, tem valorizado pouco a educação, da mesma forma que a educação tem pouco valorizado estudos sobre mulheres/gênero (Rosemberg, 2001).

Nesse contexto, a produção sobre sexismo nos LD, apesar de ter se mantido em cenário acadêmico desde 1975, é, também no Brasil, esporádica, de autorias individuais, sem se organizar em grupos que debatam divergências teóricas ou políticas ou efetuem o monitoramento de permanências e mudanças no conteúdo dos LD.

Uma das particularidades da produção acadêmica brasileira sobre o tema, parcialmente decorrente do enfoque teórico e político em sua constituição, bem como das alianças que sedimentaram suas origens, foi a atenção simultânea, em alguns estudos, da perspectiva das desigualdades de gênero, raça e geração (Pinto, 1981; Piza, 1995; Moura, 2007).

### **Produção acadêmica e ativismo feminista**

Três estados da arte sobre mulher/gênero e LD foram produzidos entre 1989 e 2007 no Brasil: Negrão e Amado (1989); Rosemberg, Piza e Montenegro (1990), que discutiram o LD no contexto amplo de revisão da literatura sobre mulher e educação formal no país; Moura (2007) que analisou a produção a partir de 1986 até a atualidade.

Negrão e Amado (1989), que tratam do período 1973 a 1986, aqui denominado primeiro período, efeturaram o estudo por encomenda do então recém-criado Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM. As autoras levantaram 44 referências bibliográficas, entre artigos, comunicações, teses e



livros que mencionavam ou tiveram por objetivo analisar a “imagem da mulher” nos LD. Destacam: a maior parte das referências data da primeira metade dos anos 1980, mas a produção se inicia em 1972; uma cobertura relativa do território nacional; uma grande variedade dos suportes (número de páginas, tipo de publicação etc.), contrabalançada pela análise quase que exclusiva de LD contemporâneos e destinados à escola primária. Foram raras as pesquisas que se detiveram em livros para o pré-primário (Eluf, 1979), secundário (Chaim, 1981), superior (Ratto, 1989). Também foram poucas as pesquisas que analisaram LD em perspectiva histórica (Reis, 1989), ou rastream um longo período (Pinto, 1981).

Uma parte dos estudos inspirou-se na literatura norte-americana e europeia sobre sexismo em LD. Os procedimentos metodológicos apoiaram-se na análise de conteúdo, de forma nem sempre adequada. Algumas das pesquisas se calcaram nos trabalhos de Boggio et al. (1973) e de Bonazzi e Eco (1980), que se detêm apenas secundariamente nos estereótipos sexuais. Algumas pesquisas se ancoraram na “vulgata marxista” (Freitag, Motta, Wanderly, 1987). Percebe-se um maniqueísmo latente em parte da produção inicial, canhestra, ainda, no manejo de teorias e pouco afeita ao uso de técnicas ditas objetivas, que recebiam, em certos círculos acadêmicos, o epíteto de positivistas. Poucas pesquisas trataram da recepção.

Os resultados não apresentam novidades diante do que vinha sendo enunciado no exterior: personagens femininos subrepresentados no texto e nas ilustrações (Pinto, 1981); merecendo menor destaque textual que os masculinos (Lins, 1983); pouco individualizados, sendo preferencialmente designados por função familiar (Pinto, 1981) e por apelidos, muitas vezes pejorativos quando negros (Jesus, 1986); frequentemente associados a contextos domésticos (Lajolo, 1982; Rego, 1976; Ribeiro, 1981); seus comportamentos e atributos são predominantemente de tipo passivo, frágil, submisso, servil, lábil (Eluf, 1979; Lajolo, 1982; Pinto, 1981; Lins, 1983); personagens femininas adultas mais frequentemente representadas como donas de casa, mães de família, sendo poucas as que exercem trabalho fora de casa (Rego, 1976; Eluf, 1979; Faria 1984; Nosella, 1979; Pinto, 1981; Ribeiro, 1981, Lajolo, 1982; Lins, 1983); predomínio do lazer feminino doméstico e passivo (Eluf, 1979; Ribeiro, 1981; Lins, 1983). O perfil masculino seria o oposto ao feminino, acrescido de qualidades e atividades intelectuais (Pinto, 1981). A caracterização

de personagens pertencentes a outros segmentos étnico-raciais (Telles, 1987; Pinto, 1981; Jesus, 1986) evidencia exacerbação dos estereótipos: a personagem negra aparece especialmente como empregada doméstica (Pinto, 1981) e sem família (Jesus, 1986); a mulher índia como infantil, sensual, desocupada (Telles, 1987).

Dentre as pesquisas, merece destaque, pela perspectiva teórica que adotou, pelo cuidado na metodologia empregada e pela abrangência, a dissertação de Regina Pahim Pinto, *O livro didático e a democratização da escola* (1981). A pesquisadora analisou 48 livros de leitura indicados para uso da 4ª série das escolas primárias do Estado de São Paulo, no período de 1941 a 1975. Observou que praticamente todos os indicadores, suscetíveis de captar uma posição de destaque na ilustração e no texto, privilegiam as personagens masculinas em detrimento das femininas.

As pesquisas brasileiras sobre estereótipos em LD do primeiro período foram realizadas objetivando a explicitação e denúncia de discriminações de sexo; ofereceram um modelo explicativo na argumentação sobre manutenção de comportamentos tradicionais e passivos entre as mulheres (quase behaviorista); algumas contribuíram para avançar o conhecimento sobre a escola e muitas delas serviram como ponto de apoio para a sensibilização do magistério quanto à educação diferenciada de meninos e meninas. Isso porque ocorreu, então, divulgação via debates, palestras, artigos na grande imprensa, programas de televisão, videoteipes e audiovisuais (Rosemberg, Pinto, Negrão, 1985) – o que pode ser atribuído ao dinamismo do período de abertura política e sua receptividade à crítica a padrões culturais tradicionais, bem como à assimilação imediata dos resultados das pesquisas, pois revelaram descrições caricatas, ou quase, veiculadas pelo material didático mais popular entre professores(as). O aspecto caricato decorria tanto do conteúdo dos LD, quanto do estilo da crítica acadêmica e ativista que, com raras exceções, buscava dicotomias, e não tendências, na representação das personagens: *Enquanto Adão lia o jornal, Eva lavava a roupa* (Rosemberg, 1986). Usava-se uma linguagem que pode favorecer uma forma de identificação distanciada do público feminino com os estereótipos descritos – o que se descreve nos LD é próximo e distante da própria experiência de mulher –, o que gera adesão suficiente para manifestar indignação.

Lamentavelmente, a produção crítica sobre LD no geral (veja-se Freitag, Motta, Wanderly, 1987) praticamente ignorou o que se escreveu e



refletiu sobre imagens de papéis sexuais. Como afirmam Negrão e Amado (1989), os canais de divulgação acadêmica foram fechados e determinados por modismos e soluções de facilidade. Algumas das dissertações/teses que se transformaram em livro e que se tornaram mais acessíveis, foram talvez as mais denunciadoras, e, a nosso ver, pouco contribuíram para consolidar esse campo do conhecimento. Também, lamentavelmente, a produção sobre sexismo nos LD ignorou o grande debate sobre políticas do LD no contexto das reformas de ensino, bem como as inovações pedagógicas e metodológicas nas disciplinas cujos livros estavam analisando. Por exemplo, que impacto poderia ter na imagem do masculino e feminino a inovação no currículo do ensino da Língua Portuguesa que passou a preconizar pluralidade de gêneros textuais e ênfase na oralidade?

Analisando a produção de 1980 a 2000, Moura (2007) observa permanências e alterações no tratamento dado ao tema. Destaca que o tema permanece na agenda do movimento feminista. Por exemplo, Farah (1998) identifica “o combate à discriminação da mulher nos LD” como um dos tópicos que localizou nos programas e projetos de organizações de mulheres e feministas da década de 1990. Além disso, a Plataforma Política Feminista de 2004 e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004) mantêm o quesito de avaliação, seleção e distribuição de LD que garantam “o cumprimento adequado dos critérios referentes à não discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual”, bem como seu monitoramento, o incentivo à produção de LD não discriminatórios e a formação de professores (p.57)<sup>6</sup>.

No plano acadêmico, a autora observa a ampliação de recortes disciplinares e níveis escolares dos LD analisados; a introdução do termo gênero em substituição a sexo; a difusão privilegiada dos trabalhos em congressos acadêmicos feministas. Moura (2007) identifica a elaboração de novas 20 teses/dissertações entre 1986 e 2006, várias comunicações apresentadas no congresso bienal *Fazendo Gênero*, mas poucos trabalhos apresentados

---

6. Em 1990, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher – CNDM – instituiu o prêmio Nísia Floresta para incentivar a produção de LD não sexista, mas que conferiu apenas uma menção honrosa em decorrência da qualidade insuficiente das propostas. O 2º Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2008) introduziu, entre as 11 novas áreas de atuação, o “Enfrentamento ao racismo, sexismo e lesbofobia” à qual se uniu o tema já incluído na versão anterior de “Educação inclusiva e não sexista” (CFEMEA, 2008, p.3).





nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – Anped.

Assim, compulsando os anais das reuniões anuais da Anped (1998 a 2007)<sup>7</sup>, observamos que foram apresentadas 2.771 comunicações e 773 pôsteres, dentre eles 38 comunicações e 13 pôsteres versaram sobre LD, mas apenas um em cada categoria tratou do tema sexismo nos LD, mesmo usando variados descritores na busca<sup>8</sup>. Além disso, notamos a praticamente ausência de artigos publicados em revistas acadêmicas. Isto é, a difusão de estudos e pesquisas permanece em circuitos relativamente fechados. Que produtor de LD frequenta congresso feminista ou lê uma tese/dissertação?

No conjunto das pesquisas permanecem lacunas: pouco se trata do uso que fazem deste material professores(as) e alunos(as), das dificuldades de criação de material alternativo e o que isso significa na sociedade brasileira; das formas de utilização contra-corrente desses materiais, das implicações do fato de o Estado ser hoje, no Brasil, o maior comprador de LD e do perfil do mercado de trabalho do LD do ponto de vista das relações de gênero, entre outros aspectos.

Uma síntese dos resultados relatados nessas pesquisas sugere persistência de padrões tradicionais convivendo com atenuação das tendências. Por exemplo, Amaral (2004), ao estudar as imagens da família em LD, percebe a convivência de valores “modernizantes e antigos”; Tonini (2002) apreende a “reafirmação da polaridade” masculino-feminino, uma separação espacial que “captura homens e mulheres em territórios opostos”; Casagrande (2005) relata a persistência de “papéis dicotomizados”, a “não incorporação” pelos LD de “mudanças nas relações de gênero ocorridas nesta virada do milênio”, ao analisar livros de Matemática.

Aparentemente, a ruptura com padrões tradicionais seria mais intensa na literatura infanto-juvenil. Por exemplo, estudos apontam que algumas autoras contemporâneas criam “figuras femininas ativas e questionadoras” (Oliveira, 2005) ou problematizam a dominação masculina. Porém, em seu conjunto Amaral (2004) e Nogueira (2001) assinalam, também, a persistência, embora

7. Consulta em CD ROM.

8. Os descritores usados foram: sexo, sexismo, papel sexual, feminismo, mulher(es), homem(s), masculinidade, relações de gênero, gênero, discriminação, desigualdades, estereótipos.



atenuada, de conteúdos tradicionais como a subrepresentação feminina e a tendência à associação do masculino à atividade e ao espaço externo e do feminino à passividade e contexto familiar.

Algumas pesquisas avançam na busca de compreensão das tensões entre relações de gênero, raça e idade na literatura infanto-juvenil: Rosemberg e Piza (1995) assinalam que a entrada da crítica feminista estimulou, por vezes, a produção de textos “missionários, dogmáticos, que nem sempre divergem, em sua armadura, das produções mais tradicionais” (p.611). Porém, identificam ruptura na obra da consagrada autora de livros infanto-juvenis, Lygia Bojunga Nunes (prêmio Hans Cristian Andersen), que consegue integrar uma perspectiva emancipadora tanto na ótica das relações de gênero quanto das de idade. Piza (1995) encontra um impacto paradoxal da “nova literatura infanto-juvenil” brasileira da lavra de escritoras brancas que, ao romperem com tabus tradicionais introduzindo o tema da sexualidade, o fazem via a criação de personagens femininas negras sexualizadas ou sensualizadas, uma “importação” na literatura infanto-juvenil de estereótipos da “mulata”, até então exclusivos da literatura brasileira para adultos.

Mais recentemente, no contexto da implantação da Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, Souza (2005) assinala a publicação de alguns textos de literatura infanto-juvenil que “passaram a apresentar e enfatizar positivamente aspectos da cultura negra como a capoeira e a mitologia dos orixás. São encontradas situações de reflexão sobre a vida e a imagem da personagem negra feminina de maneira positiva e criativa” (p.199).

Os LD também foram objeto de pesquisas que se voltam para longos períodos e, em perspectiva diacrônica, procuram apreender o que permaneceu e o que mudou. Pires (2002) analisou 205 ilustrações contidas em 17 LD de Língua Portuguesa publicados entre as décadas de 1980 e 1990, constatando que “há poucas mudanças relativas a novas posições de sujeitos para as mulheres. O que aparece, em algumas obras, são elas mostrando-se com roupas modernas, trabalhando fora de casa, desempenhando outras atividades diferentes das caseiras” (Pires, 2002, p.116). Casagrande e Carvalho (2006) relatam resultados da análise de 18 LD de Matemática, quatro deles datados do início de 1990 e os demais de 2000, destinados às 5ª e 6ª séries



do ensino fundamental. Concluem que os LD “analisados não incorporam as transformações nas relações sociais ocorridas nas últimas décadas, visto que houve pouca diferença na forma de representar os gêneros nos dois períodos analisados” (p. 14).

Merecem destaque as pesquisas de Silva (2008) sobre relações raciais e Moura (2007) sobre relações de gênero que atualizaram a pesquisa de Pinto (1981), analisando LD de Língua Portuguesa para o 4º ano do ensino fundamental, o que permitiu apreender permanências e mudanças nas configurações do racismo e do sexismo no longo período de 1941 a 2003. A pesquisa analisou 1.372 personagens identificados no texto, 626 nas ilustrações e 120 nas capas, agrupados por períodos conforme as iniciativas do governo federal quanto à política do LD. As autoras constataram um aumento de mulheres autoras de LD, maior diversidade de gêneros textuais no período mais recente (mas ainda com predomínio da literatura infantil), manutenção atenuada dos padrões identificados por Pinto (1981) de racismo e sexismo e convivência, lado a lado em alguns livros contemporâneos, de temas da agenda feminista com imagens arcaicamente sexistas. Além disso, notaram menor intensidade de desigualdades de gênero que as de raça. Por exemplo, entre outros aspectos, encontraram no texto 1 personagem mulher para 2,3 personagens homens e 1 personagem não-branca para 9,7 personagens brancas. A destacar, ainda, a observação de que as desigualdades de idade, raça e gênero eram menos acentuadas nas capas que nas ilustrações, diferença interpretada como um jogo de sedução comercial (Quadro 1). Isto é, a capa sendo o primeiro contato com o livro, funciona, até certo ponto, como embalagem. Moura (2007, p. 153) sintetiza suas observações: “Tais tendências não se alteram com o passar dos anos [...] A inclusão da perspectiva de gênero na avaliação dos LD não foi suficiente para alterar padrões anteriores na configuração dos masculinos e femininos”.

A partir de 1996 os LD comprados pelo MEC passaram pela avaliação do PNLD que estabelece que “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1997). Como entender tal resistência à mudança se o combate ao “preconceito de gênero” constitui um critério eliminatório para a compra e distribuição de LD pelo MEC? Essa pergunta nos obriga a vasculhar um pouco mais a política nacional do LD.





**QUADRO I**  
**INDICADORES SELECIONADOS REFERENTES A UMA AMOSTRA**  
**DE 33 LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**PARA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL (1975 - 2003)**

1) Distribuição de personagens quanto às características apresentadas no texto, segundo o período								
Período	de 1975 a 1995		de 1996 a 2003		Total			
<b>Grupos etários</b>								
Adulto+ velho	429	51,2%	308	57,7%	737	53,7%		
Criança+ bebê+jovem	337	40,2%	68	31,5%	505	36,8%		
Indeterminado	72	8,6%	58	10,9%	130	9,5%		
<b>Total</b>	<b>838</b>	<b>100,0%</b>	<b>534</b>	<b>100,0%</b>	<b>1373</b>	<b>100,0%</b>		
<b>Cor/etnia</b>								
Branca	408	48,7%	290	54,3%	698	50,9%		
Preta+parda+indígena	51	6,1%	21	3,9%	72	5,2%		
Indetermina	379	45,2%	223	41,8%	602	43,9%		
<b>Total</b>	<b>838</b>	<b>100,0%</b>	<b>534</b>	<b>100,0%</b>	<b>1372</b>	<b>100,0%</b>		
<b>Sexo</b>								
Masculino	490	58,5%	322	60,3%	812	59,2%		
Feminino	241	28,8%	112	21,0%	353	25,7%		
Misto/Indeterminado	107	12,8%	100	18,7%	207	15,1%		
<b>Total</b>	<b>838</b>	<b>100,0%</b>	<b>534</b>	<b>100,0%</b>	<b>1372</b>	<b>100,0%</b>		
2) Distribuição de personagens quanto à referência a família e ocupação/trabalho, segundo o período e o sexo								
Período e sexo	de 1975 a 1995				de 1996 a 2003			
	Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
Referência à família do personagem	118	24,1%	102	42,3%	72	22,4%	51	45,5%
Referência ao trabalho/ocupação do personagem	95	19,4%	36	14,9%	115	35,7%	25	22,3%
<b>Total</b>	<b>490</b>	<b>100,0%</b>	<b>241</b>	<b>100,0%</b>	<b>322</b>	<b>100,0%</b>	<b>112</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: Reorganização de dados inicialmente coletados e processados por Silva (2005) e Moura (2007).

Obs.: Processamento efetuado por Miriam Bizzocchi.



## POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS BRASILEIRAS DO LD E A PERSPECTIVA DE GÊNERO

A persistência de padrões sexistas no LD convive com declarações e ações do Estado brasileiro visando ao tratamento igualitário de mulheres e homens na educação. Assim, o Brasil foi signatário de todos os acordos internacionais na matéria, enfatizando, quando a ocasião se apresentava, que nosso sistema educacional garante igualdade de acesso a homens e mulheres. Notáveis também têm sido as ações que o governo federal vem assumindo e que propiciaram introduzir o tema das discriminações de gênero na educação e nos LD. Localizamos quatro principais ações, resumidas a seguir<sup>9</sup>.

- Ministério da Justiça, que abrigava o CNDM, e MEC assinaram, em 1996, protocolo de colaboração para o combate à discriminação contra as mulheres na educação, que seria incluído como um dos critérios a serem considerados na avaliação dos LD comprados e distribuídos pelo MEC, no contexto da sistemática que estava sendo instituída sobre a política do LD.
- Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) incluíram como objetivo questionar padrões de desigualdade de gênero e incentivar, na escola, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, o “respeito pelo outro sexo” e “pelas variadas expressões do feminino e masculino” (Brasil, apud Vianna, Unbehaum, 2004, p.16).
- A avaliação dos LD incluiu, a partir de 1996, um quesito que atenta a “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1997)<sup>10</sup>.
- O Plano Nacional de Educação (2001) incluiu critério de avaliação do LD (além da correção conceitual e de aspectos metodológicos) relativo à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a

9. No que diz respeito ao combate ao racismo, a Lei federal n. 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas brasileiras, foi complementada pela Lei n. 11.645/2008, que aí também incluiu a obrigatoriedade da temática indígena.

10. A partir de 2000, a formulação foi alterada, substituindo-se o termo raça por cor e o termo sexo por gênero.



eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Vianna, Unbehau, 2004, p. 13).

Portanto, desde 1996, o “preconceito” de sexo/gênero constitui um dos critérios para eliminar LD do sistema oficial brasileiro de compra e distribuição. Silva (2008) procedeu à análise dos bastidores desses avanços na sistemática de análise dos LD, destacando como se deu a participação dos movimentos sociais<sup>11</sup>. Com base em depoimentos de técnicos que atuam na administração federal, assinala que os seminários realizados nos anos 1980 e 1990 sobre o tema estereótipos de gênero/raça fortaleceram o poder de negociação do MEC com as editoras resistentes, até então, restrito a processos oficiais de avaliação dos LD. Com sua posição fortalecida, o MEC iniciou nova estratégia de pressão das editoras, desta feita fazendo vaziar para a imprensa os resultados da avaliação de 1993, que encontrara erros conceituais grosseiros nos LD comprados pelo governo federal e distribuídos às escolas. Tal estratégia fez com que as editoras acatassem a definição de critérios para a avaliação dos LD e a aliança do MEC com os movimentos negro e feminista; a partir de então, deixou de ser importante. Assim, apesar de a veiculação de racismo e sexismo permanecer como critério excludente nos editais de licitação dos LD, as comissões de avaliação são compostas exclusivamente por professores universitários especialistas nas áreas disciplinares dos LD que avaliam. Portanto, dada a peculiaridade da produção acadêmica sobre sexismo/racismo nos LD – que permanece em gueto, no formato de teses/dissertações, pouco produzida e difundida nas áreas disciplinares, como vimos –, pode-se supor que as comissões de avaliação do LD constituídas pelo MEC não têm uma formação consistente sobre racismo e sexismo discursivo, além daquela compartilhada pelo senso comum. Além disso, note-se que os critérios adotam o termo preconceito, e não estereótipo (é vedado “veicular preconceitos de origem, cor, condição econômica-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação”), que pode ser interpretado como sinônimo apenas de conteúdos que explicitam abertamente,

11. A partir de 1996, os critérios de avaliação dos LD a serem comprados e distribuídos pelo MEC atentam para três aspectos: conceitual, metodológico e “político”, este último incluindo, entre outros aspectos, a veiculação de preconceitos.



e não veladamente, concepção desfavorável a segmentos étnico-raciais e à mulher. Por exemplo, representar personagens femininas principalmente no exercício da maternidade constitui expressão de preconceito?

Tais questões foram colocadas por Beisiegel (2001) no estudo que realizou sobre os pareceres emitidos pela Comissão de Avaliação de LD de Língua Portuguesa em 1998. Analisando pareceres emitidos pela Comissão sobre livros que haviam sido recusados ("excluídos") ou que obtiveram uma baixa qualificação ("não recomendados"), observa que, "não obstante o rigor da análise realizada pelas equipes de especialistas", "estereótipos, discriminações ou preconceitos" sustentaram "apenas excepcionalmente" as classificações atribuídas. Para o autor, "ressalvadas as poucas exceções [...], os pareceres do PNLD, nos itens sobre etnia e gênero, retornam aos pontos de partida da análise de livros didáticos de 50 e 60, limitando-se à captação de manifestações explícitas dos fenômenos" (p.29).

E foi exatamente isto que observamos na análise de Val e Castanheira (2005), especialistas em Língua Portuguesa, uma delas participante da Comissão de Avaliação, que, em síntese, assinalam sobre a qualidade dos LD avaliados pelo MEC em 2004: "nenhuma das obras avaliadas foi excluída por apresentar preconceitos de qualquer tipo, inclusive linguístico, fato que, por si só, é indicativo de que autores e editores estão atentos a esse critério de eliminação" (p.151). Ou seja, a sensibilidade do filtro interposto pela Comissão de Avaliação foi considerada acima do bem e do mal. Deve-se ter em mente que, de modo geral, as comissões de avaliação são rigorosas para os outros critérios, tendo reprovado vários títulos, ou atribuído a eles baixa classificação (Val, Castanheira, 2005).

Analisando as sínteses elaboradas pelo MEC (Brasil, 2006) e publicadas no *Guia de livros didáticos de língua portuguesa 2007*, distribuídos a todas as escolas para que os(as) professores(as) conheçam as coleções e selecionem os livros que serão usados por seus alunos durante três anos, não encontramos qualquer informação sobre o tratamento dado pelos livros ali apresentados a preconceitos, estereótipos ou discriminações. Isto é, a minuciosa descrição de cada coleção (cinco páginas impressas para cada uma) se centra, exclusivamente, em critérios teóricos, conceituais e metodológicos relacionados ao ensino-aprendizado da Língua Portuguesa, critérios que, por sua vez, não são considerados pelos estudos que tratam do sexismo em LD.



Tais procedimentos adotados na avaliação dos LD e a constatação de permanência de estereótipos têm impulsionado a reivindicação de que representantes de movimentos sociais (negro, indígena e feminista) e de professores usuários dos livros participem das comissões de avaliação (Silva Jr., 2002; Brasil, 2004).

Esta proposta simplifica, porém, a complexidade da missão, posto que as desigualdades sociais não atingem de mesmo modo os diferentes segmentos sociais, os movimentos sociais não são monolíticos internamente, tampouco compartilham de agendas políticas idênticas ou dispõem de mesmo repertório para apreender estereótipos e discriminações, ou ainda para produzir livros livres de discriminações de gênero, raça e idade que satisfaçam a todos. No caso brasileiro, a questão se torna mais complexa quando lembramos que gerações de meninas, brancas e não brancas, que estão usando esses LD vêm obtendo, em média, melhores resultados escolares, especialmente em Língua Portuguesa, que os meninos, brancos e não brancos. Que proposta de avaliação de impacto dos LD, como quer Blumberg (2007), podemos elaborar diante desses paradoxos? Afinal, que objetivos procuramos atingir a partir da crítica ao sexismo nos LD?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, I. C. *Representações do feminino e masculino nas estórias infantis*. Curitiba, 2004. Dissert.(mestr.) Universidade Federal do Paraná.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. *Quoi de neuf chez les filles? Entre stéréotypes et libertés*. Paris: Nathan, 2007.
- BEAUVOIR, S. *O Segundo sexo: a experiência vivida*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960.
- BECCHI, E.; JULIA, D. (orgs.). *Histoire de l'enfance en occident: du XVIII siècle à nos jours*. Paris: Seuil, 1998.
- BEISIEGEL, C. *Cultura e democracia*. Rio de Janeiro: Fundo Nacional de Cultura, 2001.
- BELOTTI, E. G. *Dalla parte delle bambine*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli, 1973.
- BLUMBERG, R. L. *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Unesco, 2007.

BOGGIO, A. et al. La Ideología en los textos escolares peruanos. *Comunicación y Cultura*, n.1, p.102-114, 1973.

BONAZZI, M.; ECO, U. *Mentiras que parecem verdades*. São Paulo: Summus, 1980.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Plano Nacional de Educação: PNE*. Brasília, 2001.

BRASIL. Leis e decretos. *Lei federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia do livro didático (1ª a 4ª série)*: PNLD/FNDE, 1998. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

\_\_\_\_\_. *Guia do livro didático 2007*: língua portuguesa: séries/anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental*. Brasília, 1997a.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. *Plano nacional de políticas para as mulheres*. Brasília, 2004.

BRUGEILLES, C.; CROMER, S.; LOCOH, Th. Réseau international des recherches sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires (Introducción, 2). In: CEPED. *Analyser les représentations sexuées dans les manuels scolaires: application d'une méthode commune dans six pays: Cameroun, Madagascar, Mexique, Sénégal, Togo et Tunisie*. Paris. Disponível em: [www.cepel.org/cdrom/manuels\\_scolaires/sp/signes.html](http://www.cepel.org/cdrom/manuels_scolaires/sp/signes.html). Acesso em: ago. 2009.

CABREJO, F. M. De qué políticas educativas hablamos en el Perú? La incorporación del género en la educación. In: STROMQUIST, N. P. (org.) *La Construcción del género en las políticas públicas: perspectivas comparadas desde América Latina*. Lima: IEP, 2006. p.63-113.

CALERO, M. et al. Los Textos escolares en primaria. In: BINI, G. et al. (orgs.) *Los Libros de texto en América Latina*. México: Nueva Imagen, 1977. p.127-153.

CASAGRANDE, L. S. Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos livros de matemática na virada do milênio. Curitiba, 2005. Dissert. (mestr.) Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

CASAGRANDE, L. S.; CARVALHO, M. G. *Educando novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática*. Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/29na/trabalhos/.../GT23-2066-Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29na/trabalhos/.../GT23-2066-Int.pdf). Acesso em: jul. 2008

CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ACESSORIA – CFEMEA. *Jornal Fêmea*, n. 156, 2008. Disponível em: <http://www.cfemea.org.br/jornalfemea/detalhes.asp?IDJornalFemea=1476>. Acesso em: 10 out. 2008.

CHAIM, C. Em casa, quem manda é o papai. *Mulherio*, São Paulo, v. 1, n. 4, nov./dez. 1981.

CHILD, I. L.; POTTER, E. H.; LEVINE, E. M. Children's textbooks and personality development: an exploration in the social psychology of education. *Psychological Monographs*, n. 60, p.1-54, 1946.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 3, p.549-566, set./dez. 2004.

CLARK, R.; KULKIN, H.; CLANCY, L., The Liberal feminist bias in feminist social science research on children's books. In: CLARK, B. L.; HIGGONET, M. R. (orgs.) *Girls, boys, books, toys: gender, children's literature, and culture*. Baltimore: Johns Hopkins, 1999. p.71-82.

DECROEUX-MASSON, A. *Papa lit, mama coud: les manuels scolaires en bleu et rose*. Paris: Denoël, Gonthier, 1979.

ELUF, M. L. K. Papéis sexuais analisados na disciplina Moral e Cívica. *Ciência e Cultura*, v. 32, n. 7 supl., p.726, jul. 1979. (Resumos SBPC)

FARAH, M. F. S. *Incorporação da questão de gênero pelas políticas públicas na esfera local do governo*. São Paulo, 1998. Dissert. (mestr.) Fundação Getúlio Vargas.

FARIA, A. L. G. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984.

FAUR, E. (coord.) *Sexismo y educación*. Bogotá: Unicef, Dirección Nacional para la Equidad de la Mujer, s/d.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R. C.; WANDERLY, F. *Livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1987.

GIMENO, A. (dir.) *Transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de texto de la enseñanza obligatoria*. España: Instituto de la Mujer, 1999-2000. (Pesquisa)

GORNICK, V.; MORAN, B. K. *Woman in sexist society: studies in power and powerlessness*. New York: Signet Classics, Signette, Mentor and Plume Books, The New American Library, 1971.

HARBER, John. *Call the cops*. (Review of RAVITCH, Diane: *The Language police: how pressure groups restrict what students learn*. Disponível em: <http://www.haberarts.com/ravitch.htm>. Acesso em: 9 out. 2008.



HILGARTNER, S.; BOSK, C. The Rise and fall of social problems: a public arena model. *American Journal of Sociology*, n.94, p.53-78, 1988.

HOLLANDA, G. A. A Pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de história destinados ao curso secundário brasileiro. *Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais*, v. 2, n. 4, 1957.

JESUS, I. F. A Educação eurocêntrica e seus reflexos na população negra estudante. São Paulo, nov. 1986. mimeo. (Palestra proferida no Hospital dos Servidores Públicos)

KINGSTON, A.; LOVELACE, T. Sexism and reading: a critical review of the literature. *Reading Research Quarterly*, 13, p.133-161, 1977/1978.

LAJOLO, M. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro, Porto Alegre: Globo, 1982.

LINS, V. L. O. Os Estereótipos sexuais no livro didático. In: TOLEDO, R. et al. (orgs.) *A Dominação da mulher: os papéis sexuais na educação*. Petrópolis: Vozes, 1983. p.21-25.

LORRAINE, E.; KIMBERLY, D. No sissy boys here: a content analysis of the representation of masculinity in elementary school reading textbooks. *Sex Roles*, n.42, p.255-270, 2000.

LOZANO, S. R. Discurso. In: BRASLAVSKY, C. (org.). *Mujer y educación desigualdades educativas en la América Latina y el Caribe*. Santiago: Unesco, 1984. p.126-131.

MELLO, G. N. Os Estereótipos sexuais na escola. *Cadernos de Pesquisa*, n.15, p.141-144, dez. 1975.

MICHEL, A. *Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, Unesco, 1989.

MOLLO, S. *L'École dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris: Dunod, 1969.

MOURA, N. C. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. São Paulo, 2007. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MÜLLER, F. Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade*, v.27, n.95, p.553-573, ago. 2006.

NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. A *Imagem da mulher no livro didático: estado da arte*. São Paulo: FCC/DPE, 1989. (Textos FCC, 2)

NIELSEN, H.; BRONWYN, D. Discourse and the construction of gendered identities in education: working paper. In: BLUMBERG, R. L. *Gender bias in textbooks: a hidden obstacle on the road to gender equality in education*. Paris: Unesco, 2007. p.31.





NOGUEIRA, D. M. S. *Um olhar sobre discriminações sexuais na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

NOSELLA, M. L. C. D. *As Belas mentiras: ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Cortez, Moraes, 1979.

OLIVEIRA, A. M. *A Circulação do livro escolar no Brasil oitocentista*. Caxambu: Anped, 2005.

PINGEL, F. *Guide pour l'analyse et la révision des manuels scolaires*. Paris: Unesco, 1999.

PINTO, R. P. *O Livro didático e a democratização da escola*. São Paulo, 1981. Dissert. (mestr.) Universidade de São Paulo.

PIRES, S. M. F. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Porto Alegre, 2002. Dissert. (mestr.) Universidade do Rio Grande do Sul.

PIZA, E. S. P. *O Caminho das águas: estereótipo de personagens femininas negras na obra para jovens de escritoras brancas*. São Paulo, 1995. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

POVEY, H. Dimensões de gênero e desigualdades na escola: o impacto das identidades. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (orgs.) *Educar para a igualdade: gênero e educação escolar*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, Secretaria Municipal de Educação, 2004. p.157-178.

PRADO, H. E. C. G. *Análisis sociológico de los libros de lectura de nivel primario: estudio de los estereotipos sexuales*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba; OEA, 1980. (Serie Investigación, 3)

RATTO, M. L. R. *Enfermeira: um ser entre parênteses*. São Paulo, 1989. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

REGO, M. F. *Leituras de comunicação e expressão: análise de conteúdo*. São Paulo, 1976. Dissertação (mestr.) Fundação Getúlio Vargas.

REIS, M. C. D. Crescer, multiplicar, civilizar: destino da mulher nas orientações educacionais dos anos 1920/30 em São Paulo. *Revista ANPUH*, n.19, p.83-114, jul. 1989.

RIBEIRO, Z. D. *Falas e silêncios no discurso pedagógico dos textos didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de Comunicação e Expressão – 1º grau*. Fortaleza, 1981. Dissert. (mestr.) Universidade Federal do Ceará.

RIGNAULT, S.; RICHERT, P. *La Représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*. Paris: Centre de documentation française, 1997.



ROSEMBERG, F. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.27, n.1, p.43-51, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. Enquanto Eva lavava, Adão lia o jornal. *Leia*, v.7, n.89, p.44, 1986.

\_\_\_\_\_. A Escola e as diferenças sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.15, p.78-85, dez. 1975.

\_\_\_\_\_. *La Famille et les relations familiales dans les livres pour enfants*. Paris, 1969. Tese (dout.). Université de Paris.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, F.; PINTO, R. P.; NEGRÃO, E. V. *A Educação da mulher no Brasil*. São Paulo: Global, 1985.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. P. As Meninas na literatura infanto-juvenil brasileira. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.11, n.3, p.217-221, set./dez. 1995.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. P.; MONTENEGRO, T. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: Reduc, Inep, 1990.

SARTI, C. A. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.64, p.38-47, fev.1988.

SILVA Jr., H. *Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras; federais, estaduais, municipais*. São Paulo: Oliveira Mendes, 2002.

SILVA, P. V. B. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de língua portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008. (Col. Cultura negra e identidades)

\_\_\_\_\_. *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*. São Paulo, 2005. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, A. L. A Representação da personagem negra feminina na literatura infanto-juvenil brasileira In: SECAD/MEC (org.) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p.199.

TELLES, N. A Índia e o olho do branco. *Mulherio*, São Paulo, v.7, n.27, p.17, 1987.

TEMPLE, J. R. People who are different from you: heterosexism in Quebec high school textbooks. *Canadian Journal of Education*, v.28, n.3, p.271-294, 2005.

TERNEU-ÉVRARD, J. L'Image de la femme dans le contexte de l'enseignement. In: RIGNAULT, S.; RICHERT, P. *La Représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires: Rapport au premier ministre*. Paris: Centre de Documentation française, 1984. Disponível em: [www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/974071-524/index](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/974071-524/index). Acesso em: ago. 2008.



TONINI, I. M. *Identidades capturadas: gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia*. Porto Alegre, 2002. Dissertação (mestr.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UMAÑA, S. A. El Género en la acción estatal de Costa Rica, una mirada desde las políticas educativas. In: STROMQUIST, N. P. L. (org.) *La Construcción del género en las políticas públicas*. Perú: IEP, 2006. p. 180.

UNICEF; UNIFEM. *Manual de recomendaciones para la eliminación de estereotipos sexuales en los textos escolares y en los materiales educativos en general*. Guatemala, 1990.

U'REN, M. B. The Image of woman in textbooks. In: GORNICK, V.; MORAN, B. K. (orgs.) *Woman in sexist society: studies in power and powerlessness*. New York: Signet Classics, Signette, Mentor and Plume Books, 1971. p. 318-328.

VAL, M. da G. C.; CASTANHEIRA, M. L. Cidadania e ensino em livros didáticos de alfabetização e de língua portuguesa (de 1ª a 4ª série). In: VAL, M. da G. C.; Marcuschi, B. (orgs.) *Livros didáticos de português: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 147-184.

VIANNA, C. P.; UNBEHAUM, S. O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.121, p.13-16, set./dez. 2004.

WEITZMAN, L. J. et al. Sex-role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, n. 77, p.1.125-1.150, 1972.

ZIMET, S. G. *Sex role models in primary reading texts of United States: 1600-1996*. Denver, 1968. Thesis (Phd) University of Denver.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: setembro 2008





# INTERCÂMBIOS ACADÊMICOS INTERNACIONAIS: BOLSAS CAPES, CNPQ E FAPESP

**DÉBORA MAZZA**

Professora do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas  
à Educação da Faculdade Educação da Universidade Estadual de Campinas  
dmazza@unicamp.br

## RESUMO

*Este artigo é parte de pesquisa que atenta para o peso crescente que a circulação internacional de pessoas, saberes e práticas tem alcançado nos processos de escolarização e formação profissional de determinados setores sociais. Considerando os recursos públicos que a Capes, o CNPq e a Fapesp destinam à formação de pesquisadores com vistas ao fomento à pesquisa e aos investimentos em ciência e tecnologia no horizonte da circulação internacional, recortamos para este artigo a descrição e a análise preliminares da base de dados de bolsistas no exterior dessas agências de fomento, no período de 1970 a 2000. O movimento de fluxos, a partir da metodologia quantitativa de correlação de variáveis, desenha as tendências dos intercâmbios acadêmicos internacionais promovidos pelas três agências e nas diversas áreas do conhecimento, sendo que se procura contextualizá-las nas políticas de desenvolvimento científico-tecnológico desenvolvidas pelo Estado brasileiro no período.*

**INTERCÂMBIO DE ESTUDANTES – BOLSAS DE ESTUDO – CAPES, CNPq, FAPESP – DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO**

## ABSTRACT

*INTERNATIONAL ACADEMIC EXCHANGE PROGRAMS: CAPES, CNPQ AND FAPESP FELLOWSHIPS. This article is part of a study considering the growing importance of the international transit of people, knowledge, and practices in the schooling and professional education processes of some social segments. Considering the public funds made available by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – Capes –, the National Council for Scientific and Technological Development – CNPq – and the State of São Paulo Research Foundation – Fapesp – to support researchers' fellowships abroad, aiming to improve research and investments on Science and Technology on the context of international exchanges, we have dedicated this article to the preliminary description and analysis of the database of fellows funded abroad by*

---

Esta pesquisa contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes.





*these research agencies from 1970 to 2000. The movement of flows based on the quantitative methodology of the correlation of variables draws the trends of international academic exchange programs in the three research institutions and in the different areas of knowledge, and we intend to analyse them taking into account the scientific and technological development policies adopted by Brazilian State on the period.*

*STUDENTS EXCHANGES – SCHOLARSHIPS – CAPES, CNPQ, FAPESP – SCIENTIFIC DEVELOPMENT*

No contexto mundial de integração produtiva, comercial e financeira, o significado econômico e geopolítico dos processos de globalização deve ser pensado considerando sua repercussão no campo social, cultural, profissional e pessoal. As economias globais, resultantes do processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista, acarretam profundas transformações nas esferas da produção, da circulação e do consumo dos bens materiais e simbólicos, na regulação do trabalho e na configuração das relações sociais.

A reconfiguração do tempo e do espaço que incide no mundo das mercadorias acaba por estimular a circulação de pessoas, saberes e práticas. A sofisticação e a aceleração dos meios de transporte e comunicação, que repercutem nos bens materiais, simbólicos e financeiros, afetam também o intercâmbio de pessoas, saberes e práticas.

É a circulação de pessoas, saberes e práticas que nos interessa. Neste artigo atentamos para os fluxos internacionais dos intercâmbios acadêmicos realizados por bolsistas brasileiros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, no período de 1970 a 2000.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A porosidade das fronteiras nacionais alcançada pela etapa atual do modo de produção capitalista, tendo em vista a produção, a circulação e o consumo de bens materiais e financeiros, produz efeitos nas esferas não apenas econômica e financeira, mas também nas dimensões social e cultural.

Harvey (2006), em *A produção capitalista do espaço*, aponta para a sofisticação dos meios de transporte e comunicação que anulam o espaço





geográfico e o tempo despendido no processo produtivo, possibilitando a maximização dos lucros. Ou seja, quanto menor o tempo de giro de um capital, maior será a mais-valia. Essa anulação do tempo e do espaço que incide sobre as mercadorias termina por estimular outras formas de circulação. Os avanços tecnológicos que recaem sobre os meios de transporte e comunicação repercutem nos processos de bens de troca, nos mercados de capitais e na mobilidade de pessoas, saberes e práticas.

A tendência contemporânea de intensificação do fluxo internacional de bens, serviços, capitais, informações tem ressonância no campo da mobilidade de pessoas e práticas e das ofertas e demandas educacionais. A experiência internacional vem se apresentando como componente importante para a análise dos sistemas nacionais de educação, as estratégias familiares de diferenciação no mercado de diplomas e a formação de setores profissionais.

O caráter estratégico e distintivo dos processos formativos internacionais tem sido alvo de reflexão por parte de vários pesquisadores. Os trabalhos de Dezalay (1992, 1993), Dezalay e Garth (2000), Nogueira, Romanelli e Zago (2000), Almeida e Nogueira (2002) e Almeida et al. (2004) sublinham que a compreensão desses processos formativos exige o estudo dos movimentos de fluxos e dos efeitos dessa circulação nas trajetórias pessoais, escolares, profissionais e institucionais.

A literatura sociológica recente (Brito, 2000, 2004; Jay, 2002; Nogueira, 1998; Pinçon, Pinçon-Charlot, 2000; Prado, 2000) aponta que a internacionalização dos estudos, nos diferentes níveis de ensino, vem se configurando como uma estratégia de construção de fronteiras diferenciais que produzem credenciais distintivas no mundo competitivo do mercado de trabalho e do mercado simbólico dos diplomas. Na medida em que se democratizam o acesso e a permanência em níveis de ensino antes reservados a uma minoria, inflaciona-se o mercado de diplomas, desgastando algumas de suas credenciais distintivas. A lógica competitiva do mercado (de trabalho e de bens simbólicos, tais como o diploma), associada às estratégias de construção de fronteiras entre as classes sociais, grupos e categorias, acaba por produzir um deslocamento na definição de competências e habilidades que possam representar um *plus* nas trajetórias pessoais, escolares e profissionais.

A universalização de títulos escolares não produz necessariamente igualdade de possibilidades de concorrência dos diferentes grupos, classes e





setores no mercado de trabalho; mas altera o padrão da desigualdade social, ou seja, desloca as zonas de diferenciação das classes, frações de classe, segmentos profissionais etc. (Marshall, 1967). Neste sentido, entendemos que os intercâmbios internacionais constituem uma problemática contemporânea afeta à Sociologia da Educação.

Bauman (2001) sugere que a compreensão do tempo e do espaço contemporâneo engloba a transformação multifacetada dos parâmetros da condição humana. Os processos de globalização da economia e de mundialização da cultura, aparentemente homogêneos do ponto de vista da produção capitalista, produzem consequências humanas que ampliam a segregação, a separação e a marginalidade social nas esferas local, nacional e internacional.

Geertz (2001) denomina a cultura e a política da segunda metade do século XX como “um mundo em pedaços”, no qual os conceitos de nação, Estado, cultura e política, pensados respectivamente como fronteiras, instituições, comportamentos-crenças e poderes não se aplicam mais. A visão de um mundo definido geográfica e culturalmente como um consenso em torno de elementos fundamentais, tais como concepções, sentimentos e valores comuns, parece pouco viável diante de tamanha dispersão, circulação e desarticulação. Geertz entende que “são as falhas, as dispersões, as mobilidades humanas e as fissuras que parecem demarcar a paisagem da identidade coletiva” (p.219).

Nesse sentido, examinamos os dados quantitativos dos intercâmbios acadêmicos internacionais por meio de bolsas no exterior como a ponta do *iceberg* de circulação de pessoas, saberes e práticas na modernidade, que a Sociologia da Educação se esforça por compreender. Eles nos interessam também porque participam de políticas públicas endereçadas à educação.

## OBJETIVOS E METODOLOGIA

Pretendemos analisar os movimentos de fluxos de bolsistas brasileiros no exterior, as similitudes e as particularidades das três agências de fomento à pesquisa, tendo em vista as diferentes áreas do conhecimento e as grandes áreas do saber.

Considerando a contribuição que a Capes, o CNPq e a Fapesp ofereceram para o processo de investimento em ciência e tecnologia; para a profissionalização dos cientistas em nível de pós-graduação; para a formação





de pesquisadores; e para a consolidação de redes internacionais de trocas culturais e acadêmicas, a pesquisa tomou como suporte as listagens de bolsistas no exterior destas três agências. Tentou-se cobrir o período de 1970 a 2000, dada a importância destas décadas no processo de consolidação das agências de fomento, no volume de recursos públicos destinados à pesquisa, na atuação concomitante dessas agências e no desenvolvimento dos programas de pós-graduação no país segundo padrões internacionais.

Inicialmente foram examinadas as listas nominativas de bolsistas no exterior, fornecidas pelas agências de fomento: Capes, agência ligada ao Ministério da Educação; o CNPq, órgão ligado ao Ministério da Ciência e Tecnologia; e a Fapesp, ligada ao governo do Estado de São Paulo. As listagens se revelaram heterogêneas quanto à natureza dos dados oferecidos e quanto ao período por eles coberto.

Os dados fornecidos pela Capes cobriam o período de 1987 a 2000 e discriminavam: nome completo do bolsista, ano de nascimento, naturalidade, sexo; modalidade da bolsa, instituição de ensino superior – IES – de origem, IES de destino, código de área do projeto de pesquisa, área de formação do pesquisador; mês e ano do início da bolsa, mês e ano do término da bolsa, país de destino, nível de formação do bolsista; título da tese, nome do orientador no exterior para mestrado e doutorado pleno, nome do orientador no Brasil para mestrado e doutorado sanduíche. A listagem da Capes totalizou 6.089 bolsistas no exterior.

O CNPq forneceu dados que cobriam o período de 1986 a 1999 e identificavam: nome completo do bolsista, CPF, data de nascimento, naturalidade, sexo; modalidade da bolsa, IES de origem, IES de destino, área, subárea, especialidade; dia, mês e ano do início da bolsa, dia, mês e ano do término da bolsa, país de destino. A listagem do CNPq integrou 7.730 bolsistas no exterior.

A Fapesp disponibilizou dados referentes ao período de 1992 a 1999 que apontavam: nome completo do bolsista, data de nascimento, sexo; modalidade da bolsa, IES de origem, IES de destino, área, subárea; dia, mês e ano do início da bolsa, dia, mês e ano do término da bolsa, país de destino; título do projeto de pesquisa. A listagem da Fapesp atestou 2.071 bolsistas no exterior.

Concomitantemente, trabalhamos com um conjunto de textos (Toledo, 2002; Ianni, 2000, 2003; Cruz, 1999, 2002; Miyamoto, 1999) que sugeriam que os intercâmbios internacionais deveriam ser pensados numa relação de



interdependência com o processo de globalização da economia brasileira, as oscilações da política de relações internacionais, as alterações dos governos nacionais e as transformações no campo da produção cultural. Visualizávamos que as décadas de 1970 a 2000 produziram, ao mesmo tempo, uma intensificação das relações econômicas de importação-exportação, um aprofundamento das relações internacionais no eixo Brasil-EUA e uma diversificação das trocas culturais em direções variadas. A modalidade de formação educativa trabalhada encontrava-se na interface dessas questões.

Os dados das diferentes agências foram unificados<sup>1</sup>, compondo um banco de 15.890 bolsistas e as informações codificadas, tendo em vista a produção de gráficos, tabelas, quadros que cruzam variáveis diferentes e que auxiliam na compreensão dos movimentos de fluxos da circulação internacional de bolsistas brasileiros. As variáveis unificadas foram: nome dos bolsistas, ano de nascimento, sexo; agência financiadora, IES de origem, IES de destino, código de área, área; ano de início da bolsa, ano de término da bolsa, país de destino; modalidade de bolsa.

O desenvolvimento da pesquisa evidenciou que os dados quantitativos ofereciam indicadores para a compreensão da circulação internacional de bolsistas brasileiros, suas particularidades e similitudes nas diferentes áreas do conhecimento, nos diferentes países receptores e nas três agências. Vimos diante de uma pesquisa quantitativa de tipo descritivo e de correlação de variáveis. A pesquisa quantitativa descritiva “estuda as características de um fenômeno” tendo em vista a descrição de seus movimentos, suas regularidades e particularidades. A de correlação de variáveis “controla certo número de variáveis e especifica o grau em que estão relacionadas”, considerando o interesse da pesquisa (Campos, 2001, p.180). O método quantitativo, ao abranger o universo de bolsistas brasileiros no exterior, oferecia um panorama de fluxo de todas as áreas do conhecimento.

## DESCRIÇÃO DOS FLUXOS DE BOLSAS NO EXTERIOR

1. O trabalho de unificação da base de dados foi realizado entre dez./2002 e jan./2003. Contamos, à época, com a assessoria de Boudeg Salah, estatístico do Centre de Sociologie Européenne, da École des Hautes Études em Sciences Sociales – CSE/EHESS –, de Paris, e de Cristina Vermelho, docente da Pontifícia Universidade Católica de Curitiba – PUC-PR.



Considerando a distribuição total de bolsas no exterior, segundo os dados fornecidos pelas três agências<sup>2</sup>, obtivemos os dados que se seguem:

## Capes

Ofereceu, no período de 1987 a 2000, um total de 6.089 bolsas no exterior, distribuído entre nove áreas, incluindo todas as modalidades<sup>3</sup>. Dentre elas, cerca de 60% foram destinadas a bolsistas do sexo masculino<sup>4</sup>.

As áreas mais beneficiadas pela Capes foram: em primeiro lugar, empatadas, as Ciências Humanas e as Ciências Exatas e da Terra; em segundo lugar, as Engenharias e, em terceiro, as Ciências Sociais Aplicadas (Tab. 1).

As Ciências Humanas receberam 16,71% das bolsas no exterior, das quais 57% destinadas ao sexo feminino. Para as Ciências Exatas e da Terra coube também 16,71% das bolsas no exterior, com 73% destinadas a bolsistas do sexo masculino. As Engenharias foram contempladas com 14,79% das bolsas, destinando cerca de 80% para o sexo masculino. As Ciências Sociais Aplicadas receberam 13,66%, sendo cerca de 60% destinadas a bolsistas do sexo masculino (Tab. 1).

2. Segundo a tabela Capes, referendada pelas três agências de fomento à pesquisa, os domínios do saber estão divididos em nove áreas que agregam todos os campos disciplinares. São elas: Área 1 – Ciências Exatas e da Terra: inclui as disciplinas de Matemática, Probabilidade Estatística, Ciência da Computação, Astronomia, Física, Química, Geociências, Oceanografia. Área 2 – Ciências Biológicas: inclui todos os ramos da Biologia e Ecologia. Área 3 – Engenharias: inclui todos os ramos das Engenharias. Área 4 – Ciências da Saúde: inclui Medicina, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Saúde Coletiva, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Educação Física. Área 5 – Ciências Agrárias: inclui todos os ramos da Agronomia, Zootecnia, Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca, Medicina Veterinária, Ciência e Tecnologia de Alimentos. Área 6 – Ciências Sociais Aplicadas: inclui o Direito, Administração, Turismo, Economia, Arquitetura e Urbanismo, Planejamento Regional e Urbano, Demografia, Comunicação e Informação e Publicidade, Serviço Social, Economia Doméstica. Área 7 – Ciências Humanas: inclui Filosofia, Teologia, Sociologia, Antropologia, Arqueologia, História, Geografia, Psicologia, Educação e Ciência Política. Área 8 – Linguística, Letras e Artes: inclui Linguística e Letras, Artes e Música. Área 9 – Outros.
3. Incluem-se nas modalidades de bolsa no exterior: Mestrado, Especialização, Doutorado, Sanduíche, Pós-Doutorado, Outros (Congressos, Simpósios, Conferências, Estágios).
4. Operamos com a categoria sexo, masculino e feminino, tal como discriminada nas listagens das três agências. Temos consciência de que ela não corresponde à categoria gênero. Vide Scott (1990).

TABELA I  
DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS NO EXTERIOR SEGUNDO  
AS AGÊNCIAS DE FOMENTO E AS NOVE ÁREAS

Áreas/Agências	Capes		CNPq		Fapesp	
1 Exatas e da Terra	1018 16,72%		1928 24,94%		667 32,20%	
	M	F	M	F	M	F
	736 72,29%	282 27,70%	1436 74,48%	492 25,52%	423 63,42%	244 36,58%
2 Biológicas	485 7,96%		871 11,26%		394 19,02%	
	M	F	M	F	M	F
	223 46,07%	265 54,63%	419 48,11%	452 51,89%	226 57,37%	168 42,64%
3 Engenharias	901 14,79%		1268 16,40%		216 10,42%	
	M	F	M	F	M	F
	714 79,25%	187 20,75%	1051 82,89%	217 17,11%	151 69,91%	65 30,09%
4 Ciências da Saúde	671 11,01%		958 12,39%		282 13,61%	
	M	F	M	F	M	F
	366 54,71%	305 45,45%	548 57,20%	410 42,80%	190 67,38%	92 32,62%
5 Ciências Agrárias	411 6,74%		762 9,85%		139 6,71%	
	M	F	M	F	M	F
	298 72,51%	113 27,49%	549 72,05%	213 27,95%	98 70,50%	41 29,5%
6 Ciências Sociais Aplicadas	832 13,66%		737 9,53%		49 2,36%	
	M	F	M	F	M	F
	495 59,57%	337 40,50%	464 62,96%	273 37,04%	34 69,39%	15 30,61%
7 Ciências Humanas	1018 16,71%		849 10,98%		226 10,91%	
	M	F	M	F	M	F
	444 43,70%	574 56,38%	385 45,35%	464 54,65%	136 60,18%	90 39,82%
8 Ling., Letras e Artes	753 12,36%		357 4,62%		96 4,63%	
	M	F	M	F	M	F
	336 44,68%	417 55,37%	142 39,78%	215 60,22%	53 55,21%	43 44,79%
9 Outros	0 0%		0 0%		2 0,09%	
	M	F	M	F	M	F
	0	0	0	0	1 50%	1 50%
Total	6089 100%		7730 100%		2071 100%	
	M	F	M	F	M	F
	3613 59,33%	2475 40,05%	4994 64,60%	2736 35,39%	1312 63,35%	759 36,64%

Fonte: Capes/CNPq/ Fapesp (dados unificados).

Reagrupando as nove áreas nos três campos do conhecimento (Ciências Exatas, Humanas e Biológicas), verificamos que a Capes concedeu 42,74% bolsas no exterior às áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras, Linguística e Artes, distribuídas equitativamente entre sexo masculino e feminino. Em segundo lugar, vieram as áreas das Ciências Exatas e da Terra e as Engenharias, com 31,51% das bolsas, 76% das quais para o sexo masculino. Em terceiro lugar, foram atribuídos 27,73% às áreas das Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias, com 57% destinadas a bolsistas do sexo masculino (Tab. 2).

TABELA 2  
DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS NO EXTERIOR SEGUNDO AS AGÊNCIAS DE FOMENTO E OS CAMPOS DO CONHECIMENTO (EXATAS, BIOLÓGICAS E HUMANAS)

Campos de Conhecimento/ Agências	Capes Números/ porcentagem		CNPq Números/ porcentagem		Fapesp Números/ porcentagem		TOTAL POR ÁREA Números/ porcentagem	
	M	F	M	F	M	F	M	F
C.EXATAS (C.Ex/Terra e Engenharias)	1919 (31,51%)		3196 41,34%		883 42,63		5998 37,8%	
	1450	469	2487	709	574	309	4511	1487
	75,56%	24,43%	77,81%	22,18%	65%	34,99%	75,22%	24,79%
C.BIOLÓGICAS (C.Biol, C.Saúde e C. Agrárias)	1567 27,73%		2591 33,51%		815 39,35%		4973 131,3%	
	887	680	1516	1075	514	301	2917	2056
	56,71%	43,39%	58,51%	41,48%	63,06%	36,93%	58,65%	41,34%
C.HUM. SOCIAIS (C.Hum, C.S..Apl., Ling. Letras e Artes)	2603 42,74%		1943 25,13%		371 17,91%		4917 130,9%	
	1275	1328	991	952	223	148	2489	2428
	49,05%	50,95%	51%	48,99%	60,10%	39,89%	50,62%	49,37%
TOTAL POR AGÊNCIA Números/ porcentagem	6089 (100%)		7730 100%		2069 100%		15888 100%	
	3612	2477	4994	2736	1311	758	9917	5971
	59,32%	40,67%	64,6%	35,39%	63,36%	36,64%	62,41%	37,60%

Fonte: Capes/CNPq/ Fapesp (dados unificados).

Os Estados Unidos são o maior receptor de bolsistas brasileiros (29,52%) da Capes em quase todas as áreas, sendo 64% do sexo masculino (Tab. 3); as porcentagens apenas perdem para a França nas Ciências Humanas.

TABELA 3  
AGÊNCIAS DE FOMENTO/PRINCIPAIS PAÍSES  
RECEPTORES DE BOLSISTAS BRASILEIROS/ÁREAS/SEXO

Ag. País Área/ Sexo	Capes						CNPq						Fapesp					
	EU		FR		GB		EU		FR		GB		EU		FR		GB	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
1	217	73	177	72	137	56	576	162	176	87	239	85	175	100	38	24	42	13
2	104	98	35	45	25	37	206	220	38	59	63	49	126	96	20	18	23	16
3	188	35	140	49	116	29	60	396	116	36	210	47	75	31	17	5	17	12
4	122	91	62	49	55	59	252	167	51	42	88	79	115	53	5	8	33	8
5	126	31	51	21	27	11	257	99	43	22	65	26	56	16	8	4	4	5
6	156	75	106	97	102	78	169	54	75	56	79	60	9	3	7	3	3	0
7	82	110	144	222	51	72	71	101	117	148	55	77	36	23	38	29	12	10
8	155	134	54	93	50	85	58	67	31	45	17	39	16	9	19	16	2	2
Tot	1150	647	739	648	563	427	1649	1266	647	495	816	462	608	331	152	107	136	66

Fonte: Capes/CNPq/Fapesp (dados unificados).

As áreas que apresentaram maior contingente de bolsistas do sexo masculino foram as Ciências Exatas e da Terra, as Engenharias, as Ciências Agrárias e as Ciências Sociais Aplicadas. Porém nas Ciências Biológicas, da Saúde e em Linguística, Letras e Artes, houve maior equilíbrio na distribuição das bolsas para ambos os sexos. A única área que apresentou um contingente maior de bolsistas do sexo feminino foi a das Ciências Humanas.

A França veio em segundo lugar no acolhimento aos bolsistas brasileiros, em quase todas as áreas. Recebeu 23,23% deles, por intermédio da Capes, destes, 53% do sexo masculino. O intercâmbio de bolsistas brasileiros na França foi mais equilibrado entre os sexos, quando comparado com o dos Estados Unidos. As áreas mais masculinas foram as Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. A que apresentou certo equilíbrio foi a das Ciências da Saúde. Predominaram bolsistas do sexo feminino nas Ciências Biológicas, Humanas e Linguística, Letras e Artes.

O terceiro lugar nesse intercâmbio coube à Grã-Bretanha em quase todas as áreas: recebeu 16,25% dos bolsistas brasileiros da Capes, sendo 57% do sexo masculino. Os dados apontam maior equilíbrio no acolhimento a bolsistas de ambos os sexos por parte da Grã-Bretanha do que pelos Estados Unidos. As áreas mais masculinas foram Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. A área das Ciências da Saúde apresentou certo equilíbrio, enquanto nas Ciências Biológicas, Humanas e em Linguística, Letras e Artes houve predominância do sexo feminino.

Apesar de os EUA se apresentarem como o maior receptor de bolsistas da Capes, quando agrupamos os dados de fluxos verificamos que mais de 50% dos bolsistas dirigiram-se a vários países da Europa. Isto é significativo, considerando que muitos desses bolsistas são professores universitários que exercem influência na formação dos alunos e na constituição de redes de intercâmbios acadêmicos.

A observação do movimento de bolsas da Capes no exterior apontou também que 43% dos recursos foram destinados às Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Dessas bolsas, 51% foram destinadas ao sexo feminino, no eixo Brasil-Europa, em geral, e Brasil-França, em particular.

Quanto à vinculação institucional dos bolsistas da Capes no exterior, os dados apontam que, no período analisado, um volume expressivo de recursos se concentrou em três IES públicas de três estados brasileiros – a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por serem sigilosos, não temos acesso aos dados de demanda; apenas conhecemos os dados das bolsas efetivamente concedidas, o que não nos permite inferir se essas concessões se referem ao prestígio e à antiguidade destas IES ou a maior número de solicitações por parte delas.

## CNPq

No período de 1986 a 1999, o CNPq apresentou um total de 7.730 bolsas no exterior, distribuídas entre as nove áreas, considerando todas as modalidades. Dentre essas, 65% foram destinadas a bolsistas do sexo masculino.

As áreas mais atendidas pelo CNPq foram: em primeiro lugar as Ciências Exatas e da Terra, em segundo lugar as Engenharias e, em terceiro, as Ciências da Saúde (Tab. 1).

As Ciências Exatas e da Terra receberam 24,94% das bolsas no exterior, destinando cerca de 75% a bolsistas do sexo masculino. As Engenharias receberam 16,40% das bolsas no exterior, com 83% concedidas ao sexo masculino. Às Ciências da Saúde coube 12,39% das bolsas, 58% delas destinadas ao sexo masculino (Tab. 1).

Reagrupadas as nove áreas nos três campos do conhecimento (Ciências Exatas, Humanas e Biológicas), verificamos que o CNPq concedeu às Ciências Exatas, no período analisado, 41,34% das bolsas no exterior, das quais 78%



foram atribuídas ao sexo masculino. Em segundo lugar compareceram as Ciências Biológicas, com 33,51% das bolsas, 59% destinadas ao sexo masculino. Em terceiro lugar, participaram as Ciências Humanas, com 25,13%, com 51% de bolsistas do sexo masculino (Tab. 2).

Quando se observa as direções de fluxos dos bolsistas do CNPq no exterior, constata-se que: 37,71% dos intercâmbios acadêmicos realizaram-se no eixo Brasil-Estados Unidos, com 57% bolsistas do sexo masculino. A preponderância norte-americana se manifesta em quase todos os domínios do saber, exceto nas Ciências Humanas, área em que a França aparece como a maior receptora de bolsistas do CNPq.

As áreas do CNPq que apresentaram maior contingente de bolsistas do sexo masculino nos Estados Unidos foram Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. A área de Ciências Biológicas apresentou uma distribuição equitativa entre os sexos. As áreas que apresentaram maior contingente de bolsistas do sexo feminino foram as Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes.

Em segundo lugar veio a Grã-Bretanha, que acolheu 16,53% dos bolsistas do CNPq, com 64% do sexo masculino. As áreas que apresentaram maior contingente de bolsistas do sexo masculino foram as Ciências Exatas e da Terra, as Ciências Biológicas, as Engenharias e as Ciências Agrárias. O maior equilíbrio de bolsas distribuídas entre os sexos ocorreu nas Ciências da Saúde e nas Ciências Sociais Aplicadas. Também aqui o contingente maior de bolsistas do sexo feminino foi atingido pelas Ciências Humanas e por Linguística, Letras e Artes.

Em terceiro lugar, a França acolheu 14,77% dos bolsistas do CNPq, 57% do sexo masculino, cujo maior contingente foi registrado pelas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. A área que apresentou um contingente mais equilibrado de bolsas distribuídas entre os sexos foi a da Saúde, enquanto as Ciências Biológicas, Humanas e Linguística, Letras e Artes apresentaram maior contingente de bolsistas do sexo feminino (Tab. 3).

O exame dos fluxos de bolsas do CNPq apontou que os Estados Unidos acolheram cerca de 38% dos bolsistas brasileiros. A Grã-Bretanha e a França, juntas, acolheram cerca de 32%. Os recursos do CNPq se concentraram nas áreas das Ciências Exatas e da Terra e Engenharias, em bolsas nos Estados Unidos, apesar da presença de intercâmbios em vários países da Europa.





Quanto à vinculação institucional dos bolsistas do CNPq no exterior, os dados são muito semelhantes aos da Capes. Segundo as áreas, no período analisado, os recursos de bolsas no exterior se concentraram em três IES: Universidade de São Paulo, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A novidade foi a Universidade Federal de Viçosa, na área das Ciências Agrárias.

## Fapesp

Essa instituição forneceu, no período de 1992 a 1999, um total de 2.071 bolsas no exterior, distribuídas entre as várias áreas, nas diversas modalidades, das quais cerca de 64% foram destinadas a bolsistas do sexo masculino.

As áreas mais beneficiadas pela Fapesp foram: em primeiro lugar as Ciências Exatas e da Terra; em segundo lugar, as Ciências Biológicas e, em terceiro, as Ciências da Saúde (Tab. 1).

As Ciências Exatas e da Terra receberam 32,20% das bolsas no exterior, destinando 64% a bolsistas do sexo masculino. As Ciências Biológicas receberam 19,02% bolsas, das quais 58% foram atribuídas a bolsistas do sexo masculino. As Ciências da Saúde receberam 13,61% bolsas, destinando 68% ao sexo masculino (Tab. 1).

Reagrupadas as nove áreas nos três campos do conhecimento, no período analisado, as Ciências Exatas foram as mais beneficiadas, recebendo 42,63% das bolsas no exterior, das quais 65% destinadas ao sexo masculino. Em segundo lugar, as Ciências Biológicas acumularam 39,35% das bolsas no exterior, com 63% destinadas ao sexo masculino. Em terceiro lugar vieram as Ciências Humanas e Sociais, com 17,91%, destinando-se 60% a bolsistas do sexo masculino (Tab. 2).

A observação das direções de fluxos dos bolsistas brasileiros da Fapesp no exterior segundo as áreas permite-nos concluir que os Estados Unidos se revelaram como o país que mais recebeu bolsistas, em quase todas as áreas, perdendo para a França nas Ciências Humanas e em Linguística, Letras e Artes. Seguiram para os Estados Unidos 941 (45,43%) bolsistas brasileiros, dos quais 65% eram homens. No fluxo Brasil-Estados Unidos, o maior contingente de bolsistas do sexo masculino se concentrou nas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas e em



Linguística, Letras e Artes. As áreas que apresentaram uma distribuição equitativa de bolsas entre os sexos foram as Ciências Biológicas e Humanas. Nenhuma área da Fapesp apresentou predominância de bolsistas do sexo feminino.

Em segundo lugar, mas com uma distância numérica significativa em relação aos Estados Unidos, destacou-se a França, que acolheu 12,36% dos bolsistas, cerca de 60% do sexo masculino. No fluxo Brasil-França, um maior contingente de bolsistas homens foi observado nas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias e Ciências Sociais Aplicadas. A distribuição mais equitativa de bolsas entre os sexos ocorreu nas Ciências Biológicas, as Humanas e em Linguística, Letras e Artes. A única área da Fapesp que apresentou predominância de bolsistas do sexo feminino foi a de Ciências da Saúde.

Em terceiro lugar, a Grã-Bretanha acolheu 9,8% dos bolsistas, sendo 67% do sexo masculino, cujo maior contingente foi contemplado pelas Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Ciências Sociais Aplicadas. As áreas que apresentaram uma distribuição mais equitativa de bolsas entre os sexos foram Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Humanas, Ciências Agrárias e Linguística, Letras e Artes (Tab. 3).

Os fluxos de bolsas da Fapesp sugerem que os recursos foram atribuídos majoritariamente às Ciências Exatas, no eixo Brasil-Estados Unidos. A França e a Grã-Bretanha, juntas, receberam menos da metade dos bolsistas da Fapesp do que os que intercambiaram com os Estados Unidos. Do ponto de vista do equilíbrio entre os sexos, os dados apontam que a Fapesp, assim como o CNPq, atribuiu 64% de suas bolsas no exterior a bolsistas do sexo masculino.

Quanto à vinculação institucional dos bolsistas da Fapesp no exterior, lembramos que ela é uma agência de fomento à pesquisa que opera com recursos advindos do Estado de São Paulo e financia bolsistas que se vinculam a IES circunscritas ao estado. As principais instituições beneficiadas foram: a USP, que se destacou como a IES que mais recebeu recursos em todas as áreas do saber, exceto nas Ciências Biológicas, e, a seguir, a Unicamp e a Universidade Estadual Paulista – Unesp.

## UM RECORTE TEMPORAL

Para explorar outras possibilidades relativas aos dados das três agências de fomento, cruzamos algumas variáveis em anos determinados, tendo em





vista visualizar a evolução dos fluxos de bolsistas no exterior. O recorte foi efetuado entendendo-se que:

...estas datas são significativas de quatro governos que se sucederam no Brasil. [...]. O ano de 1987 corresponde ao terceiro ano do governo José Sarney; 1991 é o segundo ano do Fernando Collor, antes do impeachment; 1995, o último ano de Itamar Franco; e 1998, o último ano do primeiro mandato de Fernando Henrique. (Canedo, 2001, p.632)

Esses anos foram sugeridos e considerados por outras pesquisas que tomaram como suporte os dados de bolsas no exterior da Capes, CNPq e Fapesp<sup>5</sup>.

A intenção é mostrar a distribuição de bolsas segundo as áreas nas duas agências federais, Capes e CNPq, e na agência do Estado de São Paulo, Fapesp. Esta, embora tenha sido agrupada com as agências federais, comparece apenas nos anos de 1995 e 1998, em decorrência das informações disponibilizadas no momento de realização da pesquisa (2002).

Pode-se inferir, com base nos dados das tabelas 4 e 5, que, apesar das oscilações que marcaram o volume e a direção dos fluxos nas diferentes áreas, a Capes conseguiu manter, no período de 1987 a 1998, uma política de incremento de recursos destinados ao envio de bolsistas ao exterior. O CNPq apresentou recursos expressivos no período de 1987 a 1991, que diminuíram significativamente em quase todas as áreas nos períodos de 1991 a 1995 e 1995 a 1998. Durante os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, essa agência federal não conseguiu manter o mesmo patamar de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico. Os recursos destinados a bolsas no exterior decresceram proporcionalmente. A Fapesp, de 1995 a 1998, elevou seus investimentos em bolsas no exterior em quase todas as áreas; apenas a área de Linguística, Letras e Artes teve recursos diminuídos.

5. Referimo-nos ao Projeto Capes/Comitê Francês de Avaliação da Cooperação Universitária – Cofecub – n. 345/01, Internacionalização dos Intercâmbios Científicos e Recomposição das Elites Nacionais (1970-2000), coordenado pelos profs. drs. Afrânio Garcia Junior (Centre de Recherches sur le Brésil Contemporain – CRBC/EHESS, Paris) e Letícia Bicalho Canedo (Grupo de Estudos sobre Instituição Escolar e Organizações Familiares/Faculdade de Educação – Focus/FE, Unicamp).



TABELA 4  
DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS NO EXTERIOR SEGUNDO  
AS AGÊNCIAS DE FOMENTO, NOS ANOS DE 1987-1991-1995-1998 E AS ÁREAS

Ag. Área	Capes				CNPq				Fapesp	
	1987	1991	1995	1998	1987	1991	1995	1998	1995	1998
1	43	97	95	101	44	217	113	82	80	147
2	18	36	43	67	14	121	86	24	35	76
3	28	77	59	194	38	146	87	56	25	44
4	21	64	51	78	16	133	54	19	32	51
5	08	28	36	71	22	100	63	19	20	34
6	29	69	82	73	24	79	73	22	04	12
7	44	75	96	124	23	79	81	23	25	44
8	13	47	72	115	13	36	31	09	23	16
9	00	00	00	00	00	00	00	00	00	01
<b>Total</b>	204	493	534	823	194	911	588	254	244	425

Fonte: Capes/CNPq/Fapesp (dados unificados).

TABELA 5  
DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS NO EXTERIOR SEGUNDO AS AGÊNCIAS DE  
FOMENTO, AS ÁREAS, OS ANOS DE 1987, 1991, 1995 E 1998 E OS TRÊS  
PRINCIPAIS PAÍSES RECEPTORES (ESTADOS UNIDOS, FRANÇA E GRÃ-BRETANHA)

Ag. Área	País/ Ano	CAPES				CNPQ				FAPESP	
		1987	1991	1995	1998	1987	1991	1995	1998	1995	1998
1. C.Ex. Terra	EU	8 18,60%	25 25,77%	28 29,45%	29 28,71%	12 27,27%	76 35,02%	57 50,44%	44 53,65%	31 38,75%	63 42,85%
	FR	8 18,6%	27 27,83%	24 25,26%	22 21,78%	9 20,45%	32 14,74%	15 13,27%	6 7,31%	9 11,25%	12 8,16%
	GB	11 25,58%	19 19,58%	17 17,89%	13 12,87%	12 27,27%	35 16,12%	13 11,5%	10 12,19%	6 7,5%	18 12,24%
		7 38,88%	12 33,33%	25 58,13%	30 44,77%	2 14,28%	58 47,93%	47 54,65%	12 50%	16 45,71%	43 56,57%
2. C. Biol.	FR	3 16,66%	6 16,66%	5 11,62%	9 13,43%	4 28,57%	16 13,22%	11 12,79%	2 8,33%	1 2,85%	5 6,57%
	GB	3 16,66%	4 11,11%	7 16,27%	8 11,94%	6 42,85%	13 10,74%	6 6,97%	5 20,83%	6 17,14%	7 9,21%
		8 28,57%	17 22,07%	16 27,11%	43 22,16%	10 26,31%	49 33,56%	31 35,63%	25 44,64%	15 60%	24 54,54%
3. Eng.	FR	7 25%	15 19,48%	13 22,03%	22 11,34%	2 5,26%	16 10,45%	14 16,09%	6 10,71%	1 4%	4 9,09%
	GB	5 17,85%	23 29,87%	12 20,33%	10 5,15%	13 34,21%	34 23,28%	18 20,68%	11 19,64%	2 8%	6 13,63%
		8 28,57%	17 22,07%	16 27,11%	43 22,16%	10 26,31%	49 33,56%	31 35,63%	25 44,64%	15 60%	24 54,54%

Ag. Área	País/Ano	CAPES				CNPQ				FAPESP	
		1987	1991	1995	1998	1987	1991	1995	1998	1995	1998
4. C. da Saúde	EU	6	14	12	34	8	58	28	13	17	29
		28,57%	21,87%	23,52%	43,58%	50%	43,60%	51,85%	68,42%	53,12%	56,86%
	FR	0	15	7	5	1	17	7	2	3	4
		0%	23,43%	13,72%	6,41%	6,25%	12,78%	12,96%	10,52%	9,37%	7,84%
	GB	6	14	9	18	3	26	7	1	6	7
		28,57%	21,87%	17,64%	23,07%	18,75%	19,54%	12,96%	5,26%	18,75%	13,72%
5. C. Agrá.	EU	2	7	15	30	11	47	38	14	9	20
		25%	25%	41,66%	42,25%	50%	47%	60,31%	73,68%	45%	58,82%
	FR	5	7	4	7	3	8	10	1	0	3
		62,5%	25%	11,11%	9,85%	13,63%	8%	15,87%	5,26%	0%	8,82%
	GB	0	2	6	5	3	11	1	2	0	4
		0%	7,14%	16,66%	7,04%	13,63%	11%	1,58%	10,52%	0%	11,76%
6. C. Soc. Aplic.	EU	6	19	20	25	4	24	36	12	2	1
		20,68%	27,53%	24,39%	34,24%	16,66%	30,37%	49,31%	54,54%	50%	8,33%
	FR	4	24	20	17	8	21	7	3	0	2
		13,76%	34,78%	24,39%	23,28%	33,33%	26,58%	9,58%	13,63%	0%	16,66%
	GB	9	11	22	12	5	18	8	1	0	1
		31,03%	15,94%	26,82%	16,43%	20,83%	22,78%	10,95%	4,54%	0%	8,33%
7. C. Hum.	EU	5	13	20	20	5	18	23	5	5	12
		17,85%	17,33%	20,83%	16,12%	21,73%	22,78%	28,39%	21,73%	20%	27,27%
	FR	10	27	43	36	7	22	25	4	5	7
		35,71%	36%	44,79%	29,3%	30,43%	27,84%	30,86%	17,39%	20%	15,9%
	GB	2	8	6	19	8	14	11	5	2	8
		7,14%	10,66%	6,25%	15,32%	34,78%	17,72%	11,58%	21,73%	8%	18,18%
8. Ling. L.Art.	EU	9	15	26	34	3	9	10	6	6	6
		69,23%	31,91%	36,11%	29,56%	23,7%	25%	32,25%	66,66%	26,8%	37,5%
	FR	1	12	20	22	3	9	9	1	11	7
		7,69%	25,53%	27,77%	19,13%	23,07%	25%	29,03%	11,11%	47,82%	43,75%
	GB	1	5	6	29	2	12	5	0	0	0
		7,69%	10,63%	8,33%	25,21%	15,38%	33,33%	16,12%	0%	0%	0%

Fonte: Capes/CNPq/ Fapesp (dados unificados).

Como tendência dominante, pode-se sugerir que o fluxo de bolsas para os Estados Unidos, nas diferentes áreas, nas três agências, apresentou elevação. O fluxo para a França apresentou um declínio oscilante na maioria das áreas, nas três agências, mas sustentou índices significativos nas Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, nas quais as trocas com esse país se apresentaram como dominantes. O fluxo de bolsas para a Grã-Bretanha, se manteve nas Ciências Exatas e da Terra, Engenharias, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Humanas. Porém é



visível o predomínio crescente do fluxo Brasil-Estados Unidos em todas as áreas e nas três agências de fomento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consciência de que a ciência e a tecnologia são componentes importantes da soberania nacional veio a desenvolver-se depois da Segunda Grande Guerra Mundial, com a explosão da bomba atômica. A atividade científica, até então, era essencialmente cultural, não se pensava na pesquisa científica, no Brasil e na maior parte dos países, como instrumento por excelência para se atingir o poder, a riqueza e o desenvolvimento. A bomba atômica adveio de um conhecimento considerado, na época, como essencialmente básico, pesquisa pura. Embora pudessem ser encontrados vários exemplos da pesquisa científica, do conhecimento sistemático e da tecnologia para o desenvolvimento de um país, não havia uma conotação explícita do conhecimento científico-tecnológico como um conhecimento estratégico do ponto de vista político (Moreira, 1979).

O impacto da bomba atômica alertou as elites brasileiras para a necessidade de se investir em ciência e tecnologia. A política de modernização do país concebida na era Vargas baseava-se na substituição de importações e prescindia da pesquisa científica e tecnológica que, na época, era realizada por “um seletivo e restrito grupo de cientistas concentrado em São Paulo e no Rio de Janeiro” (História dos 50 anos..., 2002, p.24).

A internacionalização da problemática ligada à pesquisa atômica influenciou a criação do Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq –, em 1951, que possibilitou uma nova atuação relativa à pesquisa científica. A Lei n. 1.310, de 15 de janeiro de 1951, instituiu o CNPq, subordinado ao Presidente da República, com objetivos explícitos de “apoiar as atividades de pesquisa científica no Brasil” e “incentivar, em cooperação com os órgãos técnicos oficiais, a pesquisa e a prospecção das reservas existentes no país de material apropriado ao aproveitamento da energia atômica” (História dos 50 anos..., 2002, p.25). A preocupação inicial com a energia nuclear foi uma das principais motivações do governo e do primeiro presidente do CNPq, o almirante Álvaro Alberto da Mota e Silva<sup>6</sup>.

6. Almirante Álvaro Alberto (1889-1976), carioca, graduou-se em Engenharia pela Escola Politécnica (RJ), estudou Física na École Centrale Technique (Bruxelas), atuou na área da energia nuclear. Idealizador e primeiro presidente do CNPq, representou o Brasil junto à Comissão



As atividades básicas do CNPq ligavam-se ao fomento, à execução de pesquisa e à informação e difusão da ciência e da tecnologia. A atividade de fomento destinava-se à formação de recursos humanos e ao desenvolvimento de pesquisas puras e aplicadas, mediante auxílio financeiro a centros de pesquisas e concessão de bolsas a pesquisadores e estudantes de pós-graduação.

Na criação do CNPq havia o propósito de utilizar um modelo de apoio à pesquisa que contasse com a participação de segmentos da sociedade tais como a indústria. O Conselho priorizava as chamadas “ciências duras”, tinha como um de seus principais objetivos fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico e contribuir na formulação de políticas nacionais de ciência e tecnologia. O CNPq se esforçou por criar uma política nuclear para o país, mas se consolidou como uma agência destinada a distribuir recursos a cientistas das ciências biológicas, físicas e das ciências naturais. A atuação do CNPq possibilitou que cientistas brasileiros levassem em frente trabalhos de pesquisa, mesmo quando suas instituições não proporcionavam maiores condições, e alimentou um programa de bolsas de estudo no exterior.

Ao priorizar a ciência e a tecnologia vinculadas à política nuclear, a agência venceu seus intercâmbios no eixo Brasil-Estados Unidos e destinou seus recursos prioritariamente a bolsistas homens que atuavam nas áreas das Ciências Exatas, da Terra e nas Engenharias.

Ainda em 1951, criou-se a Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, vinculada ao Ministério da Educação, resultante de uma política deliberada do Estado cujo intuito era disciplinar e orientar o ensino superior no Brasil, tendo em vista a elaboração de uma política de pós-graduação. Idealizada por um grupo no qual se destacava Anísio Teixeira<sup>7</sup>, nasceu da percepção de que a qualificação do ensino superior, com a criação de condições estruturais de formação de pessoal, seria fundamental para o desenvolvimento do país. Três fatores contribuíram para o desenvolvimento da Capes:

---

de Energia Atômica – CEA – das Nações Unidas – ONU –, assumindo posições contrárias a que os EUA monopolizassem a tecnologia e as matérias-primas nucleares no mundo ocidental.

7. Anísio Teixeira (1922-1971), baiano, graduou-se em Ciências Jurídicas e Sociais no Rio de Janeiro, estudou em Columbia (NY) com o pedagogo John Dewey e atuou no campo das políticas públicas educacionais em nível municipal (BA), estadual (BA e RJ) e federal na Universidade de Brasília – UNB –, na Capes e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep (Brasília).



...a inserção, na Constituição de 1946, da exigência de que o governo federal destinasse 10% de seu orçamento à educação; - um forte movimento dos intelectuais brasileiros por melhorias no ensino, que se tornaria conhecido por Escola Nova; - a importância da ciência e tecnologia durante a II Guerra Mundial, que chamou a atenção do governo Vargas para a necessidade de aperfeiçoar o ensino superior para formação de engenheiros, cientistas e pesquisadores. (Motoyama, 2001, p.21)

A ideia era distanciar o ensino superior da tendência tradicional de escolas de formação e transformá-lo lentamente em centro de pesquisa que abrigasse uma visão de ciência e de atividade científica. Era preciso investir recursos na formação de profissionais qualificados, tendo em vista que o conhecimento, quando aplicado, reverteria em riquezas nos processos de desenvolvimento e modernização. Em 1965, com a constituição de um sistema nacional de pós-graduação, a Capes iniciou um processo de modernização da universidade, objetivando formar professorado competente para atender à expansão quantitativa, garantindo a elevação dos níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (Durham, 1986, p.42). A Capes, ao se vincular à educação e à formação docente para o ensino superior, estabeleceu seus intercâmbios no eixo Brasil-Europa e destinou mais de 50% de bolsas no exterior a mulheres que atuavam nas áreas das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes.

Até a institucionalização de uma política científica conduzida pelo governo federal, por intermédio da Capes e do CNPq, os financiamentos à pesquisa eram escassos e dependiam muito do prestígio pessoal dos cientistas. O Rio de Janeiro, capital da República, que abrigava a sede dos órgãos de fomento, beneficiava-se da condição geográfica e concentrava boa parte da aplicação dos recursos.

Por meio dessas instituições a comunidade científica brasileira pôde investir na construção de uma política governamental de pesquisa, conectada à dinâmica internacional de produção científica e tecnológica. No período de 1951 a 1979, receberam bolsas da Capes e do CNPq 879 brasileiros, para







efetuar estudos e pesquisas nos principais centros científicos do mundo. Entre 1970 e 1998, essas bolsas beneficiaram cerca de 17 mil pesquisadores. Sem uma política pública de pesquisa conduzida pelo Estado dificilmente se alcançaria essa taxa, em razão das crises econômicas e políticas pelas quais o Brasil passou nessas décadas (Canedo, Garcia Jr., 2004/2005, p.29).

O cenário internacional e as relações de interdependência entre nações, que giravam em torno de interesses políticos, econômicos, militares e científicos, consolidaram as instituições de financiamento à pesquisa mantidas pelo Estado, aceleraram a formulação de uma agenda de pesquisa e impulsionaram a formação da comunidade científica que intercambiava com programas e instituições para além das fronteiras nacionais.

Em 1962, fortalecendo a cultura de práticas científicas atreladas a processos de desenvolvimento e modernização, criou-se a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp –, tendo como preocupação dotar o Estado de São Paulo de instrumentos capazes de dar um apoio direto ao financiamento de pesquisas e à concessão de bolsa de estudos. A criação da Fapesp vinha sendo proposta desde 1947, tendo em vista alavancar a industrialização do estado (Almeida, 2000).

A Fapesp nasceu com o propósito de ser uma instituição voltada ao apoio à pesquisa científica. A movimentação foi ampla e contou com a participação de professores das faculdades de Medicina, Filosofia, Economia (Motoyama, 1999). Dois aspectos foram marcantes na criação da Fapesp: a ideia de que a pesquisa deveria ser definida pelos próprios pesquisadores e a inclusão das Ciências Humanas na pauta da fundação e dos financiamentos de pesquisa.

Segundo Cruz, do documento “Ciência e Pesquisa-Contribuição de Homens do Laboratório e da Cátedra”, encaminhado em 1947 à Assembleia Constituinte de São Paulo, propondo a criação da Fapesp, consta:

A ciência está destinada a desempenhar um papel cada vez mais preponderante na produção industrial. e as nações que deixarem de entender essa lição hão inevitavelmente de ser relegadas à posição de nações escravas: cortadoras de lenha e carregadoras de água para os povos esclarecidos. (2002, p.4)

Os “paulistas tinham pressa” de ocupar a liderança econômica do país por meio de um esforço planejado do estado, investindo em projetos estratégicos





para o desenvolvimento e a modernização industrial (Schwartzman, 1979, p.199-200). Com a Fapesp,

...a Universidade deixou de ser um clube onde se reuniam ilustres médicos, engenheiros e advogados para trocar ideias, que a indústria e a agricultura paulistas encontram apoio e a base para um desenvolvimento tecnológico auto-sustentável, que a Economia, as Ciências Humanas e as Letras foram reconhecidas como atividades válidas e úteis, que, enfim, a pesquisa nas Ciências, nas Técnicas e nas Atividades Culturais fora reconhecida como elemento-chave do progresso da sociedade. Dizer isso hoje é fácil. [...] Pensar isso nos anos 50, 60, na Vila Clementino ou no Bom Retiro, era privilégio de algumas raras cabeças. (Silva, 2002, p.32)

A Fapesp ao se dedicar ao desenvolvimento tecnológico autossustentável, venceu seus intercâmbios no eixo Brasil-Estados Unidos, destinou as bolsas no exterior majoritariamente a homens que atuavam nas áreas das Ciências Exatas e Biológicas.

A existência desse sistema institucionalizado de financiamento à pesquisa possibilitou que os cientistas se organizassem como comunidade relativamente autônoma, não dependendo apenas de recursos pessoais ou relacionais para o desenvolvimento de projetos; além disso, a própria visão de ciência foi modificada.

Capes, CNPq e Fapesp passaram a funcionar de modo coordenado a partir da segunda metade da década de sessenta (Schwartzman, 1979, p.247). A existência dessas agências marcou a passagem de iniciativas científicas isoladas, para a formulação de políticas públicas de produção científica. Esse período marcou a consolidação, por parte do Estado brasileiro, de um modelo institucional de apoio à pesquisa aliado ao desenvolvimento da pós-graduação. Com esse modelo o Brasil tem-se esforçado para manter uma tradição de produção científica que agrega interesses de áreas produtoras de conhecimento à criação de agências de fomento e alimenta a interlocução do nacional com o supranacional.

No período Pós-Guerra, os Estados Unidos exerceram supremacia no campo tecnológico-industrial e particularmente no setor da energia nuclear. O Brasil, apesar de alinhado à política norte-americana, tentou criar condições





de desenvolvimento de uma política científica e tecnológica autônoma. Essa foi a principal motivação para a criação do CNPq em 1951. Este órgão tentou pautar sua política no princípio da autonomia, apesar da forte presença pró-americana nos meios científicos e governamentais.

A viabilização dessa política demandava profissionais altamente especializados e inseridos nas regras supranacionais de trabalho científico, daí o papel da Capes, investindo no aperfeiçoamento do pessoal de nível superior e criando um programa de bolsas no exterior que assegurava uma política de intercâmbios acadêmicos. As atividades no exterior se tornaram imperativas diante da necessidade de qualificar os projetos de pesquisas desenvolvidos no país. A Fapesp concentrou-se no Estado de São Paulo, direcionando recursos à ciência aplicada e à produção urbano-industrial.

Foi na configuração internacional do Pós-Guerra que a comunidade científica brasileira se organizou e que Capes, CNPq e Fapesp se institucionalizaram e passaram a desenvolver políticas científicas e tecnológicas em cooperação. As três agências dedicaram parte de seus recursos a bolsas no exterior e, como os números evidenciaram, os intercâmbios acadêmicos brasileiros circunscreveram-se, preferencialmente aos Estados Unidos, à França e à Grã-Bretanha.

A política de distribuição de bolsas no exterior sustentada por essas agências permitiu que os intercâmbios acadêmicos internacionais brasileiros não ficassem restritos à circulação de elites: eles se inseriram no campo das políticas públicas de educação e na formação de quadros para a ciência e a tecnologia.

Os dados sobre bolsas no exterior outorgadas pela Capes, pelo CNPq e pela Fapesp dão visibilidade a certa modalidade de intercâmbios acadêmicos internacionais ocorridos nas últimas décadas. A história das agências de fomento, seus objetivos prioritários de pesquisa e suas parcerias institucionais apresentaram-se como elementos explicativos dos vetores dos fluxos.

As bolsas no exterior para as áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes vieram majoritariamente da Capes, vincularam-se ao esforço de capacitação do ensino superior e seu fluxo dominante desenhou-se no eixo Brasil-Europa. Essa tendência pode-se justificar em razão da influência que o modelo europeu exerceu em alguns domínios da pesquisa no Brasil e, em particular, na concepção de universidade assentada no ensino e na pesquisa.





Nas áreas das Ciências Exatas, da Terra e Engenharias, bem como nas Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias, a influência maior foi a do conhecimento aplicado à produção urbano-industrial e ao desenvolvimento tecnológico, o que explica a tendência de investimentos da Fapesp.

Os intercâmbios internacionais realizados pelos bolsistas brasileiros no período analisado inserem-se no cenário de interdependência dos acordos firmados entre as principais nações mundiais. Eles sinalizam interesses vinculados à pesquisa bélica, a um alinhamento aos interesses hegemônicos norte-americanos e a um redirecionamento da tradição de formação propedêutica europeia que marcou fortemente a sociedade brasileira até a primeira metade do século XX.

Os indicativos trazidos pelas fontes de base quantitativa apresentam-se como ponto de partida, com base nos quais devemos perseguir os efeitos destas migrações temporárias nas trajetórias pessoais, escolares e profissionais dos sujeitos envolvidos, o que comporia uma pesquisa de caráter qualitativo.

Para a Sociologia da Educação é importante acompanhar sujeitos que participaram desse tipo de experiência, considerando: o peso crescente que o processo de circulação de pessoas, saberes e práticas vem alcançando na sociedade contemporânea, motivado pelas formas de regulação da produção capitalista; a contribuição que esse processo formador tem trazido para determinados grupos profissionais e as inovações culturais decorrentes dessa forma de investimento de recursos públicos em educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. L'État et les échanges scientifiques internationaux: notes sur le Fapesp à São Paulo. In: COLLOQUE BRÉSIL. Actes.. Paris: CRBC- ÉHESS, 2000. p.1-15.

ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALMEIDA, M. et al. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

BAUMAN, Z. *La Globalización: conseqüências humanas*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.



BRITO, A. X. Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, M. et al. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. p.85-104.

\_\_\_\_\_. Transformações institucionais e características sociais dos estudantes brasileiros na França. *BIB*, n. 50, p.145-62, 2000.

CAMPOS, M. C. S. de S. A Montagem de um projeto de pesquisa. In: LANG, A. B.da S.G. *Desafios da pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: FFLCH, 2001. p.171-189. (Col. Textos, Série 2, 8)

CANEDO, L. B. Masculin, féminin et études universitaires à l'étranger: les boursiers brésiliens de 1987 à 1998. *Information sur les Sciences Sociales*, Paris, v.40, n.4, p.627-648, 2001.

CANEDO, L. B.; GARCIA Jr., A. Les Boursiers brésiliens et l'accès aux formations d'excellence internationales. *Cahier du Brésil Contemporain*, n.57/60, p.21-48, 2004/2005.

CRUZ, C. H. de B. Apoio na busca pelo conhecimento. *Revista Fapesp*, n.esp.: Fapesp 40 anos, p.4, jun.2002.

CRUZ, S. C. V. e. *Desencontros: o Brasil e o mundo no limiar dos anos 80* (primeira versão). Campinas, Unicamp, nov.1999. (IFCH-Unicamp, 88)

\_\_\_\_\_. *Organizações internacionais e reformas neoliberais: reflexões a partir do tema da propriedade intelectual* (primeira versão). Campinas: Unicamp, ago. 2002. (IFCH-Unicamp, 108)

DEZALAY, Y. *Marchands de droit*. Paris: Fayard, 1992.

\_\_\_\_\_. Multinationale de l'expertise et dépérissement de l'État. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, n. 96/97, p.2-30, mars, 1993.

DEZALAY, Y.; GARTH, B. A Dolarização do conhecimento técnico profissional e do Estado: processos transnacionais e questões de legitimidade na transformação do Estado, 1960-2000. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v.15, n.43, p.163-176, jun.2000.

DURHAM, E. A Política de pós-graduação e as Ciências Sociais. *BIB*, n. 21, p.41-55, 1º sem. 1986.

GEERTZ, C. *A Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HARVEY, D. *A Produção capitalista do espaço*. São Paulo: Annablume, 2006.

HISTÓRIA DOS 50 ANOS DO CNPq. *Revista Pesquisa Fapesp*, n.79, p.24-25, set. 2002.

IANNI, O. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.



- \_\_\_\_\_. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- JAY, E. As Escolas de grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.) *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.120-134.
- MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MIYAMOTO, S. *Perspectivas do estudo das relações internacionais no Brasil: primeira versão*. Campinas, Unicamp, fev. 1999. (IFCH-Unicamp, 80)
- MOREIRA, M. F. Entrevista In: SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979. p.241-242.
- MOTOYAMA, S. (org.) Educação e democracia. *Revista Pesquisa Fapesp*, n.3, 21-22, jul.2001 (Supl. esp.: Infra-estrutura)
- \_\_\_\_\_. (org.) *Fapesp: uma história de política científica e tecnológica*, 1/2. São Paulo: Edições Fapesp, 1999.
- NOGUEIRA, M. A. Estratégias de escolarização em famílias de empresários. In: ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. (orgs.) *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2002. p.49-65.
- \_\_\_\_\_. Uma dose de Europa ou Estados Unidos para cada filho: estratégias familiares de internacionalização dos estudos. *Pro-posições*, v.9, n.1 (25), p.113-31, mar.1998.
- NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- PINÇON, M.; PINÇON-CHARLOT, M. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte, 2000.
- PRADO, C. Em busca do primeiro mundo: intercâmbios culturais como estratégias educativas familiares. In: NOGUEIRA, A. M.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.) *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.155-170.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, 1990.
- SCHWARTZMAN, S. *Formação da comunidade científica no Brasil*. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: Financiadora de Estudos e Projetos, 1979.
- SILVA, L. H. P. da. A Revolução paulista. *Revista Pesquisa Fapesp*, n.esp.: Fapesp 40 anos, p.32-37, jun.2002.





*Intercâmbios acadêmicos internacionais...*

TOLEDO, C. N. de. *Universidade, intelectuais e pensamento crítico*: primeira versão. Campinas: Unicamp, abr. 2002. (IFCH-Unicamp, 104)


Recebido em: dezembro 2006

Aprovado para publicação em: março 2008









# A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NOS ESTUDOS SOBRE REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES

**MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN**

Professora titular do Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente  
sumenin@uol.com.br

**ALESSANDRA DE MORAIS SHIMIZU**

Professora assistente do Departamento de Psicologia da  
Educação da Universidade Estadual Paulista – Marília  
ashimizu@flash.tv.br

**CLAUDIA MARIA DE LIMA**

Professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual  
Paulista – São José do Rio Preto, e professora do Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente  
claudiamarialima@uol.com.br

## RESUMO

*A pesquisa apresentada analisou 27 teses de doutorado e dissertações de mestrado de programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação que usam a teoria de representações sociais para estudar representações de ou sobre professor. Para a realização dessa análise foram investigados, principalmente, aspectos metodológicos relacionados ao uso da TRS, tais como: modo de descrição dos sujeitos da pesquisa e variáveis selecionadas nessa caracterização; descrição do objeto de*

Esta investigação contou com a colaboração, para a construção dos critérios de análise e leitura das teses e dissertações, dos seguintes pesquisadores: Alda Judith Alves-Mazzotti, Margot Madeira e Tarso Mazzotti (Universidade Estácio de Sá – Unisa – RJ); Ângela Martins, Clarilza Prado de Sousa, Marialva Tavares (Fundação Carlos Chagas – FCC – SP); Vera Nigro de Souza Placco (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP); Alessandra M. Shimizu, Claudia M. Lima e Maria Suzana S. Menin. Os participantes dessa pesquisa compõem o subgrupo brasileiro do Grupo Internacional Social Representations, Education and Professional Formations, coordenado pelo prof. dr. Mohamed Chaib (Universidade de Jönköping, Suécia). Contamos, também, com a colaboração de Helenice Maia, Lúcia Velloso Maurício (Unisa) e Juliana Zechi (Unesp/Presidente Venceslau) para a análise das dissertações e teses. A pesquisa faz parte das iniciativas do Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade-Educação – Ciers-ED –, da FCC, dirigido por Clarilza Prado de Sousa.

estudo, sua contextualização e justificação como objeto de representação social; procedimentos de coleta de dados, sua adequação e justificação; tratamento dos dados; procedimentos de análise; síntese dos resultados e sua contribuição para a educação, para a formação de professores e para a TRS. Concluiu-se que a TRS é pouco explorada nos trabalhos, embora, de modo geral, eles contribuam para aclarar as representações que professores têm a respeito de vários campos que compõem sua vida profissional.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS – FORMAÇÃO DO PROFESSOR – TRABALHO

## ABSTRACT

*THE SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY IN STUDIES OF TEACHER'S REPRESENTATION: ANALYSIS OF BRAZILIAN THESES AND DISSERTATIONS.* This study analyzed 27 Ph.D dissertations and master's theses from Brazilian graduate programs in education that use the social representation theory to study representations of or about teachers. For this analysis, principally methodological aspects related to the use of SRT were used, such as: description of the research subjects and the variables selected for this characterization; description of the research object, its contextualization and justification as an object of social representation; procedures adopted for data collection, their suitability and justification; data treatment; analysis procedures; results summary and their contribution towards education, teacher education programs and SRT. It was concluded that SRT has received little attention from researchers, although generally speaking these studies have contributed to clarifying the representations that teachers have about the different fields that constitute their professional life.

SOCIAL REPRESENTATIONS THEORY – SOCIAL REPRESENTATIONS – TEACHERS TRAINING – WORK

Este trabalho surgiu no contexto da conferência proferida por Denise Jodelet, em outubro de 2001, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Unesp de Presidente Prudente, e de questões que levantamos em estudo anterior sobre pesquisas a respeito da teoria das representações sociais – TRS – e pesquisas sobre educação apresentadas em congressos.

Jodelet, uma das autoras que mais contribuiu para o desenvolvimento dessa teoria, ex-diretora do Laboratório de Psicologia Social de l'École de Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, em uma das nossas primeiras reuniões para a formação do Grupo Representações Sociais, Educação e Formação Profissional, em 2004, em Paris, chamou-nos a atenção para a quantidade de pesquisas nesse campo no Brasil, e sobre como seria interessante e oportuno fazer uma análise dos resultados de tantos anos de estudos, verificando como a

TRS tem contribuído para o campo da formação profissional: o que tem trazido de mais consistente acerca do trabalho, da formação ou das representações do professor sobre os elementos do seu fazer docente.

Na época, acabávamos de concluir nosso estudo sobre 138 trabalhos apresentados em congressos de educação e representação social da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, das Jornadas Internacionais sobre Representações Sociais – Jirs – e do Grupo de Pesquisa Cultura, Identidade e Representações Sociais – Cirs –, no período de 2000 a 2003 (Menin, Shimizu, 2005), que usavam a TRS para responder às questões na área da educação. Nesse estudo, levantamos questões a respeito da qualidade do uso da TRS em pesquisas brasileiras. Constatamos, como outros autores já haviam feito (Sousa, 2002; Arruda, 2005), que a teoria tem sido extremamente útil para revelar as relações entre conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, de um lado, e questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação, de outro. No entanto, identificamos certos problemas metodológicos e outros relacionados à falta de profundidade das investigações, como:

- poucos estudos verificam ancoragens das representações, uma vez que mais descrevem representações do que revelam sua origem;
- são feitas poucas comparações entre conhecimentos do senso comum – as representações – e conhecimentos escolares de cunho mais científico; os estudos são mais descritivos que comparativos ou explicativos;
- em relação ao tipo de análise, os estudos priorizam a descrição e classificação das representações obtidas por meio de questionários e entrevistas em detrimento da sua análise estrutural; faltam pesquisas que explorem a análise de conteúdos e processos cognitivos das representações previstos como possibilidades interessantes da teoria;
- os sujeitos das investigações são frequentemente mal caracterizados, na medida em que não se investigam as ancoragens das representações em fatores relativos à pertinência ou história cultural dos grupos;
- faltam aos estudos perspectivas de análises mais antropológicas e sociológicas que explorem as pertinências e experiências grupais, sociais e culturais das representações;



- poucas pesquisas investigam transformações das representações sociais, sejam as históricas, decorrentes de fatores culturais ou políticos, sejam aquelas provocadas por situações específicas de treinamento ou formação, limitação que pode ser explicada pela falta de tempo para investigações nos programas de pós-graduação, como sugere Sousa (2002), ou pela falta de tradição de trabalhos longitudinais e pela tendência de realizar pesquisas mais descritivas que explicativas;
- as relações entre representações e práticas são mais inferidas, pensadas como hipóteses e discutidas do que investigadas diretamente;
- poucos estudos analisam a difusão das representações pela mídia, apesar da grande importância dessa fonte de comunicação na construção das representações sociais, como demonstrou Moscovici (1978), publicado originalmente em 1961; os meios de divulgação das representações são mais inferidos que investigados, o que já foi observado por Sousa (2002);
- finalmente, embora a maioria dos trabalhos use métodos muito simples de análise de dados (descrição, classificação, quantificação das representações), alguns avançam na análise de conteúdos graças aos recursos proporcionados pelos softwares disponíveis.

Assim, embora a pesquisa em representações sociais em educação seja um campo dos mais frutíferos no Brasil, como mostra Arruda (2005), a quantidade da produção não é acompanhada obrigatoriamente de profundidade ou rigor metodológico. Pensamos que este é um bom momento para fazer sínteses críticas dessa produção, investigando suas tendências metodológicas e suas principais contribuições em um campo de grande interesse: a formação do professor.

A pesquisa aqui apresentada centra-se na análise de teses e dissertações em educação e representações sociais que têm como objeto de estudos representações de ou sobre o professor. Pretende-se investigar como esses trabalhos se organizam metodologicamente de forma a usar a TRS como referencial teórico e ferramenta de investigação, e que contribuições trazem para a área da educação.





## **METODOLOGIA**

### **As teses e dissertações**

Escolhemos para análise teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas no ano de 2004 em Programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Fizemos primeiramente uma leitura dos resumos das 2.327 teses e dissertações defendidas nesse ano, e localizamos 29 que utilizavam a TRS para o estudo de representações sociais de ou sobre o profissional professor. Desses trabalhos, produzidos em universidades de diversos estados do país, apenas dois não foram encontrados. Os 27 restantes, quatro teses de doutorado e 22 dissertações de mestrado, foram lidos na íntegra e analisados segundo critérios estabelecidos pelo grupo de pesquisadores participantes dessa investigação.

### **Crítérios de análise**

Os critérios estabelecidos para a análise das teses e dissertações referiram-se à:

- escolha do objeto de representação a ser investigado;
- pertinência do objeto de investigação ao conjunto de sujeitos;
- escolha e descrição dos sujeitos da pesquisa;
- pertinência da revisão bibliográfica, verificando como os autores são utilizados para a exposição dos conceitos da teoria;
- descrição e pertinência dos procedimentos de coleta, do tratamento dos dados;
- exposição e coerência dos procedimentos das análises;
- indicação das principais contribuições do estudo para a TRS e para a educação.

## **RESULTADOS**

### **Tema dos trabalhos e identificação dos objetos das pesquisas**





Entre os temas priorizados nas 27 teses e dissertações<sup>1</sup> encontram-se:

- representações do “ser professor” ou de sua “identidade” (Sixel da Silva; Costa e Silva), representações sobre o curso de Pedagogia e a formação docente (Pereira), representações sobre a função do professor e da instituição de educação infantil (Assis; David);
- representações sociais de profissão e profissionalização docente produzidas por professores que atuam ensino fundamental e que integram um determinado curso de formação (Marujo);
- representações dos docentes sobre saberes considerados necessários à profissão (Brito);
- representações sobre avaliação (Cunha);
- representações sociais do ingresso na formação em serviço, da repercussão do processo formativo sobre a mudança da prática docente (Costa) e representação social do “bom” professor de educação infantil (Fernandes);
- representações sobre “fala e escuta na sala de aula” (Farias);
- representações sobre sexualidade na escola (Flores; Coutinho);
- representações de professores sobre a luta pela terra em região de assentamento rural (Rocha);
- representações de professores em formação inicial sobre a Matemática (Barbosa da Silva);
- representações de professores de Matemática sobre o aluno da escola pública (Ramos da Silva);
- representações sobre violência no ambiente escolar (Batista da Silva; Bianchi);
- representações sobre o conceito de conscientização presente nas apropriações das concepções pedagógicas de Paulo Freire (Alimandro);
- representações sociais dos professores sobre pré-adolescentes (De-libera);
- representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério (Santos);
- relação entre as representações sociais dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem e a informática na educação (Calvacanti);

1. Ver Relação das Teses e Dissertações analisadas no final do artigo.



- representações de professores de História sobre a educação patrimonial e patrimônio (Amorim);
- representações de professores sobre o que pensam seus alunos da perspectiva de futuro (Pizaneschi);
- representações dos professores sobre a escola no presente, no passado e no futuro (Albuquerque Silva);
- representações de professores sobre meio ambiente, educação ambiental e suas relações com a prática docente (Ferreira);
- representações de professores sobre o corpo humano e suas repercussões na prática pedagógica (Shimamoto).

Uma das primeiras perguntas que fizemos ao analisar os trabalhos foi se o objeto escolhido, dentro do tema proposto, constitui, de fato, um objeto de representação para os sujeitos da pesquisa. Como diz Sá (1998), frequentemente aquilo que o pesquisador considera como objeto relevante de pesquisa ou objeto de representação social pode ser para ele, mas não para os sujeitos. Moscovici, por sua vez, sustenta desde o início de suas investigações, em 1961, que um objeto de representação social é, necessariamente, um objeto de relevância ou “força” social para um grupo de sujeitos, de modo a provocar a construção das representações em torno de si, e isso não ocorre com qualquer objeto (Moscovici, 1978).

Assim, analisamos nos trabalhos a escolha dos objetos de representações sociais e questionamos se as variáveis definidoras do grupo de sujeitos dão conta do objeto escolhido para investigação, e ainda se há uma construção teórica do objeto.

Constatamos que, na maioria dos casos, trata-se de objetos de representação para os sujeitos da pesquisa. “Identidade do professor”, “avaliação”, “curso de Pedagogia”, “sexualidade”, “luta pela terra”, “função do professor e da instituição de educação infantil”, “formação inicial sobre a Matemática”, “violência no ambiente escolar”, “concepções pedagógicas de Paulo Freire”, “pré-adolescentes”, “gênero e magistério”, “informática na educação”, “profissão e profissionalização”, “educação patrimonial”, “escola do passado, presente e futuro”, “meio ambiente e educação ambiental” e “bom professor” são, sem dúvida, objetos que levam a representações homogêneas, comuns aos grupos investigados.



Além disso, grande parte dos trabalhos busca fazer uma construção teórica do objeto, retomando, investigando como ele se constituiu historicamente. É o que vemos, por exemplo, no trabalho de Cunha, que procura descrever como se construiu a avaliação na Educação Física, partindo das origens dessa disciplina e de sua tradição mais biologizante, técnica, até chegar à configuração atual como “cultura do movimento”.

Outro estudo ilustrativo nesse sentido é o de Santos. Essa autora, ao estabelecer uma articulação entre gênero, magistério e representação social, aborda a constituição histórico-social da categoria de gênero, de forma geral, e, posteriormente, na educação, enfocando o processo de feminização do magistério com a entrada e permanência das mulheres no sistema educacional, e a produção da feminização desse campo profissional, relacionada com os aspectos simbólicos e subjetivos dessa realidade.

Cavalcanti revela a mesma preocupação ao apresentar o contexto social que impulsiona a mudança de paradigmas no sistema educacional. Examina as repercussões da inserção da informática na educação e relaciona as mudanças na área com a ação pedagógica do professor na construção do processo ensino-aprendizagem.

Embora as teses e dissertações analisadas, em sua maioria, façam uma recuperação histórica e contextual dos objetos das representações que pretendem estudar, dificilmente averiguam as transformações históricas dessas representações nos grupos investigados. É como se a TRS servisse sobretudo para a coleta de dados sobre a representação do objeto em um momento posterior da pesquisa, mas não esclarecesse sobre sua natureza, origem, construção ou transformação.

Há, porém, algumas exceções. Rocha, por exemplo, se preocupou com uma reconstrução histórica do sentido da posse da terra e da escola rural para o grupo pesquisado de maneira a construir o objeto utilizando a TRS como base de uma problematização consistente e adequada. David demonstra que as representações sociais de uma creche específica estão diretamente relacionadas às condições sociais, históricas e materiais das práticas das participantes da pesquisa, uma vez que foram protagonistas da história de sua fundação. As representações de creche e de professor de creche são compartilhadas pelas participantes e lhes dão um sentimento de pertencimento ao grupo que lutou pela melhoria da vida das pessoas da comunidade da qual







faziam parte, o que teve um efeito positivo na construção de suas identidade. A autora focaliza também a mudança das representações, demonstrando que, ao não serem mais responsáveis pela manutenção da creche, no momento em que as condições sociais, históricas e materiais das práticas se modificam, o modo de apropriação destas por parte do grupo também se altera: "Eles não são mais protagonistas de sua história", diz David. Assim, o sentido de ser professor, nesse caso, varia em função do sentimento de pertencimento ao grupo e do tempo vivido.

### **Os sujeitos das investigações**

Representações são sempre de alguém e sobre algo, como diz Jodelet (1986). E, como construções simbólicas, carregam as características de quem as faz. Os trabalhos analisados centram-se em representações de ou sobre professores e tiveram como sujeitos, em sua maioria, docentes em exercício ou alunos em formação para o magistério de várias localidades do país.

Grande parte dos trabalhos caracteriza razoavelmente os sujeitos de investigação: são fornecidas informações sobre idade, gênero, série em que atuam, tempo de magistério, tipo de escola, tipo de função etc. Com base nesses dados, verifica-se que a faixa etária dos professores é bastante variada, assim como o tempo de magistério. O gênero é predominantemente feminino, quando não exclusivamente, o que, de um lado, indica a escassez de trabalhos com professores do sexo masculino, e, de outro, a prevalência de mulheres especialmente na educação infantil e no ensino fundamental. As escolas em que atuam são, na maioria, públicas, da rede municipal ou estadual, e uma parcela importante dos professores é formada, ou está em vias de formação, em Pedagogia, Normal Superior ou outro curso de nível superior.

Entretanto, faltam dados que caracterizem melhor os sujeitos como grupo constituinte de representações sociais. Em quase todos os trabalhos, o simples fato de os sujeitos terem em comum a profissão de professor parece ser considerado como condição suficiente para pertencer a um mesmo grupo de representação. Dificilmente há investigação a respeito de outras variáveis que liguem os sujeitos entre si. Faltam ainda informações que descrevam o contexto cultural e histórico em que o grupo se constitui ou o que marca os sujeitos em sua pertinência àquele grupo.



Outro problema é que os autores quase nunca revelam as razões que os levaram à escolha dos sujeitos de estudo, e são poucas as pesquisas comparativas que trabalham com representações de diferentes grupos sobre o mesmo objeto, embora muitas delas componham seus universos com variáveis diversas.

Vale destacar, no entanto, que alguns trabalhos se preocupam em compor amostras estatisticamente representativa da população. Por exemplo, os trabalhos de Pizaneschi, de Albuquerque Silva, de Coutinho e de Bianchi.

O tamanho das amostras é bastante variável: em oito pesquisas, elas eram formadas por até 20 sujeitos; em cinco pesquisas, por mais de 20 e menos de 40; em oito, por mais de 40 e menos de 100; em três, por mais de 100 e menos de 200; em duas, por mais de 200; e um trabalho não especificou o número de sujeitos.

Cavalcanti chama a atenção para um problema importante: a dificuldade de conseguir a participação dos professores nas pesquisas. Relata que alguns de seus sujeitos expressaram que "os pesquisadores só criticam e não contribuem".

Diante dessa resistência, indagamos se as investigações com professores e, mais especificamente, na área das representações sociais e educação, têm retornado seus resultados aos sujeitos pesquisados e às suas instituições. E se há um trabalho de pesquisas-ação em nível de intervenção ou de propostas para a mudança de representações e práticas sociais. Entre as teses e dissertações analisadas no presente trabalho, nenhuma delas adota esse tipo de metodologia, e poucas se voltam aos processos de transformação das representações e práticas sociais.

## Revisão bibliográfica

É de praxe nas teses e dissertações analisadas um bom capítulo apresentando a TRS. Quase todas elas situam a origem dos conceitos básicos da teoria nos estudos de Moscovici (1978) sobre as representações sociais da psicanálise. Procuramos seguir o movimento desse capítulo nas teses e dissertações investigando as fontes e autores citados, se havia coerência entre eles, se as fontes eram primárias ou secundárias, se eram atuais, se autores brasileiros eram usados e se havia uma revisão de estudos sobre o tema investigado.

Constatamos que a maioria dos capítulos de revisão teórica segue um mesmo movimento, definindo os conceitos principais da teoria: representação



como construção simbólica, representação como social, ancoragem, objetivação, análise processual, análise estrutural. Os trabalhos de Moscovici (1978, 1984, 1995, 2001, 2003) são citados em 25 das 27 teses e dissertações analisadas; os de Jodelet (1989, 1994, 1999, 2001), em 21; os de Abric (1994, 1998, 2000) em 14; os de Gilly (1984, 1994, 2001) em oito; e os Doise (1990, 1992, 1998) em cinco. Há autores brasileiros bastante citados como: Sá (1995, 1996, 1998), em 16 trabalhos; Alves-Mazzotti (1994, 1996, 1998, 2001, 2002), em 15; Madeira (1991, 1997, 2000, 2001), em 12; Spink (1995), em sete; e Guareschi e Jovchelovitch (1995), em seis. Não há confrontos entre os autores, uma vez que cada conceito é descrito separadamente. Na maioria dos trabalhos são utilizadas fontes primárias de referência.

Contudo, sentimos falta de uma revisão de estudos e pesquisas já realizados em representação social sobre os temas ou objetos investigados. Pela quantidade de trabalhos produzidos no Brasil e publicados em anais de congressos, livros e periódicos, podemos dizer que sua consulta e citação em teses e dissertações deixa a desejar. E mesmo nos trabalhos que têm o cuidado de fazer essa revisão, ela é pouco utilizada para discutir os resultados obtidos.

Verificamos também, e vamos voltar a esse ponto mais adiante, que embora o capítulo de revisão da teoria seja muitas vezes bem completo, ele tende a ser “esquecido” no decorrer dos trabalhos, ou apenas uma parte muito pequena dos conceitos descritos é retomada na análise e interpretação dos dados.

### **Procedimentos de coleta e tratamento dos dados**

Os procedimentos de coleta de dados mais usados nos trabalhos com ou sobre professores foram entrevistas (em 22 teses e dissertações), seguidos de questionários (em 16) e, dentro deles, as questões de associações livres, adotadas em 11 estudos, com palavras indutoras em temas como: avaliação, ser professor, curso de Pedagogia, alunos de assentamentos, Matemática, violência, ensino, aprendizagem e informática. A observação foi empregada em seis estudos, os grupos focais em cinco e a análise documental em dois.

Vários estudos combinam mais de um procedimento de coleta, como os de Marujo, de Fernandes, de Costa e Silva e de Alimandro, que utilizam questionário e entrevista, os de Barbosa da Silva, de Flores e de Santos, que





utilizam entrevista, questionário e observação, e os de Rocha e de Farias, que associam entrevista e observação.

Entretanto, poucos trabalhos têm a preocupação de justificar a escolha metodológica em função da TRS e das possibilidades de análise de dados que ela oferece, como faz a pesquisa de Shimamoto. Nesse estudo, para o acesso do conteúdo das representações sociais dos professores sobre o corpo humano, foi utilizado o teste de Associação Livre de Palavras com tratamento estatístico para a identificação de classes semânticas em função da ocorrência e da não-ocorrência das palavras e de seu agrupamento em um sistema temático. Com o intuito de alcançar a estrutura da representação, ou seja, seus elementos centrais, intermediários e periféricos, a autora empregou o método de Triagens Hierarquizadas Sucessivas, acompanhado da técnica do Quadro de Quatro Casas, de Vergès (1992). Além desse procedimento, Shimamoto utilizou uma entrevista semiestruturada para compreender o processo de produção da representação social de corpo pelos professores participantes e sua repercussão no ensino de Ciências.

Outro trabalho que tem o mesmo cuidado é o de Ramos da Silva, que também usou o teste de Associação Livre de Palavras, mapeando o campo semântico de maneira a identificar os elementos periféricos e nucleares da representação social do professor de Matemática sobre o aluno de escolas públicas e privadas. A autora utilizou a técnica de Construção de Planos Fatoriais de Correspondência entre as palavras expressadas pelos sujeitos e as variáveis de identificação, buscando circunscrever o núcleo das representações dos professores.

A partir dos instrumentos mais usados, a entrevista e o questionário, constata-se que o tratamento de dados mais comum, quando as questões são abertas, é a busca de categorias de respostas por métodos mais qualitativos ou análises de conteúdo. Um dos autores mais citados, nesses casos, é Bardin (1977).

No total, 11 teses e dissertações utilizam *softwares* para a análise dos dados. Por exemplo, a de Cavalcanti adotou o *Trideux*; as de Batista da Silva, de Rocha e de Bianchi, o *Alceste*; e a de Marujo, o *Modalisa*.

Nos estudos que empregam questionários com perguntas de evocação livre, bastante presentes, realizam-se análises estruturais, inspiradas em Abric (1994), em busca das respostas do núcleo central e das periféricas. No





entanto, o método de contagem mais presente é o manual, com resultados apresentados em estatísticas simples de frequência. Poucos são os trabalhos que fazem cruzamentos desses dados de frequência com características diversas das populações estudadas, ou com análises estatísticas mais complexas.

Um trabalho que se destaca, nesse sentido, é o de Cavalcanti que, utilizando o *Trideux*, efetua uma análise fatorial de correspondências de variáveis. Primeiramente, faz um levantamento dos elementos constitutivos dos campos semânticos das RS sobre o ensino, a aprendizagem e a informática na educação e os categoriza. Em seguida, identifica os esquemas nuclear e periférico das representações sociais, por meio de análise fatorial de correspondência, com representação gráfica em planos fatoriais. Por fim, determina semelhanças e diferenças entre as representações conforme as palavras evocadas e as diversas características dos sujeitos.

Um aspecto importante destacado por Cavalcanti foi a diferença entre as representações dos professores sem experiência com informática daquelas dos professores com experiência. Enquanto para os primeiros a informática é vista apenas como uma ferramenta metodológica que propicia a renovação da prática pedagógica em razão do uso dos recursos educacionais, para os últimos a informática na educação é associada à dimensão afetiva como instrumento motivador do processo de construção do saber.

## A análise dos dados

No estudo das dissertações e teses, questionamos os tipos de análises realizadas (categorial, de discursos, processual, estrutural ou outras); se elas foram feitas de modo consistente; se suas inferências foram adequadas; como utilizaram a TRS; e como consideraram as expressões dos sujeitos. As mais comuns são as análises de discurso, de conteúdo, temática, categorial e descritiva. Em sete estudos foram utilizadas análises estruturais.

Constatamos nos trabalhos certa dificuldade de realizar análises de dados com toda a riqueza que seria adequada a uma pesquisa de doutorado ou mestrado. Como dissemos, embora muitos trabalhos contenham um bom capítulo sobre a TRS, ele não volta a ser usado no momento da análise dos resultados, a não ser de forma bem limitada ou restrita; por exemplo, na constatação dos elementos centrais ou periféricos de uma representação. Dificilmente outros





conceitos da teoria aparecem na análise, e ela resta subexplorada no desenrolar do trabalho.

Como já dissemos também, embora haja grande produção de trabalhos sobre representação social e educação, há poucas comparações dos dados obtidos nas teses e dissertações com pesquisas anteriores. Exceções são os trabalhos de Rocha, de Bianchi e de Coutinho.

Procurar explicar os dados obtidos acerca das representações sociais através da história da construção desse saber como senso comum e como ciência dá margem a muitos desdobramentos importantes, mas são poucos os trabalhos que têm essa preocupação. Alguns mostraram a correspondência dos resultados encontrados nas associações livres com a história da construção cultural desses conceitos, evidenciando, portanto, a ancoragem das representações em conteúdos antes tomados como científicos ou mesmo normativos para um campo do saber.

Cunha, por exemplo, identifica representações centrais de avaliação em Educação Física ligadas à saúde e à mensuração, e explica como essas ideias se relacionam a conceitos anteriores da disciplina relacionados à área da Saúde e, também, da competição esportiva.

Cavalcanti busca comparações entre o senso comum e teorias científicas, evidenciando o quanto as perspectivas pedagógicas tradicionais, construtivistas, behavioristas e sociointeracionistas influenciam a construção das representações sociais das participantes sobre ensino e aprendizagem e as relações dessas com as representações sociais sobre a informática na educação. A autora procura responder à origem dessas representações com base também no contexto de inserção dos participantes e na realidade educacional brasileira, no que diz respeito à informatização.

No caso da pesquisa de Ferreira, as representações de meio ambiente e educação ambiental são situadas no âmbito das concepções científicas de ciência e natureza construídas ao longo da história; o autor analisa como os princípios da racionalidade técnica têm determinado as formas de relação dos seres humanos com o meio ambiente no mundo moderno, prevalecendo uma visão utilitarista da natureza. Embora já esteja em curso um debate voltado à construção de uma racionalidade inserida em um discurso pós-moderno, que considera os fatores macrodeterminantes nas formas de relação dos seres humanos com o meio ambiente, esse aspecto relacional esteve muito pouco





presente nos discursos dos professores participantes da pesquisa. A maioria deles não abordou a questão ambiental como associada a fatores políticos, econômicos, culturais, sociais e históricos.

### **Resultados destacados nos estudos analisados**

Procuramos verificar nos resultados das teses e dissertações a que conclusões chegam os autores e quais as principais contribuições dos estudos para a TRS, para a educação e para o conhecimento do tema específico: as representações sociais de e sobre o professor.

Constata-se que os estudos oferecem contribuições mais relevantes para a educação, no que se refere especificamente ao professor e seu contexto de vida profissional, do que para a TRS. Consideramos isso uma decorrência do fato de que os trabalhos analisados são, em sua maioria, dissertações de mestrado desenvolvidas em prazos de dois a três anos, tempo insuficiente para reflexões teórico-epistemológicas mais aprofundadas.

Centrando-nos nas contribuições das pesquisas sobre as representações de ou sobre o professor e seu contexto de vida profissional, tratamos de reunir seus resultados em grandes categorias de forma a verificar o que revelam sobre as representações comuns – mais frequentes e/ou repetidas – desse profissional sobre: sua profissão (profissionalização, o “ser professor”, a sua “identidade”); a instituição em que trabalha (creche ou escola); os processos formativos (formação inicial e continuada); os processos pedagógicos e relacionais de seu trabalho na escola; seus alunos.

Adiantamos que pudemos traçar apenas algumas generalizações dentro dessas categorias, dada a grande diversidade de temas dos 27 trabalhos analisados. No entanto, elas são suficientes para mostrar que a TRS, mesmo utilizada de modo limitado, é um instrumento poderoso para sugerir imagens sobre como o professor estrutura seu mundo profissional.

No que diz respeito à instituição em que o professor trabalha, as pesquisas de Albuquerque Silva sobre a escola no presente, no passado e no futuro, e de David, sobre uma creche comunitária revelam em comum uma visão muito mais positiva da instituição no passado do que atualmente.

Na primeira, a escola do passado é vista como boa, lugar de estudos e aprendizagem dos alunos e onde a família está presente; a escola de hoje é





carregada de negatividade, de má qualidade de ensino e ausência da família; a escola do futuro é representada em torno da objetivação de informatização e estrutura física.

A pesquisa de David mostra que a visão positiva do passado dos antigos profissionais de uma creche está ligada a um sentimento de pertencimento ao grupo fundador da instituição, e que transformações das representações sobre a creche ocorrem em razão das transformações da própria creche após a intervenção do poder público e de suas formas de administração: contratação de professores concursados, de fora da comunidade, com formação técnica mais reconhecida oficialmente e afastamento dos antigos profissionais fundadores da instituição, vistos como “profissionais de segunda categoria”.

Se na pesquisa de Albuquerque Silva as representações positivas da escola de antes decorrem da idealização do passado diante das dificuldades do presente, na de David essas representações ancoram-se no sentimento de responsabilidade em relação à própria instituição e à comunidade na qual o profissional e a instituição estão inseridos, fazendo parte de uma mesma história e memória.

Das pesquisas que contribuíram para revelar o que professores pensam acerca de sua formação, destacam-se as de Alimandro sobre concepções pedagógicas de Paulo Freire e as dimensões políticas da formação de professores e a de Costa sobre o ingresso de professores na formação continuada e seus reflexos em suas práticas.

Alimandro verificou que a maioria dos professores não participa de atividades sindicais e que nem todos percebem claramente a função política da educação, mesmo quando afirmam que procuram direcionar os alunos a um processo de compreensão da realidade e de formação do pensamento crítico.

Costa, por sua vez, constatou que os professores, ao refletirem criticamente sobre sua formação continuada, acreditam que as mudanças na prática docente ocorrem em quatro domínios: nova representação do lúdico; nova visão de aluno; novo olhar sobre o saber docente; e novo sentido à escrita e ao processo de alfabetização. As representações sociais do ingresso na formação continuada podem ser reconstruídas ao longo do processo formativo e incidem positivamente na modificação das representações sociais de trabalho pedagógico e no processo de construção de uma nova identidade profissional.

Nos trabalhos que investigaram os processos pedagógicos e relacionais, a maioria revela o quanto as representações sociais dos professores repercutem







na forma de apropriação dos conteúdos ministrados na escola, e sugere que essas representações podem direcionar a prática pedagógica docente. Essas pesquisas indicam ainda a necessidade de os cursos de formação de professores considerarem suas representações e fundamentarem seus programas com base nelas, uma vez que são reveladoras dos saberes construídos pelos professores e que supostamente orientam seu fazer cotidiano no espaço escolar. Destacam-se nessa linhas os trabalhos de Amorim, de Cavalcanti, de Ferreira e de Shimamoto.

Amorim, ao investigar as representações de professores de História sobre educação patrimonial e patrimônio, indica que apesar de estarem em sintonia com os documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os docentes ainda entendem o termo patrimônio dentro de uma concepção tradicionalista e apresentam uma visão romântica de sua disciplina. O autor adverte para a necessidade de formações que favoreçam a apropriação de novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas sobre o ensino de história para a condução de novas práticas.

Ferreira estuda as representações de meio ambiente e educação ambiental de professores e como elas se relacionam com a prática em sala de aula. Segundo a autora, predomina entre eles uma visão simplista e ingênua, que não leva em consideração os macrodeterminantes nas formas de relação dos seres humanos com o meio ambiente. Ela enfatiza que o debate em torno da questão ambiental depende mais das representações dos professores sobre meio ambiente e educação ambiental do que da existência de disciplinas específicas, uma vez que esse tema deveria ser focalizado nos mais diversos espaços escolares. Salvo exceções, as disciplinas específicas não têm contribuído significativamente para a efetivação da educação ambiental na escola. Na verdade, elas podem até mesmo funcionar como mais uma forma de fragmentação, contrariando a proposta de meio ambiente como tema transversal e como discussão não-disciplinar, integrada e complexa. Não há, segundo a autora, carência de produção e discussão sobre o meio ambiente. O que é urgente é a democratização do que se produz e a ampliação do debate no âmbito da formação de professor, da escola e da sociedade.

Cavalcanti pesquisou em que medida as representações sociais dos professores sobre ensino-aprendizagem interferem na construção de suas representações sobre a informática na educação. Ele chegou a dois tipos de





representações sobre o processo ensino-aprendizagem que influenciam as representações dos professores sobre a informática: no primeiro, baseado na concepção tradicional, o computador é visto apenas como um recurso, como uma ferramenta útil para o treino de capacidades e habilidades; no segundo, baseado em uma concepção pedagógica voltada ao construtivismo, os recursos computacionais são vistos como um dispositivo eficaz para a construção de novas situações de ensino e aprendizagem significativas tanto para o aluno como para o professor. A autora ressalta a necessidade de a formação de professores proporcionar uma postura reflexiva de atuação, fundamentada em concepções atuais sobre o processo de ensino-aprendizagem e a mediação do uso da informática na educação.

Shimamoto analisa as representações sociais de professores sobre o corpo humano e suas repercussões na prática pedagógica. Ela constata que essas representações estruturam-se em torno de um núcleo central que destaca elementos de natureza biológica, coloridos de matizes periféricos de naturezas sociais, culturais, afetivos e psicológicos. Os resultados, segundo ela, mostram a necessidade de repensar o ensino do corpo humano na aula de Ciências Naturais. Como expressão da natureza humana, o corpo deve ser considerado em uma perspectiva holística, como um grande sistema de interação. O professor precisa ter uma consciência crítica de suas próprias representações, sob pena de colaborar para a construção de uma concepção de corpo humano fragmentado e dissociado de si, dos outros e do mundo.

As pesquisas que têm como objeto de estudo as representações dos professores a respeito de seus alunos, ligadas a temas e contextos específicos, procuram identificar como essas representações podem estar ancoradas nas experiências cotidianas, em modelos sociais vigentes ou no conhecimento científico, e a possível influência dessas representações na relação do professor com seus alunos e na prática pedagógica.

Coutinho, por exemplo, ao tratar das representações da sexualidade de alunos de escolas públicas pelos professores, mostra que elas estão ancoradas em modelos tradicionais que continuam sendo repassados pela sociedade. Os resultados indicam que os professores se sentem mal preparados para abordar o assunto sexualidade na escola, coincidindo com o que os alunos pensam a respeito. Eles acreditam que há diferenças entre o que alunos da quinta série e da oitava pensam e buscaram saber sobre sexualidade, que os alunos têm poucas





fontes de informação sobre o assunto, que os meninos têm representações diferentes das meninas, e que os alunos têm pouco compromisso educacional com a escola.

Delalibera investigou as representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes e a forma como elas podem repercutir nas relações professor/aluno no contexto da instituição escolar. Os resultados indicam que os pré-adolescentes são vistos pelos professores como um grupo heterogêneo, caracterizado pela diversidade tanto cognitiva, como afetiva e psicossocial, e definidos como “nem crianças, nem adolescentes”. Essas representações, segundo a autora, geram incertezas e contradições nos professores e interferem na relação professor-aluno e na prática pedagógica. Para ela, a compreensão da pré-adolescência pode ser facilitadora das relações na escola.

Ramos da Silva, ao pesquisar as representações do professor de Matemática sobre o aluno de escola pública, identificou que há diferenças entre o que os professores pensam sobre esse aluno e o de escola particular em relação à Matemática: eles veem os primeiros com um olhar negativo, consideram que eles têm poucas chances de aprender Matemática.

Rocha estudou as representações de professores sobre alunos oriundos de assentamentos, observando que aqueles que têm vínculos pessoais com proprietários de terra apresentam mais dificuldade de reelaborar suas representações sociais sobre esses alunos e, inversamente, aqueles que têm vínculos com os assentados acabam por idealizar ao extremo seus alunos. O autor conclui pela necessidade de repensar os limites das dicotomias idealizar/depreciar, rural/urbano, emoção/cognição, teoria/prática, conteúdo/processo, na formação do professor que lida com essa nova realidade brasileira.

Das 27 pesquisas analisadas, oito delas (Sixel da Silva; Costa e Silva; Marujo; Brito; David; Assis; Santos; Fernandes) tratam de representações sociais de professores em diferentes níveis de escolaridade sobre o ser professor e sua identidade profissional, contribuindo para uma melhor compreensão dessa temática.

Costa e Silva, por exemplo, ao estudar as representações de identidade profissional docente, conclui que existe uma crise na elaboração da identidade do professor, oriunda do momento histórico e cultural que concebe um novo modo de “ser” e de “estar” na profissão docente, bem como da ancoragem de representações sociais de uma identidade docente própria desse mesmo





momento. Porém, para o autor, o que marca definitivamente a identidade docente “é que ser professor é lidar com humanos que necessitam ‘se humanizar’”.

Marujo, por sua vez, conclui que os professores veem a docência como uma profissão cujo modelo se aproxima do “modelo de traços”. A autora estabelece uma distinção entre profissionalidade (processo interno de profissionalização) e professionismo (processo externo de profissionalização). Os professores associam a profissionalidade aos conhecimentos (conteúdos) e saberes de experiência que o docente precisa utilizar na sua atividade e o professionismo às lutas que o professor precisa travar pela valorização da profissão.

David, que estudou professores de creches, mostra que o sentido de ser professor varia em função do sentimento de pertencimento ao grupo e do tempo vivido. O passado é entendido como um período de valorização, de luta e conquistas, de autonomia e de superioridade em relação ao presente, que é associado a termos como desvalorização, cansaço, falta de cumplicidade e desestímulo. A autora indica que há um agravante em se tratando de professores de educação infantil, que se veem desvalorizados pela comunidade, pela própria categoria profissional e pelos órgãos públicos, como a Secretaria de Educação, que os trata como profissionais de “segunda categoria” ou “babás”. Como forma de combater o sentimento de “rejeição” diante de um grupo profissional e de sentir-se valorizado, o professor da educação infantil acaba negando a afetividade e exclui o conceito do “cuidar” e de “maternagem” de sua identidade profissional, distanciando-se com isso de seus pequenos alunos. O trabalho sugere que os vínculos mantidos com a comunidade contribuem para o fortalecimento das relações entre escola e família e para uma identidade positiva do professor.

Brito mostra que os professores em processo de formação em serviço passam por inúmeras dificuldades que tornam o exercício profissional autônomo complicado, mas que, mesmo diante das adversidades, esses docentes conseguem criar estratégias de atuação e têm condições de contribuir para o desenvolvimento dos saberes necessários ao exercício de sua profissão. O autor mostra que esses profissionais possuem um saber que precisa ser valorizado. E adverte que os cursos de formação em serviço não devem destituí-los de seu saber “ser professor”, mas sim possibilitar que contribuam de forma mais ativa com esse saber para o desenvolvimento de sua atuação profissional.

Santos chega à conclusão que as representações sociais de gênero sobre o magistério partem do sentido atribuído ao ser mulher, ao magistério e ao ser



professora. O magistério é representado como um campo socioprofissional importante, difícil e desvalorizado, cujas exigências vão além da questão de gênero, embora esta esteja presente nas falas das participantes da pesquisa. A desvalorização das professoras, segundo elas, não é determinada pelo fato de o magistério ser constituído predominantemente por mulheres, mas sobretudo pela realidade social e econômica e pela qualidade da política educacional, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental. Esse estudo revela assim as construções individuais-sociais dos próprios sujeitos envolvidos no magistério, apontando para as dificuldades enfrentadas na profissão, as realizações e propósitos profissionais, com o foco na questão de gênero. Ressalta ainda a importância das discussões de gênero no processo de formação inicial e continuada dos professores e professoras.

Um último trabalho que incluímos no conjunto sobre o “ser professor” é o de Fernandes. Estudando as representações sociais do “bom” professor de educação infantil em alunas de primeiro ano e de último ano do curso de Pedagogia, Fernandes encontrou duas visões aparentemente distintas: enquanto as alunas do primeiro ano representam o professor como um animador, portanto de forma pessoal, as do último ano o representam como um mediador, incorporando uma categoria acadêmica. Entretanto, como a noção de mediação é muito abstrata, percebe-se que perdura a concepção de professor animador nas alunas do último ano. Assim, elas incorporam apenas parcialmente as categorias acadêmicas às representações sociais de bom professor. Essa incorporação permanece no nível do discurso: o professor deve ser um mediador, mas não ficam claros o objeto e o objetivo da mediação.

As pesquisas analisadas mostram que a valorização (ou a desvalorização) do professor parece ser uma preocupação constante desses profissionais. Indicam também que os cursos de formação inicial ou continuada precisam considerar esses aspectos e contemplar em seus currículos conhecimentos teóricos e práticos que permitam ao docente um fazer seguro e legitimado como fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Em suma, parece-nos que todos os trabalhos analisados se preocupam em apontar para uma representação do profissional professor como desvalorizado e que precisa de uma atenção especial tanto nas políticas quanto nas práticas pedagógicas e formativas.



## CONCLUSÕES

As análises que fizemos possibilitaram um olhar crítico sobre as dissertações e teses. Ele apontou certas ausências e deficiências na utilização da TRS como referência teórico-metodológica. Numa palavra, a teoria é subutilizada nas pesquisas, fornecendo um ou outro instrumento de investigação ou de análise que permanece invariavelmente separado do restante do trabalho. Aparece mais como ferramenta para escolha de procedimento de coleta de dados ou de análise de um aspecto do objeto de estudo do que como corpo teórico inspirador de hipóteses ou de análises.

No entanto, encontramos pontos positivos nos trabalhos:

- houve pertinência e relevância nos objetos de investigação das teses e dissertações no campo da formação de professores – os vários temas de representações dos professores – mesmo que esses objetos não tenham sido estudados pela TRS com todos os seus recursos;
- o mesmo se pode falar da escolha dos sujeitos participantes das pesquisas e da constituição de grupos que, por vezes, levou à identificação de subgrupos;
- em geral, houve uma contextualização histórica dos objetos de representação estudados, mesmo que algumas vezes ela não tenha sido retomada na interpretação dos dados;
- constata-se a utilização de procedimentos de coleta de dados mistos e de combinação de formas de coleta de dados por vezes bem criativa; isso acontece mesmo que as análises dos dados ainda tendam a uma certa superficialidade, seja em termos de recursos que poderiam ter sido incorporados, seja em termos do aprofundamento das questões que seria possível com um melhor aproveitamento da TRS;
- sobre esse último ponto, consideramos ainda que os trabalhos sobre representação social são predominantemente descritivos (ver Menin; Shimizu, 2005) deixando de explorar as potencialidades explicativas que a teoria tem em relação a vários de seus conceitos, tais como: a origem e história de construção das representações, os processos de ancoragem e objetivação, as propriedades estruturais, as funções de simbolização e as sociais, os papéis dos meios de divulgação, a



importância das comparações entre grupos de sujeitos, a relevância das comparações entre diferentes formas de conhecimento, a origem das transformações nas representações, as possíveis correspondências entre representações e práticas e outros pontos conceituais.

Finalmente, após analisarmos os trabalhos sobre representações de ou sobre professores, como podemos responder à questão de Denise Jodelet sobre os conhecimentos que a TRS tem trazido sobre o profissional professor no Brasil? Pensamos que há muitos resultados de diferentes qualidades, naturezas, realidades, obtidos com diferentes meios, sujeitos, temas. Só os 27 estudos que analisamos já nos trouxeram alguns bem interessantes.

Acreditamos que esse trabalho deve continuar. Nos últimos anos, novos avanços aconteceram no campo de pesquisas em representações sociais e nas técnicas de análises de dados. Além disso, a produção de trabalhos na área da educação continua aumentando. Uma análise mais direcionada para temas específicos, como por exemplo: uma seleção de todos os trabalhos de certo ano que estudem as representações que professores têm sobre o seu próprio trabalho ou sobre seus alunos ou sobre a sua formação, permitiria demonstrar se podemos construir um perfil do profissional professor através das suas representações reveladas por esses trabalhos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.

\_\_\_\_\_. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.27-38.

\_\_\_\_\_. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O Debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.96, n.96, p.15-23, 1996.

\_\_\_\_\_. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.113, p.39-50, jul. 2001.

\_\_\_\_\_. Repensando algumas questões sobre o trabalho infanto-juvenil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v.19, p.87-98, 2002.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.61, p.60-78, jan./mar. 1994.

\_\_\_\_\_. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 1. ed. Goiânia: AB, 1998. p.285-302.

ARRUDA, A. Pesquisa em representações sociais: a produção em 2003. In: MENIN, M. S. S.; SHIMIZU, A. M. (org.) *Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p.59-92.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

DOISE, W. L'Ancrage dans lés étude sur lés représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, n.45, p.189-195, 1992.

\_\_\_\_\_. Les Représentations sociales. In: GHIGLIONE, R.; BONNET, C; RICHARD, J. F. (orgs.) *Traité de psychologie cognitive*, 3: Cognition, représentation, communication. Paris: Dunod, 1990. p.23-34.

\_\_\_\_\_. Social psychology and human rights. *European Review*, n. 6, p.349-355, 1998.

GILLY, M. As Representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, D. (org.) *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p.321-341.

\_\_\_\_\_. Les Représentations sociales dans le champ éducatif . In: JODELET, D. (org.) *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.363-386. (Sociologie d'Aujourd'hui)

\_\_\_\_\_. Psicociologia de la educación. In: MOSCOVICI, S. (org.) *Psicologia social*, 2. Barcelona: Paidós, 1984. p.601-626.

GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995.

JODELET, D. *Folies et représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

\_\_\_\_\_. Os Processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. *As Artimanhas da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. La Representación social: fenómenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. *Psicologia social: pensamiento y vida social*, 2. Barcelona: Paidos, 1986. p.469-494.

\_\_\_\_\_. *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.



\_\_\_\_\_. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: JODELET, D. (org.) *Les représentations sociales*. 4 ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p.31-86. (Sociologie d'Aujourd'hui)

MADEIRA, M. C. Linguagem e representações sociais: quando a vivência se torna palavra. In: MADEIRA, M. C. (org.) *Representações sociais e educação: algumas reflexões*. Natal: EDUFRN, 1997. p.7-17.

\_\_\_\_\_. Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. In: MOREIRA, A. P. (org.) *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, 2001. p.123-144.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: pressupostos e implicações. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 72, n. 171, p.139-144, maio/ago. 1991.

\_\_\_\_\_. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p.239-250.

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

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

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (org.) *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.7-16.

\_\_\_\_\_. *Psychologie sociale*, I. Paris: PUF, 1984. Introduction, p.17-37.

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

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, C. P. *A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. *Núcleo central das representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. (org.) *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.19-45.



SOUSA, C. P. Estudos de representação social e educação. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 14/15, p.285-324, 1º/2º sem. 2002.

SPINK, M. J. (org.) *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

VERGÈS, P. L'Évocation de l'argent: une méthode pour la 'definition du noyau central de la représentation'. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p.203-209, 1992.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.) *Estudos interdisciplinares de representação social*. 1. ed. Goiânia: AB, 1998. p.3-25.

### Relação das teses e dissertações analisadas

ALBUQUERQUE SILVA, I. de. *A Linha do tempo e as representações sociais de professores do ensino fundamental acerca da escola em Cuiabá*. Cuiabá, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Mato Grosso.

ALIMANDRO, M. G. E. *A Apropriação das concepções pedagógicas de Paulo Freire por professores do ensino fundamental*. Rio de Janeiro, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Estácio de Sá.

AMORIM, A. R. A. *Educação patrimonial e patrimônio: as representações sociais do professor de história do ensino fundamental, da 5ª a 8ª séries, das redes municipais do Recife e do Cabo de Santo Agostinho*. Recife, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Pernambuco.

ASSIS, M. S. *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e de professora de Educação Infantil*. São Carlos, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de São Carlos.

BARBOSA DA SILVA, E. B. *O Impacto da formação nas representações sociais da matemática: o caso de graduandos do curso de pedagogia para início de escolarização*. Brasília, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade de Brasília.

BATISTA DA SILVA, J. *A Escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes*. Presidente Prudente, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Estadual Paulista.

BIANCHI, K. S. *A Violência e suas representações sociais: um estudo com professores de escolas públicas em Cuiabá*. Cuiabá, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Mato Grosso.

BRITO, M. L. T. *Saberes necessários ao professor: uma aproximação do conceito de autonomia e de suas implicações para o desenvolvimento da profissão docente*. Salvador, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal da Bahia.



CAVALCANTI, L. C. *Ensino, aprendizagem e informática na educação: um estudo das representações sociais dos professores da educação básica*. Recife, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Pernambuco.

COSTA E SILVA, L. R. *Identidade profissional docente: as representações sociais dos alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás*. Goiânia, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Goiás.

COSTA, P. L. G. *Representações sociais do ingresso na formação continuada e da ressignificação da prática docente*. Natal, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

COUTINHO, M. M. T. *As Representações sociais que professores apresentam acerca do que avaliam ser as representações sociais de sexualidade de alunos do ensino fundamental de escolas públicas*. Cuiabá, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Mato Grosso.

CUNHA, V. M. P. *Repensando a avaliação: as RS compartilhadas pelos professores de educação física*. São Paulo, 2004. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DAVID, M. S. *Histórias e memórias: representações sociais de creche por profissionais da educação infantil*. Rio de Janeiro, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Estácio de Sá.

DELALIBERA, E. S. R. *Representações sociais dos professores sobre os pré-adolescentes*. Maringá, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Estadual de Maringá.

FARIAS, M. de L. S. O. *Fala e escuta de professores (entre)laçam-se na sala de aula*. São Paulo, 2004. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FERNANDES, M. Z. *Representação social do bom professor de educação infantil*. Itajaí, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade do Vale do Itajaí.

FERREIRA, A. R. *Meio ambiente: representações e práticas dos professores de ciências e biologia*. Ponta Grossa, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FLORES, A. M. P. *Sexualidade: representações de professores do ensino médio*. Santa Maria, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Santa Maria.

MARUJO, L. E. L. *As Representações sociais sobre a profissão e profissionalização docente de professores(as)*. Natal, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PEREIRA, A. M. *Curso de pedagogia: representações de alunos e ex-alunos sobre o curso e sua profissionalização – um estudo em Mato Grosso*. São Paulo, 2004. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PIZANESCHI, E. *Perspectiva de futuro e suas representações sociais um estudo com professores das escolas públicas de Cuiabá*. Cuiabá, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Mato Grosso.



Maria Suzana De Stefano Menin, Alessandra de Moraes Shimizu e Claudia Maria de Lima

RAMOS DA SILVA, M. I. *Representações sociais do professor de matemática sobre o aluno da escola pública*. Recife, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Pernambuco.

ROCHA, M. I. A. *Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte, 2004. Tese (dout.) Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, M. C. G. *As Representações sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional*. Recife, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de Pernambuco.

SHIMAMOTO, D. F. *As Representações sociais dos professores sobre corpo humano e suas repercussões no ensino de ciências naturais*. São Carlos, 2004. Tese (dout.) Universidade Federal de São Carlos.

SIXEL DA SILVA, L. M. S. *Os Sentidos de "ser professor": o papel do curso normal superior*. Petrópolis, 2004. Dissert. (mestr.) Universidade Católica de Petrópolis.

Recebido em: junho 2007

Aprovado para publicação em: setembro 2008



# AUTOESTIMA E ALFABETIZAÇÃO: O QUE HÁ NESSA RELAÇÃO?

**CLARICE SALETE TRAVERSINI**

Professora do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade  
de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
clarice.traversini@ufrgs.br

## RESUMO

*Este artigo tem como objetivo analisar um conjunto de práticas utilizadas para alfabetizar jovens e adultos, as quais têm no resgate da autoestima seu foco central. O estudo utilizou uma parcela dos discursos do Programa Alfabetização Solidária registrados em um conjunto de publicações periódicas editadas entre 1997 e 2002, cuja circulação tinha abrangência nacional. Inspirada nos estudos de Michel Foucault, a análise contou com as noções de governo e discurso. O argumento desenvolvido no texto pretende mostrar que a ênfase na elevação da autoestima funciona como uma das estratégias de governo do Programa Alfabetização Solidária. As estratégias são operacionalizadas por meio: da produção da baixa autoestima como um problema para efetivar o processo de alfabetização; do desenvolvimento da autoconfiança pelo disciplinamento de corpos e mentes; e da produtividade da estratégia de valorização da autoestima evidenciada na mudança de conduta dos alfabetizandos. Essas práticas investem na elevação da autoestima e da estima aos outros, apostando no envolvimento, na persistência e na permanência do aluno nos programas de alfabetização para operar as mudanças desejadas nos indivíduos e nos locais com elevados índices de analfabetismo.*

**AUTOESTIMA – ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA**

## ABSTRACT

*SELF-ESTEEM AND LITERACY: WHAT MAY BE IN THIS RELATIONSHIP? This paper aims at analyzing a group of practices that have been used to alphabetize youths and adults, which have the recovery of self-esteem as their central focus. This study has employed part of discourses of the Solidary Literacy Program (Programa Alfabetização Solidária), recorded in a series of periodical publications, from 1997 to 2002, which were nationally distributed. From studies carried out by Michel Foucault, this analysis has considered the notions of government and discourse. The argument developed in this text intends to show that the emphasis on raising self-esteem has functioned as one of the governing strategies of the Solidary Literacy Program. The strategies have been brought into operation by means of production of low self-esteem as a problem that hinders the literacy process; development of self-confidence by disciplining bodies and minds; and productivity of the strategy of valuing self-esteem evidenced in the change of conduct of individuals who become literate. These practices invest in raising one's own self-esteem as well as the others',*

*betting on the involvement, persistence and permanence of the student in literacy programs to operate the desired changes both in the individuals and in the places with high illiteracy indexes.*  
SELF-ESTEEM – ADULT EDUCATION – LITERACY – PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA

Os analfabetos foram (e continuam sendo) narrados como indivíduos pouco produtivos, explorados, excluídos da sociedade, que se sentem envergonhados pela sua condição. O sentimento de vergonha por não saber ler e escrever explicita-se ainda mais quando o analfabeto precisa assinar documentos com o polegar ou depende do auxílio de outras pessoas para identificar a rota de ônibus, reconhecer preços de produtos, ler documentos oficiais e escrever cartas aos seus parentes e amigos distantes.

A necessidade de mudar tais características atribuídas aos analfabetos é recorrentemente encontrada como justificativa para a realização de programas de alfabetização de jovens e adultos. Uma das ações amplamente anunciadas para alcançar a prometida mudança centra-se no resgate da autoestima. Se prestarmos atenção não apenas nos programas de alfabetização de jovens e adultos, mas também em outras propostas derivadas de políticas educacionais inclusivas, encontraremos o resgate da autoestima como um investimento para atingir as metas desejadas.

Estudos sobre a autoestima aumentaram nas últimas décadas e fazem parte do interesse de pesquisadores de diferentes áreas. Apenas como exemplo, consultando o banco de teses disponibilizado pelo site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior – Capes<sup>1</sup> –, partindo-se da palavra-chave “autoestima”, encontram-se registros de 541 teses e dissertações tematizando de alguma forma o assunto. Se ampliarmos a busca, considerando os estudos sobre autoajuda ou literatura de autoajuda como tema relacionado, incluem-se 63 pesquisas. Somadas, ultrapassam 600 investigações, o que evidencia o interesse por parte da comunidade acadêmica no estudo dessas temáticas.

Centrei atenção no termo, em seus usos e nos significados a ele atribuídos porque compartilho da perspectiva de que somos seres produzidos pela linguagem e de que o modo como nos narramos ou somos narrados é uma das condições para nos construirmos como sujeitos. Assim, o presente artigo é

1. Disponível em [www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco\\_Teses.htm](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm); acesso em 10 fev. 2007.



efeito da inquietação expressada no título e tem como objetivo problematizar o resgate da autoestima, discurso corrente na educação e, particularmente, nos processos de alfabetização de jovens e adultos.

Esse discurso adquiriu tal caráter de verdade e aceitabilidade no processo educativo que é difícil perceber o que se pode questionar nele. Para operacionalizar a problematização, estudei um dos programas vigentes na última década no país, o Programa Alfabetização Solidária<sup>2</sup>, procurando identificar e analisar um conjunto de práticas utilizadas para alcançar o aumento da alfabetização que têm no resgate da autoestima seu foco central.

Para realizar o objetivo proposto, busquei perspectivas teóricas que auxiliassem a questionar o discurso da autoestima. Contei com os estudos de Michel Foucault, especialmente com a noção de “governamento”. Antes de continuar, é preciso esclarecer que o termo “governamento” é utilizado aqui diferenciado de “governo”, como propõe Veiga-Neto (2002). O primeiro termo, “governamento”, refere-se à direção da conduta de si e dos outros, recorrente nas produções de Foucault, enquanto o segundo, “governo”, é usado para indicar uma instância centralizada na esfera federal, estadual ou municipal, de caráter administrativo.

Em suas análises sobre como nos tornamos os sujeitos que somos, em particular nas sociedades ocidentais, o filósofo Michel Foucault leva em conta não apenas o modo como os outros dirigem nossas condutas, o que ele denomina de “técnicas de dominação”, mas também as “técnicas do eu”, ou seja, os processos de ação do indivíduo sobre si próprio. “O ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode chamar-se a isto o governo [governamento]” (Foucault, 1993, p.208). Nesse sentido, governar as pessoas não é uma forma de submetê-las para que façam o que quer o dirigente (ou quem está na posição de comando). “É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (Foucault, 1993, p.208).

2. Até 2002, o Programa Alfabetização Solidária utilizava a sigla PAS; após essa data, passou a ser apresentado com o mesmo nome, mas mudando a sigla para Alfasol. Talvez a mudança seja devida ao final do mandato do Presidente no qual o programa foi criado.



Para governar, há necessidade do uso de estratégias, compreendidas por Foucault (1995) em três sentidos: primeiro, “a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim”; segundo, “a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros, e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele”; e, terceiro, “o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta” (p.247). A estratégia passa a ser definida como a “escolha de soluções ‘vencedoras’” (p.248).

Como material empírico para a investigação, selecionei uma parcela dos discursos do Programa Alfabetização Solidária. Criado em 1997 pelo Conselho da Comunidade Solidária, na gestão do Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o Programa traçou como principal meta a erradicação do analfabetismo no Brasil. Municípios do Norte e Nordeste são prioritários no atendimento e escolhidos de acordo com índices de analfabetismo registrados no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Atua também nas regiões metropolitanas do Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Goiânia, Fortaleza e São Luís, que concentram “um número absoluto elevado de pessoas que não sabem ler e escrever” (Alfabetização Solidária, 2007). Desde 1998, o gerenciamento do Programa está sob a responsabilidade da Associação dos Amigos do Programa Alfabetização Solidária – APAS –, que define a si própria como uma organização não governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública.

O Programa funciona por meio das seguintes parcerias: as pessoas físicas ou os voluntários financiam a alfabetização dos alunos nos grandes centros urbanos; as empresas, organizações e instituições financiam a alfabetização de alunos nos municípios com elevados índices de analfabetismo; as instituições de ensino superior são responsáveis pela execução do projeto pedagógico, incluindo “aperfeiçoamento dos alfabetizadores”; e as prefeituras oferecem os espaços físicos para funcionamento das salas de aula.

De 1997 a 2002, as empresas privadas, os voluntários e algumas instituições governamentais dividiam o custo-aluno equitativamente com o MEC. Cada um doava R\$17,00 por mês por aluno durante seis meses (Boletim Alfabetização Solidária, 1997). Atualmente, as publicações do Programa não mencionam mais o MEC como parceiro. No site, há informação de que o custo-aluno é dividido entre os parceiros, sem se fazer referência ao órgão governamental.



O valor doado pelos parceiros é de R\$21,00/mês por aluno no período de seis meses, aplicado em material didático e pedagógico, formação de bibliotecas e pagamento de bolsa ao alfabetizador (Alfabetização Solidária, 2007).

A parcela dos discursos analisados foi extraída de um conjunto de materiais produzidos pelo Programa, dentre os quais, foram selecionadas publicações periódicas – no período de 1997 até 2002, momento de término da coleta de dados –, editadas de forma sistemática e dirigidas aos diferentes parceiros do Programa. Para a produção deste artigo, foram analisadas as publicações que faziam referência ao resgate da autoestima. Foram, então, selecionadas as seguintes publicações: nove edições do *Boletim Alfabetização Solidária*<sup>3</sup>, uma edição da *Revista do Programa Alfabetização Solidária*, uma edição dos registros dos vencedores do Concurso de Redação e três edições dos Relatórios de Atividades do Programa.

No caminho investigativo, fiz a opção pela análise de discurso de inspiração foucaultiana. Segundo Fischer (2001, 2002), esse processo implica considerar o *corpus* de pesquisa como um conjunto de textos produzidos por meio de práticas sociais. E mais, é preciso “analisá-los igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas, como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas” (Fischer, 2002, p.43). Procurei olhar para as informações contidas nas publicações

...não como realidades mudas, as quais, por um trabalho de interpretação e análise, seriam despertas, revelando sentidos escondidos, palavras talvez nunca faladas, as quais seriam orientadas por uma certa iluminação teórica definidora do que realmente diriam os ditos. Os textos seriam vistos na sua materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar. (Fischer, 2002, p.43-44)

Na sua aula inaugural denominada “A ordem do discurso”, proferida no Collège de France em 2 de dezembro de 1970, Foucault mostra que as práticas discursivas são atravessadas por poderes, e evidencia que, em nossas

3. Até a 16ª edição, a revista chamava-se *Boletim Alfabetização Solidária*; depois, passou a denominar-se *Escrevendo Juntos*.

sociedades, existem diversos procedimentos que controlam, selecionam e organizam a produção dos discursos. Para ele, a história nos mostra que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (Foucault, 1998, p10).

Partindo dessa perspectiva, identifiquei e li os textos contidos nas publicações selecionadas, prestando atenção nas recorrências das informações, aquelas que convergiam para fortalecer o discurso da autoestima como condição para o aluno se alfabetizar. Ao conjunto de recorrências encontradas, chamei de unidades de estudo, não com o objetivo de fixar-lhes o sentido, e, sim, de problematizá-las, para mostrar como é possível governar, isto é, conduzir as ações dos alfabetizandos e alfabetizadores por meio de estratégias que fortalecem sua autoestima.

Após esse breve delineamento dos caminhos percorridos para realizar a pesquisa, argumento, neste texto, que a ênfase na elevação da autoestima funciona como uma das estratégias de governo do Programa Alfabetização Solidária. Um conjunto de práticas que investem na elevação da estima aos outros e na autoestima é colocada em ação, apostando no envolvimento, persistência e permanência do aluno no Programa para operar as mudanças desejadas nos indivíduos e nos locais com elevados índices de analfabetismo.

A seguir, explico esse argumento em três seções: a primeira refere-se a alguns enunciados que produzem a baixa autoestima como um problema para efetivar o processo de alfabetização; a segunda mostra um conjunto de ações importantes para adquirir autoconfiança: disciplinar corpos e mentes; e a terceira enfoca a produtividade da estratégia da autoestima na conduta dos indivíduos.

## A BAIXA AUTOESTIMA COMO UM OBSTÁCULO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Resgatar a autoestima é uma tarefa considerada importante no processo de erradicação do analfabetismo. Nos textos publicados pelo Programa, registra-se que, durante algumas atividades realizadas com os alunos nos cursos de alfabetização, eles “demonstraram um enorme sentimento de opressão”. Segundo esses registros, “a opressão que sentiam estava vinculada ao anal-

fabetismo” (André, Godoy, 2001, p.11). Em outra publicação, reitera-se que o analfabetismo produz no indivíduo “um sentimento de inferioridade, de vergonha de si mesmo” (Boletim Alfabetização Solidária, 1999b, p.7). O sentimento de opressão e de inferioridade, a vergonha, o estigma por não saber ler e escrever e o temor do preconceito são condições geradoras de baixa autoestima. Isso constitui um problema para o desenvolvimento do Programa, visto que pode dificultar o processo de alfabetização.

O pressuposto de que a autoestima facilita o processo de aprendizagem expande-se com as pedagogias de base psicológica. No processo de alfabetização, observa-se, no Brasil, desde a década de 80, o fortalecimento da relação entre autoestima e aprendizagem com as pedagogias construtivistas. Enfatiza-se o sucesso dessa relação nos processos de alfabetização ou escolarização das chamadas crianças em situação de fracasso escolar ou com dificuldades de aprendizagem.

Quanto à alfabetização de jovens e adultos, a relação entre autoestima e aprendizagem pode ter se fortalecido com a difusão das práticas pedagógicas consideradas emancipatórias. A alfabetização partindo da realidade do aluno, a leitura e a escrita como processos de conscientização dos indivíduos oprimidos para livrá-los da opressão dos dominantes, as práticas pedagógicas apostando no aluno e no alfabetizador como agentes de transformação da realidade, a crítica à separação entre “seriedade docente” e “afetividade” são algumas dessas práticas. Elas propagam a relação entre autoestima e aprendizagem dos alfabetizando adultos para evitar o fracasso do processo de alfabetização.

Ressalto não ser meu propósito, neste artigo, comprovar se as práticas emancipatórias perderam seu vigor ou não atingiram suas metas. O objetivo é mais modesto: chamar a atenção para as propostas educacionais consideradas alternativas às propostas oficiais, tidas como emancipatórias e democráticas, pelas quais tanto lutamos nas últimas três décadas, que foram adquirindo diferentes sentidos e usos, como nos mostra Corazza (2001). Parece que a mesma linguagem construída com o objetivo de tornar o sujeito comprometido com as questões sociais de seu tempo acabaram sendo úteis também para produzir o sujeito individualista almejado pela lógica da competitividade e do consumo da contemporaneidade.

Continuando a análise dos discursos do PAS, observa-se que a autoestima é considerada como “o segredo que assegura a efetivação do trabalho

de alfabetização”, visto ser a “promotora do desenvolvimento na relação do sujeito e objeto” (Boletim Alfabetização Solidária, 1998b, p.3). O Programa aposta nisso, pois, quando o analfabeto ingressa no curso de alfabetização e inicia a aprendizagem da leitura e da escrita, passa a “se gostar, se respeitar e se valorizar” e, aos poucos, vai resgatando sua autoestima. Assim, esta constitui um “elemento de conquista, tanto do alfabetizador quanto do alfabetizado” (Boletim Alfabetização Solidária, 1998a, p.3). Ambos precisam resgatar sua autoestima para o sucesso da alfabetização.

No Programa, a autoestima é, ao mesmo tempo, uma estratégia para a alfabetização eficiente e uma promessa aos alfabetizadores. Com o Programa, além das metas de erradicação do analfabetismo, de promoção da educação de jovens e adultos e de incentivo à requalificação profissional nos municípios envolvidos, propõe-se o aumento da cidadania, da prosperidade individual e social, da autorrealização e da autoestima. A autoestima, em particular, consiste em uma importante estratégia utilizada com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos, que, uma vez alfabetizados, tenderiam a melhorar suas vidas, alcançando felicidade, autonomia e inclusão social.

É preciso levar em conta que a linguagem narra realidades de acordo com as verdades instituídas em determinados momentos históricos. As verdades validadas, revalidadas e invalidadas no decorrer dos tempos constroem objetos e realidades normais ou problemáticas. Por meio da linguagem, a baixa autoestima é tratada como um problema, ou seja, descreve-se como se manifesta no indivíduo e os malefícios nele produzidos. Esse procedimento propicia traduzir a autoestima como algo problemático: uma interferência substantiva tanto na aprendizagem da leitura e escrita quanto no autoconceito que o indivíduo tem de si. Esse processo configura a autoestima como um campo fértil para intervenção, ou melhor, gera as condições necessárias para fabricar instrumentos e nela intervir.

## ADQUIRIR AUTOCONFIANÇA DISCIPLINANDO CORPOS E MENTES

Para alcançarem a meta de se alfabetiza, resgatar sua autoestima, mudar o autoconceito negativo e sentir-se independentes, os analfabetos precisam, entre outras ações, disciplinar seus corpos e mentes. As aulas de alfabetização ocorrem geralmente à noite, após a jornada de trabalho, o que exige “persistência”,

“empenho”, abdicação das horas de descanso para aprender a ler e escrever.

Nas publicações do PAS, estão registradas várias das dificuldades enfrentadas pelos alunos para se alfabetizarem: “os irmãos Carlos [...] e José Domingos [...], trabalham duro todos os dias. O primeiro, numa olaria, o outro, na agricultura. À noite se encontram na sala de aula” (Programa Alfabetização Solidária, 2001, p. 11). Outro relato informa que, “após 9 horas de trabalhos diários na lavoura, [os alfabetizandos] caminham quilômetros para chegar às salas de aula do Programa Alfabetização Solidária. O objetivo é um só: aprender” (Boletim Alfabetização Solidária, 1999a, p.5). Ainda outro aluno mostra “as mãos calejadas” a uma representante da Diretoria de Cooperação Internacional do Ministério das Relações Exteriores da França, quando ela visitou uma das salas do Programa no município pernambucano de Panelas. O alfabetizando declarou-lhe: “Eu passo o dia todo trabalhando e ainda encontro ânimo para assistir às aulas, isso é muito importante para mim” (Klein et al., 2000, p.19).

Uma das hipóteses levantadas, a partir da leitura dessas informações, é a de que os alfabetizandos são narrados como pessoas com tanta vontade de aprender que dominam o cansaço do trabalho diário para atingir esse objetivo. A vontade de aprender seria uma condição para elevar sua autoestima, mobilizando-os não apenas a permanecer na sala de aula para se alfabetizar, como também construindo uma representação deles próprios como “bons alunos” para si e para os outros: professores, coordenadores e visitantes, como é a situação descrita. Tavares (2002) evidencia em sua pesquisa que a imagem dos professores sobre os alunos com elevada autoestima está vinculada com a representação já existente de bom aluno. Além disso, a pesquisadora apresenta outra instigante constatação: os professores investigados apropriaram-se do conceito de autoestima tendo como base a literatura de autoajuda.

A busca por mostrar a necessidade de disciplinar o corpo e a mente como condições para persistir na luta individual contra o analfabetismo pode ser exemplificada em uma das publicações, na seção intitulada “Perfil do aluno do Alfabetização Solidária”. Nela, destaca-se que “o cansaço, muitas vezes, é o maior inimigo para o sucesso do processo de aprendizagem” (Programa Alfabetização Solidária, 2000a, p. 14). Em detalhes, a seção descreve as condições geradoras do cansaço: a primeira é o trabalho duro na agricultura e nas fábricas. A segunda é a jornada de trabalho acima de oito horas diárias. A terceira são

as longas distâncias percorridas a pé, da casa ao trabalho e, posteriormente, da casa para as salas de aula. E, por fim, há o acúmulo de atividades desenvolvidas para sustentar a família.

O esforço físico despendido no trabalho diário tratado como algo que dificulta a aprendizagem não é uma preocupação surgida com o Programa Alfabetização Solidária. Vários projetos de alfabetização e de escolarização noturna para jovens e adultos, desenvolvidos após uma jornada de trabalho, têm-se deparado com o cansaço físico dos alunos como algo que provoca evasão, baixa aprendizagem e reprovação de muitos deles.

Pesquisas como a de Silva (2003), acerca das representações sociais da escola noturna, mostram que estudar à noite é uma possibilidade de o aluno provar sua capacidade e de elevar seu nível de escolarização, mesmo após um cansativo dia de trabalho. Persiste a noção da escola noturna como uma instituição de suplência e de caráter reparador do direito à educação, muitas vezes não usufruído, bem como do conhecimento não adquirido no tempo previsto. No entanto, a vivência dos alunos no cotidiano escolar e a imagem produzida socialmente fortalecem a ideia da escola noturna como uma opção de ensino para aqueles sujeitos com problemas de aprendizagem que interferiram no percurso escolar a ser trilhado.

A fim de evitar que o esforço físico diário desmobilize o aluno para frequentar as aulas, a autoestima adquire um potencial estratégico no Programa: maximiza o desejo de ler e escrever e incide sobre a ação dos alfabetizandos para que eles mesmos se disciplinem para persistir nas aulas e se tornem alfabetizados. Para isso, exige-se, por um lado, “força de vontade” e “esforço” dos alfabetizandos, vencendo o cansaço e as dificuldades cotidianas. Por outro lado, é preciso que eles estejam “motivados para a alfabetização” (Boletim Alfabetização Solidária, 1998a, p. 3).

Isso requer dos alfabetizadores planejamentos e proposição de atividades vinculando os conhecimentos a serem aprendidos com os interesses dos alfabetizandos. É como se a autoestima fizesse parte da vida do sujeito em algum momento em que frequentou a escola, antes de “evadir-se”, e agora precisa ser resgatada. O resgate da autoestima, então, é realizado mediante o exercício da autodisciplina dos próprios alfabetizandos e por intermédio das ações propostas pelos alfabetizadores. A ênfase na valorização da autoestima consiste em uma forma de intervenção para agir sobre o problema individual

do analfabetismo.

A preocupação do Programa com o resgate da autoestima, da autorrealização e da autoconfiança assemelha-se aos discursos de autoajuda que circulam amplamente no mundo contemporâneo e nos prometem alegria, felicidade, prazer e realização pessoal. Rudiger (1996) realizou estudos analisando como se estrutura a categoria indivíduo na literatura da autoajuda e de que maneira seus discursos se articulam na constituição da subjetividade contemporânea.

O autor considera que “a literatura de autoajuda é expressão textual de um conjunto de práticas engendrado pela cultura popular anglo-saxã, que se transplantou para toda a parte” (Rudiger, 1996, p. 11). Trata-se de práticas por meio das quais “as pessoas procuram descobrir, cultivar e empregar seus supostos recursos interiores e transformar sua subjetividade” (p. 11). Com sentido variado e diversos campos de aplicação, o autor destaca que a literatura de autoajuda tem como base “o princípio de que possuímos um poder interior, passível de ser empregado na solução de todos os nossos problemas” (p. 17). Rudiger destaca ainda que tudo se passa como se “os problemas com que [o indivíduo] luta, embora se originem de fatores sociais, possuem uma natureza pessoal, que não tem nada a ver com a sociedade” (p. 17).

Mas o que há em comum entre os discursos do Programa Alfabetização Solidária e os de autoajuda? Inspirada em Rudiger (1996) e Silva (2001), posso dizer que, em ambos os discursos, se encontram mecanismos de intervenção, produzindo-nos como determinados tipos de pessoas – no caso em estudo, como alfabetizados. Nesse sentido, o processo de alfabetização consiste em uma forma de intervenção para governar a subjetividade. A vida dos analfabetos, dos alfabetizandos, dos alfabetizadores, enfim, de todos nós que trabalhamos com educação, está permanentemente enredada em relações de poder que nos subjetivam e nos governam.

Ao se transformarem os analfabetos em indivíduos livres do analfabetismo, da vergonha, dos sentimentos de opressão e de inferioridade, tal liberdade não deixará de ser conduzida, regulada e administrada. No momento em que se incita cada alfabetizando a se tornar um sujeito autorrealizado, autônomo, alguém disposto a aprender continuamente e com capacidade de resolver problemas, conduz-se o indivíduo a ser um determinado tipo de pessoa considerada útil pela e para a racionalidade neoliberal que rege nossas sociedades

contemporâneas.

Nessa racionalidade, são engendrados mecanismos para potencializar os aspectos subjetivos dos indivíduos, para desenvolver as capacidades de escolha dos consumidores, para governar a “alma do cidadão” (Rose, 1998, p.31). A educação, a pedagogia e os próprios programas de alfabetização estão envolvidos na constituição do tipo de sujeito almejado por essa racionalidade: cidadão, autônomo, autorrealizado, em contínuo processo de aprendizagem. No Brasil, a produção desse sujeito tem sido operacionalizada por uma variedade de programas e reformas educacionais na contemporaneidade, conforme têm mostrado Veiga-Neto (2000), Corazza (2001), Bujes (2002) e Klein (2003), entre outros pesquisadores.

## A PRODUTIVIDADE DA ESTRATÉGIA DA AUTOESTIMA NA CONDUTA DOS INDIVÍDUOS

O termo “produtivo” é utilizado neste texto no sentido de mostrar alguns possíveis efeitos produzidos pelos discursos analisados sobre o modo como os alfabetizados conduzem suas vidas e a de suas comunidades.

Em uma das publicações semestrais sobre a avaliação de um dos módulos do Programa Alfabetização Solidária, destacam-se algumas “conquistas pedagógicas” que a alfabetização propiciou aos indivíduos: “melhora significativa na comunicação, fluência e articulação” resultando em “maior clareza e sequência dos fatos na exposição de ideias” e “percepção da função social da escrita/leitura”. A publicação menciona também que a leitura e a escrita geram “benefícios” na vida dos “cidadãos”, tais como: “mobilização e empenho para a continuidade dos estudos; melhora da autoestima; valorização da sua cultura de origem e respeito e valorização à cultura dos demais” (Programa Alfabetização Solidária, 2000, p.31).

Já em um artigo elaborado por uma das coordenadoras universitárias do PAS, encontra-se um relato destacando outro efeito: a conexão do “letramento dos alunos com o da comunidade”. Para efetivar essa ação, os alfabetizadores utilizaram cartazes confeccionados pelos próprios alunos. A coordenadora universitária do Programa cita que, “para os alfabetizados, conseguir produzir e ler os cartazes, mesmo com a ajuda do professor, os fazia sentir mais próximos da comunidade escolarizada” (Terzi, 2001, p.148).

Ainda, numa reportagem de capa de um dos boletins bimestrais do



Programa, destacando a premiação recebida da ONU, ressalta-se a “formação do cidadão” como um dos efeitos atingidos pelo processo de alfabetização. No texto, afirma-se que, “ao aprender a ler e a escrever, os alunos passam a enxergar novos horizontes, melhoram a capacidade de expressão oral e de compreensão da realidade em que vivem”. E complementa-se: “mais do que decodificar símbolos, desvendam um mundo até então desconhecido” (Boletim Alfabetização Solidária, 2000, p.5).

Os registros mostram o uso da aprendizagem da leitura e escrita como uma forma de modificar modos de vida, segundo os registros, trazendo melhoria no cotidiano do alfabetizando e da sua comunidade. É importante destacar que não estou lançando dúvidas se o Programa mudou ou não a vida de cada um e das comunidades para melhor, pois não é esse o objetivo do estudo. Chamo a atenção para outros sentidos encontrados nos registros, se atentarmos para os detalhes neles contidos. Um deles é a responsabilização do analfabeto pela sua condição de analfabetismo, como veremos seguir.

O investimento nas capacidades pessoais dos alfabetizadores e dos alfabetizandos para alfabetizar e provocar mudanças nos indivíduos e comunidades é “recompensado” quando a autoestima se torna um efeito do processo de alfabetização. Para os coordenadores universitários e os alfabetizadores, o resgate ou aumento da autoestima pode ser percebido por meio da “alegria de aprender a ler e a escrever” manifestada pelos alfabetizandos durante e após o curso de alfabetização (Boletim Alfabetização Solidária, 1997, capa).

Nas pesquisas realizadas para identificar “o aspecto psicológico e o reflexo dos estudos na vida dos alunos do Alfabetização Solidária”, as coordenadoras das universidades parceiras “perceberam um certo prazer e elevação da autoestima nos alunos” (Klein et al., 2000, p.21). Outras vezes, nas publicações dirigidas aos parceiros, o Programa destaca: “ler e escrever torna a pessoa mais confiante e, acima de tudo, proporciona a integração à sociedade” (Boletim Alfabetização Solidária, 1999b, p.7).

Os próprios alfabetizandos expressam os efeitos produtivos da autoestima obtida no curso de alfabetização. Um deles é a eliminação da vergonha: “com a leitura consigo até conversa melhor com meus amigo sem medo de passa vergonha que me seguiu durante o tempo que eu era analfabeto. Hoje ganhei o maior troféu eu sou alfabetizado” [sic] (Programa Alfabetização Solidária, 2000a, p.5). O outro efeito expressado é a felicidade por conseguir

emprego, conforme carta de um aluno do Programa Alfabetização Solidária do Município de Lagoa de Pedras (RN) para a professora alfabetizadora: “estou lhe escrevendo para agradecer o curso que fiz do comunidade solidária. Pois para mim foi muito proveitoso. Fiz o curso de gari na Prefeitura e passei em segundo lugar. Só tenho que me sentir muito feliz pelo êxito alcançado” [sic] (Boletim Alfabetização Solidária, 1998, p.3).

Interessante ressaltar, ainda, que nas cartas há o reconhecimento aos alfabetizadores, agradecendo-se pela sua “paciência” com o alfabetizando: “gostaria de agradecer nossa professora por ter muita paciência com noz” [sic] (Boletim Alfabetização Solidária, 1999, p.3). Para o Programa Alfabetização Solidária, os efeitos da alfabetização vão além do resgate da autoestima, eles promovem o “resgate da dignidade” (Programa Alfabetização Solidária, 2000b, p.36), um aspecto encontrado com frequência no registro dos alunos: “foi o estudo [a alfabetização] que me tornou o que sou hoje uma pessoa digna e respeitada” [sic] (Escrevendo Juntos, 2001, p.2).

De outra perspectiva analítica, os estudos de Alvarenga evidenciam que muitos discursos produzidos pelo Programa Alfabetização Solidária reforçam “ideias que foram transformadas em senso comum pela própria ideologia liberal-burguesa” (Alvarenga, 2000, p.11). Um desses discursos mencionados pela autora é o do “analfabetismo como um mal do qual o analfabeto é portador, tendo na alfabetização a resposta para a cura” (p.11). A autora exemplifica isso utilizando a carta de um aluno divulgada por uma das publicações do Programa, cujo excerto enuncia: “agora sei escrever descobrir algumas palavrinhas. Antes desta escola eu mim conciderava um cego. Valeu por tudo por colocar o enteresso da gente de sair da escuridão. Eu mim orgulho de escrevi meu nome” [sic] (Boletim do Programa Alfabetização Solidária, 1999a, p.2).

Alguns alfabetizadores e coordenadores do Programa reforçam a relação entre analfabetismo e doença. Em um dos artigos da publicação destinada aos alfabetizadores, a alfabetização passa a ser considerada a alternativa para “romper com o isolamento social do analfabeto, possibilitando-lhe as necessárias luzes da escrita e da leitura” (Barbosa, Neto, 2001, p.38). Já em outra publicação, atribui-se à alfabetização a missão redentora de livrar o país do “quadro endêmico do analfabetismo” e de promover seu progresso e desenvolvimento (Boletim Alfabetização Solidária, 1999b, p.2), fortalecendo o “mito do analfabetismo”, conforme denomina Graff (1990).

O resgate da autoestima é uma estratégia considerada importante pelo

Programa para corrigir os problemas, os males, a “cegueira” provocada pelo analfabetismo, tanto em cada indivíduo quanto na sua comunidade. O fortalecimento da autoestima não deixa de ser tratado como instrumento para corrigir o olhar, conforme declarou um indivíduo alfabetizado pelo PAS no município de Codó, no Maranhão, em uma reportagem realizada por um jornal televisivo em 9/9/02. Antes de ingressar no Programa, ele sentia-se “um cego de vista limpa”.

A crença na alfabetização como solução para atingir a “sanidade” social é encontrada também nas declarações dos empresários parceiros do Programa. No seu estudo, Alvarenga (2000) menciona um dos registros encontrados nas publicações do Programa de um de seus empresários patrocinadores: “Fiquei impressionado com o desejo de todos querendo aprender a ler e escrever. O simples fato de trabalharem durante o dia e frequentarem escolas à noite, demonstra o desejo de progredir” (Boletim Alfabetização Solidária, 1999a, p.8). A pesquisadora chama atenção para os sentidos atribuídos ao termo “desejo”: “desejo de aprender a ler e escrever”; “desejo de progredir”. São sentidos “que ilustram a mais perfeita explicação ideológica que preside o pensamento liberal-burguês, desde as suas origens” (p. 12).

Os registros do Programa demonstram não haver ruptura entre a racionalidade liberal-burguesa e a racionalidade neoliberal, como evidencia Alvarenga (2000). Nessas racionalidades, há o fortalecimento de um discurso ainda recorrente: o analfabetismo não é efeito das condições históricas produtoras das desiguais condições de vida que emergiram dos modelos socioeconômicos vigentes no decorrer dos tempos.

Como ressalta Rudiger (1996), os problemas enfrentados pelas pessoas (falta de oportunidade de trabalho, por exemplo), no global e flexível mundo contemporâneo, são atribuídos à condição própria do indivíduo. Nesse mesmo raciocínio, parece que “deixar de ser analfabeto, só dependerá única e exclusivamente de sua heroica vontade individual” (Alvarenga, 2000, p. 12). A força de vontade, a persistência, o esforço, a alegria, a esperança, a afetividade e a própria autoestima parecem ser capacidades pessoais, subjetivas e movidas pelos indivíduos quando bem desejam.

A autoestima, os relacionamentos, as personalidades, enfim, as subjetividades têm sido estudadas, desde épocas passadas, “em termos de estados internos que elas expressam” (Rose, 1998, p.30). No entanto, a “administração do eu contemporâneo” passa a considerar que as capacidades subjetivas e

pessoais não estão apenas relacionadas ao “invisível mundo interior”. Em vez disso, “a subjetividade faz parte dos cálculos das forças políticas no que diz respeito ao Estado-nação, às possibilidades e aos problemas enfrentados pelo país, às prioridades e às políticas” (Rose, 1998, p.31).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, procurei mostrar que a ênfase na elevação da autoestima constitui uma estratégia para agir sobre os indivíduos analfabetos, mobilizando-os a ingressar no Programa Alfabetização Solidária e a permanecer nele, a fim de mudar suas condutas ao tornarem-se alfabetizados. Agindo sobre as ações dos alfabetizandos, mediante o aumento da autoestima, tanto eles próprios quanto o Programa procuram atingir estes objetivos: alfabetizar-se e diminuir os níveis de analfabetismo no país.

As ações estratégicas operam por meio de um conjunto de práticas, dentre as quais, três foram aqui esmiuçadas: a configuração da autoestima como um obstáculo à aprendizagem da leitura e escrita; o disciplinamento de corpos e mentes dos alfabetizandos para torná-los autoconfiantes; e a produtividade em investir nas capacidades subjetivas dos alfabetizandos e alfabetizadores. As capacidades subjetivas dos indivíduos envolvidos com o Programa Alfabetização Solidária não são apenas aspectos de sua vida privada – elas são controladas e dirigidas para alcançar as metas desejadas, que, em última instância, se traduzem no aumento dos índices de alfabetização do país.

A autoestima, antes de ser uma questão individual e privada, é uma estratégia de atuação. Considerada assim, a autoestima “não é concebida no nível da ideologia; nem é uma armadilha, uma panaceia, uma conspiração”; ao invés disso, “é uma forma de governar” (Cruikshank, 1996, p.238).

A forma estratégica da autoestima não funciona impondo os objetivos/metapas a serem alcançados; ao contrário, age seduzindo e incitando os analfabetos a acreditarem que procuraram se alfabetizar por sua própria iniciativa e vontade. Deixar de ser analfabeto passa a ser considerado como opção livre e autônoma do indivíduo, que procura se alfabetizar para seu próprio bem e o bem de toda a sociedade brasileira. Nisso reside o potencial da autoestima como estratégia para atingir os fins propostos: fazer da erradicação do analfabetismo, meta do Programa, um objetivo do próprio alfabetizando, disciplina-

damente perseguido por ele.

Finalizando a discussão, novamente ressalto que reconheço a necessidade de considerar, por um lado, o desenvolvimento da autoconfiança dos alfabetizandos, em suas capacidades para alterar as condições sociais e econômicas dos contextos vividos. Por outro lado, também é preciso construir outros discursos e práticas (considerando que as práticas são inteligíveis pelos discursos), evitando fortalecer a culpabilização do analfabeto pela sua condição.

Advogo no sentido de inventar outras estratégias de governo para lutar contra aquelas práticas cristalizadas. Tais práticas parecem desejosas de nos convencer de que os problemas dos indivíduos pouco estão relacionados com condições sociais, institucionais ou epistemológicas e de que eles têm “*problemas* porque são carentes de motivação, autoestima, autodisciplina, etc.”, como nos advertia Popkewitz (2001, p.73, grifo do autor), ao analisar como um programa engendrado por uma política pública americana administrava a “alma” dos sujeitos nela envolvidos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. *Reescrevendo a história de milhões de brasileiros*. Disponível em: <http://www.alfabetizacao.org.br/pt/participe/faq.asp>. Acesso em: 10 fev. 2007.

ALVARENGA, M. S. *Da cegueira à orfandade: a questão da cidadania nas políticas de alfabetização de jovens e adultos*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23. Caxambu, 2000. (CD ROM. GT 6: Educação Popular)

ANDRÉ, C. M.; GODOY, K. M. A. Uma experiência em processo: alfabetização e Artes. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. São Paulo, v.1, n.1, p.9-18, jul./dez. 2001.

BARBOSA, M. L. V.; NETO, J. M. A Unopar nos caminhos da alfabetização. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. São Paulo, v.1, n.1, p.29-40, jul./dez. 2001.

BOLETIM ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. Brasília, n.1, jul. 1997

\_\_\_\_\_. n.4, mar. 1998

\_\_\_\_\_. n.5, maio 1998a.

\_\_\_\_\_. n.7, jan./fev. 1999.

\_\_\_\_\_. n.9, maio/jul. 1999a.

\_\_\_\_\_. n.10, dez. 1999b.

\_\_\_\_\_. n.11, jan./fev. 2000.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORAZZA, S. M. O *Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001, p.97-127.

CRUIKSHANK, B. Revolutions within: self-government and self-esteem. In: BARRI, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (eds.) *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University of Chicago Press, 1996. p.231- 251.

ESCREVENDO JUNTOS. Brasília, n.18, set./out. 2001.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 114, p.197-223, nov. 2001.

\_\_\_\_\_. A Paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.37-60.

FOUCAULT, M. *A Ordem do discurso*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. O Sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa, n. 19, p.203-223, 1993.

GRAFF, H. J. O Mito do alfabetismo. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.2, p.30-64, 1990.

KLEIN, L. et al. *Programa Alfabetização Solidária: perfil dos alunos, impacto em 23 municípios do projeto piloto, avaliação do módulo 7*. Brasília: PAS, 2000. (Avaliando, 1).

KLEIN, M. *Tecnologias de governamento na formação profissional dos surdos*. Porto Alegre, 2003. Tese (dout.). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

POPKEWITZ, T. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. *Avaliação: grandes centros urbanos (módulo 8)*. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Escrevendo as páginas do futuro: relatório de 4 anos de atividade do Programa Alfabetização Solidária: janeiro de 1997 a dezembro de 2000*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Mil dias reescrevendo o Brasil: relatório de três anos de atividade do Programa Alfabetização Solidária: janeiro de 1997 a dezembro de 1999*. Brasília, 2000a.

\_\_\_\_\_. *Terceiro concurso de redação do Programa Alfabetização Solidária*. Brasília, 2000b.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. (org) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.20-45.

RUDIGER, F. R. *Literatura de autoajuda e individualismo: contribuições ao estudo da subjetividade na cultura de massa contemporânea*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1996.

SILVA, J. S. *Representações sociais da escola noturna: uma construção psicossocial do espaço escolar*. Teresina, 2003. Tese (mestr.) Universidade Federal do Piauí.

SILVA, T. T. Pedagogia e autoajuda: o que a sua autoestima tem a ver com o poder? In: SCHMIDT, S. (org). *A Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.40-44.

TAVARES, M. R. *Autoestima: o que pensam os professores?* São Paulo: 2002. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TERZI, S. B. A Experiência em Inhapí e Olho d'Água do Casado, AL. *Revista do Programa Alfabetização Solidária*. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 143-153, jul./dez. 2001.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscheanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

\_\_\_\_\_. Educação e governamentalidade no neoliberalismo: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; BRANCO, G. C. (orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.179-217.

Recebido em: março 2007

Aprovado para publicação em: março 2009







# FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO RIO DE JANEIRO DURANTE O ESTADO NOVO

**SONIA DE CASTRO LOPES**

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro  
sm.lopes@globocom.com

## RESUMO

*Articulado à temática da história das instituições educacionais, com ênfase na formação docente, este trabalho procura analisar as mudanças introduzidas no curso de formação de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro durante o período do Estado Novo (1937-1945). Denominado Escola de Professores, quando da criação do Instituto em 1932, o curso foi posteriormente incorporado à Universidade do Distrito Federal (1935) sob o nome Escola de Educação e habilitava professores primários e secundários em nível superior, conforme proposta do Manifesto dos Pioneiros (1932). Com a extinção dessa universidade, em 1939, e a transferência de diversos cursos para a recém-criada Universidade do Brasil, o Instituto de Educação foi excluído do novo projeto e passou a formar professores primários na modalidade normal, em nível médio. O artigo procura abordar a fase de transição pela qual a instituição passou, assinalando continuidades e mudanças em relação à proposta original para, em seguida, focalizar o momento de ruptura, em consequência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) que acarretou mudanças acentuadas no curso de formação de professores oferecido pela instituição.*

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO – ESTADO NOVO 1937-1945

## ABSTRACT

*TEACHER EDUCATION AT THE INSTITUTE FOR EDUCATION OF THE RIO DE JANEIRO DURING THE NEW STATE PERIOD. Aligned with the theme of the history of educational institutions and focusing on teacher education, this article aims to assess the changes implemented in the Teacher Education Programme conducted by the Institute of Education of Rio de Janeiro, during the New State period (1937-1945). Initially called Escola de Professores ['Teachers' School'], when the Institute was founded in 1932, the Programme was later taken up by the Federal District University (1935,) under the name of Escola de Educação ['School of Education'] and provided primary and secondary school teachers with Higher Education, in compliance with the Manifesto of New Education Pioneers (1932). With the closing down of the Federal District University in 1939 and the transference of several courses to the recently established University of Brazil, The Institute of Education was excluded from the new project and was able only to provide primary teachers with secondary education certificates. This article exploits the transition that the Institute went through, highlighting changes and continuities in relation to its original proposition. The article then focuses on the unfolding of the rupture caused by the Secondary*

*Education Organic Law (1942), leading to significant changes in the Teacher Education Programme offered by the institution.*

TEACHER EDUCATION – HISTORY OF EDUCATION – ESTADO NOVO 1937-1945

Pretende-se analisar neste trabalho as mudanças introduzidas no curso de formação de professores oferecido pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro no período do Estado Novo (1937-1945). Denominado Escola de Professores quando criado em 1932, esse curso foi posteriormente incorporado à Universidade do Distrito Federal – UDF (1935) – sob o nome Escola de Educação e se propunha a habilitar professores primários e secundários em nível superior, conforme proposta do Manifesto dos Pioneiros (1932), que defendia a formação docente de todos os graus de ensino em nível universitário. Com a dissolução da UDF em 1939 e a absorção de diversos cursos pela Universidade do Brasil, criada pelo ministro Gustavo Capanema, o Instituto de Educação foi excluído do novo projeto e passou a formar professores primários na modalidade normal, em nível secundário.

Na historiografia da educação brasileira, muitos estudos têm-se debruçado sobre a temática da formação docente, elegendo como campo de suas investigações o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. A maioria desses trabalhos situa as décadas de 1920 e 1930 como um momento de consolidação do campo educacional no Brasil, quando a questão da profissionalização docente assume grande destaque, graças aos projetos conduzidos por educadores ligados ao movimento da Escola Nova. São privilegiadas as reformas empreendidas por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (Castro, 1986; Accácio, 1993; Vidal, 2001) no antigo Distrito Federal. Também o período compreendido entre 1945 e 1960, considerado “os anos dourados” da instituição, foi contemplado por algumas pesquisas como a de Martins (1996). Entretanto, o intervalo entre esses dois momentos, que corresponde à fase do Estado Novo, permanece como uma lacuna na historiografia sobre o tema.

Na realidade, talvez se possam observar mais continuidades do que rupturas no campo educacional brasileiro entre 1930 e 1960. Não apenas por ter sido o período em que o ensino sofre forte regulamentação por parte do Estado, mas, sobretudo, pela influência do ideário escolanovista com seu modelo de racionalidade científica aplicado tanto à organização escolar quanto ao processo ensino-aprendizagem (Saviani, 2004). Ainda que um olhar mais

abrangente sobre a política educacional da época possa confirmar essa interpretação, é possível também perceber, numa análise mais restrita ao campo trabalhado, algumas rupturas que, se não contrariam, ao menos relativizam aquela matriz interpretativa já consolidada pelos especialistas.

Este artigo parte do pressuposto que várias estratégias foram desenvolvidas pelo poder instituído durante o período autoritário para apagar a participação dos educadores comprometidos com o “movimento da educação nova” no Instituto de Educação<sup>1</sup>. Merece especial destaque o Decreto-Lei n. 156 /1936 que, sem dúvida, teve como objetivo desmontar todo o projeto de formação de professores implementado no Instituto por Anísio Teixeira na reforma de 1932<sup>2</sup>. Porém, o apagamento da memória sobre essa experiência tornou-se ainda mais perceptível após a saída de Lourenço Filho da direção geral da instituição, fato ocorrido na mesma época em que se decretava oficialmente o silêncio local – a censura – como uma das medidas restritivas impostas pelo governo autoritário que se consolidou a partir da decretação do Estado Novo.

Procurou-se dividir a exposição em dois momentos. Inicialmente, busca-se focalizar a fase de transição pela qual a instituição passou, assinalando continuidades e mudanças em relação à proposta original de formação docente implementada pela reforma Anísio Teixeira. Em seguida, focaliza-se o momento de ruptura, em consequência da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), que provocou mudanças acentuadas no curso de formação de professores, em

1. Refiro-me aqui às reformas de Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935) em relação à formação de professores. Nesta última, a antiga Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação (1932) – um complexo educacional composto por uma Escola de Professores em nível superior, que formava professores primários (2 anos) e secundários (3 anos), e estabelecimentos anexos: pré-escola, escola primária e secundária que seriam os campos de aplicação dos futuros mestres. Em 1935, a Escola de Professores foi incorporada à Universidade do Distrito Federal, também criada por Teixeira. Interessa-nos particularmente neste artigo o curso de formação de professores primários que sofreu uma extensão, visto que pela reforma Fernando de Azevedo era cumprido em cinco anos após a escola primária. Já a reforma de Anísio exigia o curso secundário de seis anos antes do ingresso na Escola de Professores. Ver a respeito Lopes (2006).
2. O Decreto n. 156, de 30/12/1936, assegurava aos alunos matriculados até 1932, inclusive, na antiga Escola Normal que prestaram exame de admissão antes do Decreto n. 3.810 de 19/3/1932 (reforma Anísio Teixeira) o direito de concluírem o curso num período de cinco anos. Esses alunos seriam regidos pelo Decreto n. 3.281 de 23/1/1928 (reforma Fernando de Azevedo), que previa um curso normal de cinco anos (ciclo geral propedêutico de três anos e ciclo especial ou profissional de dois anos) realizado após o curso primário.

especial o Decreto n. 7.941 de 25/3/1943 que, ao regulamentar a reforma da escola secundária, conferiu uma nova estrutura ao curso do Instituto de Educação. Finalmente, infere-se que tais modificações acabaram por se consolidar com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946), quando o novo curso adquire características bastante distintas do modelo anterior.

A pesquisa, que se insere na linha da história das instituições educacionais com ênfase na cultura escolar<sup>3</sup>, buscou privilegiar como fontes documentais as matrizes curriculares desses cursos, por entender que elas expressam em sua materialidade os diferentes modelos de formação docente existentes na instituição à qual nos reportamos. Parte-se da idéia de que o conjunto de conhecimentos e práticas presentes nesse tipo de documento é sempre selecionado em função de interesses de determinados grupos, como nos autorizam a pensar os trabalhos de Apple (1982, 1989) e de Goodson (1997). Foram utilizados também depoimentos de ex-alunas e ex-professores, pelos quais foi possível compreender de que maneira essas modificações foram sendo apropriadas e ressignificadas pelos atores sociais envolvidos no processo (Chartier, 1990).

## A DISSOLUÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO

Entendemos que, assim como os projetos de memória são socialmente construídos, o mesmo ocorre com os “projetos de esquecimento”, que se constroem pelo confronto das memórias em disputa ou entre grupos cujos embates produzem versões muitas vezes contraditórias do acontecido. Na opinião de Peter Burke (1992, p.249), os historiadores são justamente os “guardiões desses fatos incômodos”, na medida em que tendem a recuperar os conflitos como objeto de pesquisa e sempre o fazem através de uma operação crítica que visa, em última análise, a deslegitimação da memória socialmente construída. Para tal, é preciso atentar para aspectos aparentemente irrelevantes, detalhes que muitas vezes passam despercebidos, lacunas e silêncios que se apresentam como indícios reveladores de acontecimentos sobre os quais não

3. Entende-se por cultura escolar “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas” (Julià, 2001, p. 10). Ainda segundo o autor, essas normas e práticas não podem ser analisadas se não levarmos em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens, bem como os dispositivos pedagógicos por eles utilizados.



interessa à memória coletiva lançar luz. É preciso, antes de tudo, reconhecer que os acontecimentos passados foram vividos por indivíduos ou grupos que tinham concepções de mundo e projetos de sociedade bastante diferenciados.

Para Eni Orlandi, o silêncio sobre certos acontecimentos é, por excelência, matéria significativa, o real do discurso, enquanto a linguagem produzida pelo homem tende a “domesticar a significação”. “O silêncio não é visível, não é observável. Ele passa pelas palavras, só é possível vislumbrá-lo de forma fugaz, ele escorre por entre a trama das falas” (Orlandi, 1993, p.34). Longe de ser reacionário, como naturalmente se supõe, o silêncio é, na visão da autora, indício de resistência, pois mediando as relações entre linguagem e visão de mundo, resiste ao controle exercido pelo dominador e “significa de outras e muitas maneiras” (p.39). Muitas vezes, diante da interdição de se mencionar algo, somos impelidos a falar sobre “outras” coisas. Reside aí a dimensão política do silêncio, pois, se de um lado a censura opera sobre o dizível, de outro há a resistência expressada por uma política do silêncio que se instala de forma consensual e que significa aquilo que não se pode dizer. Ou seja, o que não se disse durante um período de censura, de alguma forma, produziu significado.

Após deixar oficialmente a direção geral do Instituto de Educação, em 31 de dezembro de 1937, Lourenço Filho foi substituído pelo professor Basílio de Magalhães que assumiu interinamente “não para servir ao governo, mas para servir ao Instituto” (Magalhães, 1995, p.61), talvez na esperança de salvaguardar o trabalho desempenhado pelos renovadores na instituição. Ao que tudo indica, não foi muito feliz em sua curta administração, uma vez que a descontinuidade da filosofia pedagógica causou grandes transtornos ao curso de formação de professores. O catedrático, com muito bom humor, relata o clima de confusão reinante no Instituto nos primeiros meses de 1938:

O secretário de Educação, Sr. Paulo de Assis Ribeiro [...] fazia “trocas-baldocras” do “regulamento” em vigor no Instituto de Educação e, para dirigir a Faculdade Pedagógica (em que foi transformada a Escola de Professores), nomeou um monge beneditino, D. Xavier de Mattos, o qual redigia e firmava editais em tão mau vernáculo, que eu cheguei a bradar, alto e em bom som, que ele estava fazendo do Instituto de Educação um Instituto de Deseducação... pelo menos da língua portuguesa. Por cima de tudo, o Sr. Tristão de Ataíde, reitor da Universidade do Distrito Federal, ainda nos obrigava a trabalhar até altas horas da



noite, visto como era ali que se realizavam os exames de admissão à Faculdade de Filosofia. (Magalhães, 1995, p.61)

Mesmo não sendo integrado à Universidade do Brasil, o Instituto de Educação continuou oferecendo o curso de formação de professores primários em dois anos que se seguiam à Escola Secundária de seis anos (cinco do ciclo fundamental mais um do ciclo complementar)<sup>4</sup>. Ou seja, em termos práticos não havia diferença, pois o total de tempo de estudos mantinha-se o mesmo. Curioso é que esse curso, ora era chamado de Normal, como aparece nos depoimentos das ex-alunas e na revista Instituto, cujo único volume foi publicado no final de 1941, ora era chamado de Curso de Formação de Professores Primários, conforme consta em documentos oficiais – históricos escolares da época – e na própria legislação municipal sobre formação docente<sup>5</sup>.

Delineava-se, assim, a tendência a estruturar a formação dos professores primários em nível secundário, com três anos de duração. A adaptação de estudos, realizada em função da Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), transformava a série única do antigo curso complementar no primeiro ano do Curso de Formação de Professores Primários, com caráter propedêutico, enquanto nos dois anos seguintes procurava-se conferir ao curso uma feição mais profissionalizante. A existência dessa dupla nomenclatura possibilita pensar que, para além da existência de concepções distintas para a formação dos profissionais, muito daquele passado recente da instituição “ficara perdido”, como nos disse uma de nossas entrevistadas,<sup>6</sup> ou era “silenciado para os novos alunos que chegavam”, como sugeriu outra<sup>7</sup>.

4. O 2º ciclo da escola secundária, denominado ciclo complementar pela reforma Francisco Campos (1931) compunha-se de dois anos, mas para efeito de prosseguimento de estudos na área de formação de professores no Instituto de Educação reduzia-se a apenas um ano. Estudavam-se neste ciclo complementar as seguintes disciplinas: Literatura, Inglês, Fisiologia Humana, Psicologia, Higiene e Puericultura, Sociologia, Estatística, Desenho, Educação Física e Alemão (facultativo). Cf. Decreto n. 3.810 de 19 de março de 1932, art. 4º e 5º.
5. Organizado na administração do prefeito Dr. Henrique Dodsworth, sendo Secretário Geral de Educação e Cultura o Dr. José Pio Borges de Castro. Ver especialmente parte 9, título 2 “Da formação de professores” (p. 271-76). Essa legislação diz respeito à situação vigente durante o ano de 1939, após o Decreto n. 1.063 de janeiro de 1939, que “dispôs sobre a transferência dos cursos da UDF para a Universidade do Brasil” (Distrito Federal, 1939).
6. Conforme depoimento de Aladyr Santos Lopes, formada em 1945, à autora em 27/9/2002.
7. Conforme depoimento de Nilza da Silva Camargo, formada em 1943, à autora em 31/10/2001.

O fato é que a imprecisão de termos reinava naquele Instituto no início dos anos 1940, a ponto de uma das alunas formadas na turma de 1942 e autora de um livro cujo título é emblemático – *Normalista sim, com muita honra!* – referir-se em um dos capítulos à Escola de Professores, à época já extinta, que ela e suas companheiras cursaram após a série complementar da escola secundária (Carneiro, 1990, p.81). Aluna da mesma turma, Samaritana Vieira, afirma categórica que “nunca houve, como muitos diziam, curso superior para formar professores no Instituto”. E enfatiza: “O que sempre existiu foi o curso normal”<sup>8</sup>.

Na fase mais autoritária do Estado Novo, na qual pontificaram a censura e a repressão política e que, não por acaso, coincidiu com a deflagração da Segunda Guerra Mundial e as manobras vitoriosas dos países do Eixo – entre 1939 e 1942 –, o Instituto foi dirigido por um militar, o Coronel Arthur Rodrigues Tito. Na memória da instituição, em parte construída pela obra do professor Balthazar da Silveira, a gestão do coronel Tito “trouxe vantagens ao conceituado educandário pelo prestígio que soube emprestar-lhe. Enérgico, mas afável, manteve uma disciplina louvável” (Silveira, 1954, p.107).

## A ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

Na realidade, a estrutura curricular do Curso de Formação de Professores Primários – CFPP – no referido período sofreu poucas alterações em seu conteúdo, desaparecendo o sistema de organização trimestral, que deu lugar ao regime seriado<sup>9</sup>. Através de consultas que fizemos aos documentos de ex-alunas, encontrados no arquivo da instituição, pudemos reconstituir as matrizes vigentes entre 1939 e 1942.

8. Samaritana Rocha Vieira, formada em 1943, em conversa informal com a autora em 27/6/2003.
9. No curso de formação de professores primários da Escola de Educação cada ano letivo se dividia em três períodos. Nos três primeiros trimestres (1º ano) ofereciam-se, de forma intensiva, as matérias de Fundamentos da Educação e nos três últimos (2º ano) a ênfase recaía na prática de ensino. Para integrar teoria e prática havia as chamadas “matérias de ensino”, disciplinas ministradas por professores especializados nas quais não se dissociava o conteúdo da metodologia: Cálculo, Leitura e Linguagem, Literatura Infantil, Ciências Naturais e Estudos Sociais. Tais disciplinas começavam a ser oferecidas no 3º trimestre do 1º ano, tornando-se intensivas no 1º trimestre do ano seguinte, de modo a articular as ciências da educação com a prática (Lopes, 2006, p. 112).



1939-1940: 1º ano – Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Leitura e Linguagem, Cálculo, Desenho, Música, Educação Física e Estatística; 2º ano: Ciências Naturais, Estudos Sociais, Filosofia da Educação, Educação Cívica, Desenho, Canto Orfeônico, Educação Física e Prática de Ensino.

1941-1942: 1º ano: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, História da Educação, Educação Cívica, Leitura e Linguagem, Cálculo, Música, Educação Física e Estatística; 2º ano: Ciências Naturais, Estudos Sociais, Filosofia da Educação, Educação Cívica, Orientação Escolar, Artes Aplicadas, Canto Orfeônico, Educação Física e Prática de Ensino. (Fonte: Históricos Escolares/Arquivo Geral do Instituto Superior de Educação – Iserj)

Para investigar a face interna do trabalho escolar no que diz respeito à construção do currículo, vale destacar os trabalhos de Apple (1982, 1989) para quem os currículos são concebidos, organizados e produzidos por indivíduos que têm interesses reais em condições políticas e econômicas definidas pelo mercado e pelo poder. Os estudos deste autor demonstram que o currículo é tanto mais eficaz quanto mais invisível, e que deve ser encarado e problematizado como um texto que influencia as práticas pedagógicas e vai sendo modificado ou adaptado no curso de sua aplicação. Assim, o currículo não se configura como um *corpus* de conhecimentos neutro, inocente e desinteressado, ou seja, o conhecimento presente no currículo é selecionado e resulta de um processo que reflete interesses de determinados grupos. Esses conhecimentos, tidos como legítimos, são sempre considerados “verdadeiros” em detrimento de outros. Ainda segundo a perspectiva do autor, para quem o currículo é sempre um espaço de lutas e resistências, logo, um espaço de poder, faz-se necessário indagar que interesses mobilizaram a seleção desses conhecimentos e quais as relações de poder envolvidas no processo de escolha de um currículo específico.

Apesar de não termos obtido informações sobre a carga horária semanal de cada disciplina, podemos chegar a algumas conclusões pelo estudo comparativo dessas matrizes com aquela vigente na instituição antes da extinção da Escola de Educação.

Em primeiro lugar, observa-se a supressão de uma disciplina que na época da Escola de Professores era oferecida em caráter intensivo. Trata-se de





Sociologia Educacional, cuja inclusão justificava-se pela “necessidade de combinar os aspectos individuais da educação”, representados pela grande carga de Psicologia – que, aliás, sempre foi a característica marcante do curso - “com a compreensão do meio social em que o futuro professor iria atuar” (Carvalho, 1937, p.307-308). Ao que tudo indica, a Educação Cívica, introduzida a partir de 1940, passou a contemplar conteúdos antes pertinentes à cadeira de Sociologia, vistos agora sob uma ótica nacionalista, uma vez que colocava em relevo os principais valores cultivados pela ideologia do Estado Novo. Celso Kelly, regente das duas disciplinas, desenvolvia em suas aulas tópicos do programa cuja temática privilegiava questões como A família e a defesa nacional, As condições de eficiência no trabalho, As raças brasileiras, Vantagens e restrições da imigração no Brasil, entre outras (Prefeitura do Distrito Federal, 1940).

Na Secretaria de Educação do Distrito Federal foi criado, nessa época, um Departamento de Educação Nacionalista que exigiu a implementação em todas as escolas de um centro cívico, de modo que as aulas fossem articuladas às atividades dele. Em 1939, foi elaborado um programa de Educação Cívica para todas as escolas do Instituto, cuja bibliografia combinava clássicos de educadores ligados ao movimento da renovação educacional com brevíários cívicos editados pelo Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP –, que tinham como objetivo enaltecer a figura do presidente Vargas e legitimar o Estado Novo<sup>10</sup>.

No ano de 1940, fundou-se no Instituto o Centro Cívico Benjamin Constant, responsável pela organização de comemorações de caráter nacionalista em parceria com entidades conservadoras, como a Liga de Defesa Nacional. Logo depois, em 1941, seria lançada a revista Instituto, fundada por iniciativa do professor catedrático em Literatura, Júlio Nogueira, e redigida por alunos do ciclo complementar da escola secundária, recebendo colaborações de todas as escolas da instituição.

10. Dentre os livros publicados pelo DIP que constam da bibliografia e foram doados para a Biblioteca do Instituto, onde muitos se encontram até hoje, destacam-se: *O presidente Getúlio Vargas e o Brasil de após 30*; *História de um menino de São Borja*; *Os grandes dias do Brasil Novo*; *Estudos e conferências*; *Problemas e realizações do Estado Novo*; *A Constituição de 10 de novembro explicada ao povo*; *Getúlio Vargas e a arte no Brasil*; *As idéias do presidente Getúlio Vargas*; *O Brasil novo, Getúlio Vargas e sua vida para as crianças brasileiras*; *A música nacionalista no governo Vargas*; *Pelo povo e para o povo*; *Para os trabalhadores* (Fonte: Biblioteca Geral do Iserj).

Além da disciplina de Educação Musical, acrescentou-se o Canto Orfeônico, justificado pela utilidade do canto e da música como fatores educativos. Defendia-se também o seu ensino por ser um “meio de renovação e de formação moral e intelectual [...] e uma das mais eficazes maneiras de desenvolver os sentimentos patrióticos do povo”, como alegava o maestro Vieira Brandão em artigo na revista *Instituto* (Brandão, 1941, p. 16). Pregava-se o civismo na expressão mais ampla do termo, como “respeito aos nossos superiores, às nossas tradições étnicas de origem, ao trabalho disciplinado e realizador em todos os setores da vida originando maior capacidade de criação e espírito de iniciativa; a individualização dentro do coletivismo”. Implantado nas escolas municipais do Distrito Federal sob orientação do maestro Villa-Lobos, com o objetivo de desenvolver a consciência cívica dos estudantes, o ensino do canto orfeônico tornou-se, durante o Estado Novo, um instrumento disciplinador que, assim como o regime, tentava ordenar, enquadrar as oposições, centralizando e imprimindo homogeneidade à cultura nacional (Lopes, 1998, p. 121).

Considerando-se as novas tendências educacionais da época, observa-se também a inclusão da Estatística na nova matriz curricular, visto que a disciplina poderia contribuir para a formação da “consciência técnica” do professor, permitindo-lhe superar atitudes subjetivas e idealistas, bem como a melhoria do rendimento e produtividade de seu trabalho (Gandini, 1995).

Assim, se o comportamento era definido antecipadamente pela psicologia, a estatística atuava no sentido de classificar os indivíduos. Para Lourenço Filho (1940), esses recursos científicos e metodológicos de conhecimento e intervenção na realidade complementavam-se e eram necessários para a organização social. Em seu entender, “como fenômeno coletivo ou de *massa*, a educação só pode ser observada, descrita e definida, com os recursos da estatística”, pois “as novas gerações se concretizam numa população que tem uma distribuição geográfica, e que se discrimina em grupos caracterizados segundo a idade, o sexo, a raça, a cor...” (Lourenço Filho, 1940, p. 137).

Por outro lado, a estrutura da seção das “matérias de ensino” (cálculo, leitura e linguagem, estudos sociais e ciências naturais) parece ter sido mantida, respeitando-se a indissociabilidade entre conteúdo e metodologia. Não se alterava também o oferecimento das disciplinas de fundamentos da educação no 1º ano, para que as matérias de ensino fossem pensadas à luz do conhecimento pedagógico. Resguardava-se ainda a importância dispensada à Filosofia



nos primeiros tempos da Escola, oferecida no final, como coroamento do curso. Todavia, observa-se um acúmulo de disciplinas no 2º ano, deixando cada vez menos espaço para a Prática de Ensino, cuja carga horária provavelmente deve ter sofrido diminuição nesta nova estruturação curricular.

## O RETORNO AO CURSO NORMAL

Se entre 1939, data em que o Instituto de Educação desvinculou-se da UDF, e 1942, o curso de formação de professores primários sofreu poucas alterações, após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942) ele seria totalmente reorganizado. Os dispositivos que regem essa nova orientação encontram-se no Arquivo Gustavo Capanema, num documento que se intitula: Algumas observações sobre o projeto de organização do Instituto de Educação do Distrito Federal (CPDOC/FGV: GC g 1939.05.12). Contendo na íntegra todas as observações feitas pelo ministro Capanema, esse documento seria transformado em decreto pelo prefeito da então capital do país (Decreto n. 7.941 de 25/3/1943)<sup>11</sup>.

As razões que justificam o decreto são várias. Na tentativa de padronizar o curso normal para todo o país, o que pouco tempo depois seria realizado através da Lei Orgânica do Ensino Normal, o decreto procura ordenar a confusão reinante eliminando a legislação heterogênea que resultou das múltiplas e sucessivas reformas por que passara o curso de formação de professores. Além disso, não se pode esquecer que a Lei Orgânica do Ensino Secundário<sup>12</sup> introduziu dispositivos que impuseram modificações substanciais na legislação do Instituto, exigindo a sua adaptação à referida lei. Assim, cogitava-se oferecer, antes das matérias pedagógicas específicas do curso de formação de

11. O Decreto n. 7.941, de 25 de março de 1943, foi assinado pelo prefeito Henrique Dodsworth, usando a atribuição que lhe conferia a art. 7º, item IV, do Decreto-Lei n. 96, de 22 de dezembro de 1937. Encontra-se publicado no periódico Arquivos do Instituto de Educação, v. 2, n. 1, p. 73-77, dez. 1945.

12. Pela Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.4.244, de 9 de abril de 1942), o primeiro ciclo da escola secundária, agora denominado "ginásio", teria a duração de 4 anos, e o "curso colegial", antigo complementar, apresentando as modalidades clássico ou científico, dependendo do curso superior que se pretendesse cursar, duraria 3 anos.



professores, uma preparação cultural básica constituída pelas disciplinas que integravam o curso ginásial.

Porém, as mudanças mais significativas voltadas para desestruturar a reforma docente de 1932 procuravam se legitimar evocando as origens, o que se comprova diante da defesa que se faz da volta da denominação Escola Normal, que "consagrada pela tradição é a que melhor se ajusta às finalidades específicas dos estabelecimentos de formação do professorado primário" (*caput* do Decreto n. 7941/1943).

O curso normal, no qual se ingressava após o ginásio, deveria ser feito em três séries, sendo que a primeira destinava-se a completar os estudos iniciados no curso ginásial e as outras duas procuravam oferecer as matérias próprias do ensino normal. A identidade da instituição, ainda que preservada em sua função primordial – formar professores primários para atender as escolas públicas do Distrito Federal – foi de certa maneira afetada, uma vez que o curso normal agora oferecido despojava-se do caráter profissional que lhe conferira a Reforma de 1932. Se o tempo de redução de estudos era, na verdade, irrisório – um ano apenas –, o espírito do curso seria substancialmente alterado.

O Instituto de Educação passaria a se constituir uma opção de qualidade para as moças de classe média que, desejando continuar seus estudos, ainda dispunham de um eficiente clássico ou científico. Inclusive, aquelas que concluíssem o curso clássico ou científico do Colégio do Instituto de Educação estariam dispensadas de cursar a 1ª série normal, podendo matricular-se já na segunda série<sup>13</sup>. Já a matrícula aos cursos secundários em nível colegial – clássico ou científico – era limitada às alunas que haviam concluído o ginásio naquele estabelecimento, reservando-se 40 vagas para cada curso. Enquanto a forma de ingresso em qualquer um destes dois cursos era indicada por regulamento interno do Instituto, no caso do curso normal, o acesso era obtido imediatamente após a conclusão do ginásio.

Pelo artigo 3º, do Decreto n. 7.941/1943, o Instituto de Educação seria restrito ao sexo feminino, garantindo-se assim a vitória de um princípio tão caro

13. Nessa época, a única forma de se chegar à universidade era mediante os cursos clássico ou científico. Nos anos 1950, pelas leis de equivalência, o curso normal passou a dar acesso ao curso de Pedagogia, e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961, todas as modalidades de ensino médio passaram a dar acesso ao curso superior, independentemente do curso escolhido. Ver a respeito Cunha (1983, p.133).

aos segmentos mais conservadores da sociedade e que foi encampado pelo ministro Capanema em seu projeto para a educação das mulheres contido no Plano Nacional de Educação de 1937<sup>14</sup>.

O Instituto de Educação passava então a congregar o jardim de infância, a escola primária, um colégio secundário, uma escola normal, além dos cursos de especialização e aperfeiçoamento para os professores primários. Embora à primeira vista a estrutura organizacional apresentasse poucas diferenças, o novo currículo proposto para o curso normal era a evidência material, complementada por outras, de caráter simbólico ou legal, de estratégias adotadas deliberadamente com o objetivo de desestruturar a reforma de 1932, que resultou na transformação da antiga Escola Normal em Instituto de Educação.

A matriz curricular proposta pelo decreto de 1943 passaria a vigorar na instituição naquele mesmo ano, providenciando-se a devida adaptação de estudos. Por exemplo, os alunos aprovados nas disciplinas da 4ª série de 1942 passaram diretamente à 1ª série da Escola Normal, os aprovados nas disciplinas da 5ª série secundária tiveram direito à matrícula na 2ª série do curso normal, bem como os concluintes da 6ª série, antigo curso complementar de um ano. Já os alunos aprovados nas disciplinas da 1ª série do antigo Curso de Formação de Professores Primários passaram a constituir a 3ª série da Escola Normal. A entrada no Instituto continuava a efetivar-se somente na 1ª série ginasial, mediante concurso e admissão, não sendo permitida transferência de outros estabelecimentos de ensino para quaisquer cursos do Instituto (Disposições transitórias do Decreto n. 7.941 de 25/3/1943). Em razão do novo decreto, o currículo do Curso Normal do Instituto de Educação compreendia as seguintes matérias:

- 1º ano: Português, Matemática, Geografia do Brasil, História do Brasil, Física, Química, Biologia, Higiene e Puericultura, Desenho, Educação Física, Música e Canto Orfeônico.
- 2º ano: Biologia Educacional, Sociologia Educacional, História da Educação, Estatística Educacional, Metodologia da Linguagem, Metodologia do Cálculo, Trabalhos Manuais, Educação Física, Desenho, Música e Canto Orfeônico.

14. Sobre as idéias do ministro Capanema para a educação feminina ver Schwartzman, Bomeny, Costa (1984, especialmente o cap. 4).

- 3º ano: Higiene e Puericultura, Desenho, Educação Física, Música e Canto Orfeônico, Trabalhos Manuais, Filosofia da Educação, Metodologia das Ciências Naturais, Metodologia da História e Geografia, Legislação e Administração Escolar, Prática de Ensino. (Fonte: Distrito Federal, 1945)

Há algumas diferenças entre esta matriz adotada no Instituto de Educação em 1943 e o projeto de lei elaborado pelo ministério Capanema mais ou menos à mesma época, tendo como objetivo reorganizar o curso normal em todo o país. O projeto do ministro foi feito logo após a decretação da Lei Orgânica do Ensino Secundário e sugeria o programa mínimo a ser adotado em todo o território nacional<sup>15</sup>. A hipótese de Chervel (1990) é que uma das vantagens de estudar a história das disciplinas escolares é compreender a liberdade de manobra que tem a escola na escolha de seus componentes curriculares, ainda que essa liberdade seja, como diz o autor, uma meia-liberdade, limitada pelas pressões que sofre, tais como, a ação dos inspetores de ensino, os concursos e exames públicos, concorrência de outras escolas etc.

No caso específico do curso normal do Instituto de Educação essas pressões tinham menor peso, visto que esta era a única escola pública oficial na cidade do Rio de Janeiro a oferecer tal modalidade de ensino, o que talvez justifique sua relativa autonomia no sentido de implementar a matriz curricular que julgasse mais adequada. Além disso, por oferecer também um curso colegial nas modalidades clássico e científico, havia disponibilidade de professores de todas as áreas do conhecimento, o que, de certa forma, atendia aos objetivos explicitados no decreto de 1943, que via a 1ª série normal como um período de reforço à cultura geral fornecida pelo curso ginásial. Conseqüentemente, o currículo apresenta-se mais pulverizado devido à grande quantidade de disciplinas oferecidas, pois além das obrigatórias sugeridas pelo projeto ministerial, como

---

15. O Projeto de Decreto-Lei de Capanema, que reorganiza o curso normal e dá outras providências, sugere as seguintes disciplinas para o curso normal: 1º ano: Português, Matemática, Ciências Físicas, Anatomia e Fisiologia Humanas, Higiene, enfermagem e educação sanitária, Trabalhos Manuais, Música, Desenho e Educação Física; 2º ano: Higiene, enfermagem e educação sanitária, Trabalhos manuais, Música, Desenho, Educação Física, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Metodologia e prática de ensino; 3º ano: Higiene, enfermagem e educação sanitária, Música, Educação Física, Psicologia Educacional, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, Metodologia e prática de ensino (Fonte: Capanema, 1939).

Português, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, no Instituto estudava-se também Geografia e História, especialmente da América e do Brasil.

A disciplina Higiene, enfermagem e educação sanitária, presente no projeto de Capanema, encontrava correspondência no currículo do Instituto de Educação na matéria Higiene e Puericultura, oferecida durante dois anos. Entretanto, o exagero da carga horária prevista no projeto de lei (15 horas-aula no total) motivou sérias críticas de Fernando de Azevedo que, em carta a Lourenço Filho, expressou a dúvida “se as escolas normais se destinariam a formar professoras ou enfermeiras” (Azevedo, 1944).

A grande ausência no modelo curricular implementado no Instituto em 1943 são disciplinas equivalentes às “matérias de ensino”, em que o conteúdo das disciplinas ensinadas no curso primário era associado à respectiva metodologia, enquanto que agora aparece totalmente desvinculado. No projeto elaborado pelo ministro, essa ausência torna-se ainda mais significativa, uma vez que “Metodologia” e “Prática de Ensino” apresentam-se como uma só disciplina, oferecida na 2ª e 3ª séries, num total de 15 horas-aula. Conferia-se assim às matérias indispensáveis para formar um professor primário o mesmo peso que a Higiene e Enfermagem, em que se ofereciam conhecimentos teóricos e práticos às futuras professoras para que tivessem condições de diagnosticar doenças como tuberculose, lepra, sífilis, tracoma, verminose, leishmaniose e malária, além de zelar pela higiene pessoal do aluno e prestar os primeiros socorros em caso de acidentes na escola<sup>16</sup>.

Comparando a nova matriz do Instituto às mais antigas, percebe-se claramente que, aos poucos, o curso vai se despidendo de seu caráter profissional – a marca dos anos 1930 – para adquirir um caráter mais enciclopédico. Se, por um lado, isso se justificava por conta do encurtamento do 1º ciclo da escola secundária, que pela Lei Orgânica de 1942 passara a um período de quatro anos, por outro se percebe o curso mais superficial e pulverizado pela quantidade cada vez maior de disciplinas, dificultando o bom desempenho das alunas que desde o início do 3º ano normal já trabalhavam como professoras na rede pública, sobretudo nos subúrbios mais distantes e até mesmo na zona rural<sup>17</sup>.

16. Conforme artigo 5º do Projeto de Decreto-Lei que reorganiza o ensino normal (Capanema, 1939).

17. Todas as entrevistadas mencionaram o trabalho na rede pública em escolas afastadas do centro



O espírito do curso, comparado ao da antiga Escola de Professores, alterou-se profundamente, o que levou a professora Iva Waisberg a criticar a estrutura curricular do curso normal na década de 1940:

A maioria de vós ainda não pode cristalizar uma consciência pública e profissional porque fostes sobrecarregados de erudição, neurotizadas pela competição por notas, entontecidas com a multiplicidade de técnicas de ensino de cada professor. [...] Durante longos anos [...] fostes submetidas a um currículo enciclopédico, a programas pletóricos, a horários estafantes que vos divorciaram completamente dos objetivos de um curso dessa natureza [...] Se o curso normal pretende realmente formar professores primários, é necessário que se lhe dê uma orientação prática, ativa, experimental. É preciso que as professorandas possam ter contato frequente com as realidades da escola e com as suas dificuldades. E este contato nunca será prematuro, devendo começar na 1ª série normal, crescendo em intensidade pelas séries seguintes. (Waisberg, 1950, p.67-71)

Convém esclarecer que na época em que o discurso foi proferido (dezembro de 1949), a matriz curricular do curso normal sofrera pequenas modificações em virtude da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946), mas que foi implementada no Instituto de Educação somente em 1947<sup>18</sup>. Entretanto, tais mudanças apenas confirmaram a tendência de se conferir maior peso às disciplinas de formação geral, em detrimento das chamadas disciplinas específicas, o que distanciava cada vez mais o curso normal do modelo vigente na Escola de Professores quando da criação do Instituto de Educação.

A respeito do desvirtuamento dos objetivos do ensino normal, Anísio Teixeira não deixaria de fazer sua crítica no início da década de 1950. Em sua

---

no último ano do curso normal, além dos estágios e da exigência de boas notas nos testes e provas, pois o critério adotado para a escolha das escolas mais próximas era justamente o total de pontos obtido pelas alunas. Uma delas, em seu depoimento, chegou a mencionar o grande número de normalistas que adoeciam, contraindo muitas vezes graves doenças pulmonares, o que levou o diretor do Instituto na época, o médico Leonel Gonzaga, a declarar-se contrário a essa prática. De acordo com depoimento de Aladyr Santos Lopes à autora, em 27 de setembro de 2002.

18. O Decreto n. 8.605-A, de 31/8/1946, regulamentou o ensino normal no Instituto de Educação em conformidade com a Lei Orgânica do Ensino Normal.







opinião, o curso normal estava descaracterizado como curso vocacional de habilitação ao magistério primário, na medida em que se operava a sua integração ao sistema de educação secundária do país, fazendo-se das escolas normais uma das formas de acesso ao ensino superior<sup>19</sup>. Assim, as escolas normais “se deixaram dominar pelo caráter de educação preparatória e não pela formação vocacional do mestre” (Teixeira, 1994. p. 124), falhando em seu duplo objetivo, pois nem ofereciam a formação cultural desejável ao ingresso em muitos cursos superiores, nem cuidavam com esmero da profissionalização dos professores.

Com a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal (1946) observa-se uma tendência cada vez maior do currículo em valorizar as disciplinas humanísticas em detrimento das disciplinas práticas. Foi esse curso de caráter ambíguo que prevaleceu na Escola Normal do Instituto de Educação até o início dos anos 1960, quando então entrou em vigência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 4.024 de 20/12/1961). Curiosamente, este é o período que a memória coletiva registra como a fase áurea da instituição, origem do mito dos anos dourados, evocado com orgulho por muitos dos atuais professores, na condição de ex-alunos.

## ROMPENDO O SILÊNCIO

Em dezembro de 1945, logo após a derrubada do regime de exceção que vigorou por oito anos no país, vários professores do Instituto, reunidos no auditório que acabara de ser batizado com o nome de um dos responsáveis pela construção da obra – Fernando de Azevedo –, romperam o silêncio. De acordo com o discurso da professora Iva Waisberg, colocava-se um ponto final naquela “longa noite de confusão” que se abatera sobre a instituição durante todos aqueles anos.

Francisco Venâncio Filho, signatário do Manifesto dos Pioneiros e amigo particular de Fernando de Azevedo, tinha assumido a direção geral do Instituto

---

19. Na década de 1950, uma das “leis de equivalência”, a Lei n. 1.821, de março de 1953, determinava a possibilidade de inscrição nos exames vestibulares ao ensino superior aos egressos do 2º ciclo dos cursos industriais, agrícolas e normais, restringindo, porém, pelo Decreto n. 34.330, de outubro do mesmo ano, o acesso das normalistas aos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade de Filosofia, sendo posteriormente, em 1954, permitido o acesso aos cursos de Geografia e História da mesma faculdade (Cunha, 1983).





de Educação. Seu empenho em registrar a homenagem dos professores ao idealizador do prédio que abrigaria a “nova” Escola Normal pode ser mensurada pela publicação de um número particularmente emblemático dos *Arquivos do Instituto de Educação*<sup>20</sup>, levando-se em conta a época e circunstâncias em que foi produzido. Constam no periódico diversos artigos rememorando o “movimento dos renovadores”, do qual o Instituto seria o produto, além do relato de discursos proferidos por alguns professores da instituição saudando o homenageado.

Um destes discursos, feito pela professora Iva Waisberg, na época jovem professora de Psicologia do curso normal, faz uma alusão direta ao silêncio imposto em relação às experiências dos pioneiros naquela instituição:

Estaríamos proibidos de sentir júbilo se a doce, inebriante e quem sabe, curta liberdade, não tivesse revivido entre nós. Mas veio, e dure o que durar, sorvamo-la ansiosamente porque talvez venhamos a precisar de toda coragem para um novo silêncio. Foi essa aragem de liberdade que me fez aceder imediatamente ao desejo que Venâncio Filho manifestou de ouvir a geração de discípulos de Fernando de Azevedo – nosso pioneiro, nosso mestre, amigo caríssimo, apesar do convívio entrecortado de longas ausências. [...] Mas a quem devemos a estrutura moral e profissional que nos permitiu atravessar a longa noite da confusão unidos pelo mesmo vínculo profundo de uma formação espiritual? Devemo-la aos pioneiros da educação, a Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Almeida Júnior e à frente de todos, como um paladino, esteve o nosso homenageado de hoje. (Waisberg, 1945, p.90)

Venâncio Filho e o homenageado também lembraram em seus discursos a “lucidez transformadora” de Anísio Teixeira e o empenho de Lourenço Filho em tornar concreto, ainda que por pouco tempo, o ideal de educação dos pioneiros naquela instituição. A unidade do movimento, pela qual Fernando de Azevedo tanto se empenhara, ficaria seriamente comprometida a partir das prisões, exílios forçados, cooptação e tantos outros processos de esfacelamento a que o grupo foi submetido.

20. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 2, n. 1, dez. 1945. Depois de uma lacuna de oito anos, os *Arquivos...* voltaram a ser publicados entre 1945 e 1960: v. 2, n. 1, dez. 1945; v. 2, n. 2, jun. 1949; v. 2, n. 3 jun. 1950, v. 3, n. 1, 1956; e v. 3, n. 2, 1960.



Nessa comemoração, Venâncio Filho justifica sua passagem pela direção do Instituto para “pagar a dívida que esta casa tem para com o seu criador” (Venâncio Filho, 1945, p.81). A homenagem ocorre no dia 8 de dezembro de 1945, ocasião em que se deu ao auditório o nome do educador e procedeu-se à inauguração solene de seu retrato na sala da diretoria. Discursaram nessa noite a professora Maria Reis Campos, que havia sido sua colaboradora na reforma de 1928, Nóbrega da Cunha, diretor do Departamento Nacional de Educação, em nome dos educadores brasileiros, Fernando Raja Gabaglia, secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal, e Iva Waisberg, professora do curso normal, em nome da geração de discípulos do professor Fernando de Azevedo.

Diplomada pela primeira turma da Escola de Professores, em 1934, Iva Waisberg foi também pioneira ao colar grau na única turma formada pela Universidade do Distrito Federal em 1938, sendo inclusive escolhida como a oradora do grupo. No discurso daquela noite, ela se descreve como “monumento vivo da história admirável e anônima de um grupo de jovens que aprendeu a viver pensando acima de tudo o bem coletivo, a objetividade, o espírito de autocrítica, o amor ao estudo e a análise dos problemas nacionais”, declarando-se representante de uma geração diretamente influenciada pelo Movimento de Educação Renovada. Referindo-se à “década sombria” que tinham acabado de viver, perturbada pelo “fascismo internacional e nacional”, lamenta a destruição da obra “sinceramente democrática iniciada em 1927 no Distrito Federal com Fernando de Azevedo e continuada por Anísio Teixeira.” E conclui, assumindo o compromisso com a continuação da obra: “Nós nos espelhamos na alma dos nossos mestres e eles se perpetuam através de cada um de nós” (Waisberg, 1945, p. 93-94).

A cerimônia especial em que se homenageava Fernando de Azevedo no Instituto de Educação celebrava o fim da “longa noite da confusão” imposta pelo Estado Novo, recém-extinto. Diversos professores que tinham sido afastados por razões políticas retornavam ao convívio de seus companheiros, reassumindo a docência. Destacamos particularmente os casos de Edgard Sussekind de Mendonça, Mário Paulo de Brito e José Paranhos Fontenelle.

Aproveitando-se da “doce e inebriante liberdade”, os sobreviventes e seguidores do movimento renovador tentavam reanimá-lo. É visível a preocupação de reestruturá-lo através do discurso, de recuperar, de forma nostálgica,

a unidade que se perdera. Para Nora, o tempo dos “lugares de memória” é esse momento preciso em que “desaparece um imenso capital que nós vivíamos na intimidade de uma memória para só viver sob o olhar de uma história reconstruída” (Nora, 1993, p. 12), sendo uma característica marcante desses lugares justamente a “sua derrota em se tornar aquilo que quiseram seus fundadores, pois se estivéssemos ainda hoje vivendo sob seu ritmo, teriam perdido a virtude de lugares de memória” (p.23).

O período mediado entre 1945 e 1960 é quase sempre identificado como a fase áurea da formação docente no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, constatando-se nessa época uma verdadeira efervescência cultural com o reaparecimento das edições dos *Arquivos...*, da revista de alunas *Normalista*, e uma efetiva atuação do Grêmio Ruy Barbosa orquestrando atividades culturais como cinema e teatro (Martins, 1996). Diversos membros do corpo docente, a exemplo da professora Iva, cultivavam a esperança de revitalizar a proposta educacional implementada por Anísio Teixeira no início dos anos 1930. O otimismo em relação ao regime democrático que ora se instalava no país justificava essas esperanças, levando-os a acreditar num retorno aos tempos iniciais, em que seria possível imprimir um caráter científico e democrático ao curso de formação de professores.

Embora a Constituição Federal de 1946 restabelecesse uma orientação descentralizadora, deslocando a competência da organização dos cursos de formação de professores para o âmbito dos estados (Tanuri, 2000), o curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro pautou-se pelo Decreto n. 8.605-A, de 31/8/1946, que seguia à risca as determinações contidas na Lei Orgânica<sup>21</sup>. Com um currículo enciclopédico, constituído por uma grande quantidade de disciplinas de caráter propedêutico, jamais retomaria o espírito que pretendeu imprimir a ele a reforma de Anísio Teixeira nos anos de 1930.

Hoje, diante de uma lei de ensino que preconiza a formação de professores de todos os níveis em cursos superiores, é oportuno refletir sobre a história do Instituto de Educação do Rio de Janeiro como uma experiência

21. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 2/1/1946) tinha, de fato, um caráter menos autoritário que as demais por ter sido assinada logo após o final da ditadura Vargas. Ainda assim, mantinha a ingerência do governo central em relação aos cursos normais estaduais preservando a orientação centralizadora da administração estadonovista. Ver a respeito Tanuri (2000, p. 75).

pioneira nesse sentido. Considerado por muito tempo uma instituição modelar, o Instituto não escapou, nas últimas décadas, às sucessivas crises que afetaram o ensino público de maneira geral e os cursos de formação de professores, em especial. Tornou-se, assim, “lugar de memória” da formação docente, porém, incapaz de se reconhecer nos projetos de seus criadores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCÁCIO, L. *Instituto de Educação do Rio de Janeiro: a história da formação do professor primário (1927-37)*. Rio de Janeiro, 1993. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

APPLE, M. Currículo e poder. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14 n.2, p. 46-57, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BURKE, P. *O Mundo como teatro: estudos de antropologia histórica*. Lisboa: Difel, 1992. A História como memória social, p. 235-251. ( Trad.: Wanda Maria Anastácio)

CARNEIRO, M. E. *Normalista sim, com muita honra!* Rio de Janeiro: 1990.

CASTRO, L. V. de. *Uma escola de professores: formação de docentes na reforma Anísio Teixeira (1931-35)*. Rio de Janeiro, 1986. Dissert. (mestr.) Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CHARTIER, R. *A História cultural entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisas. *Teoria & Educação*, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, L. A. *A Universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

GANDINI, R. *Intelectuais, Estado e Educação*: RBEP (1944-52). Campinas: Unicamp, 1995.

GOODSON, I. *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

JULIÀ, D. A Cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LOPES, S. C. Nacionalismo musical: arte e política na era Vargas. *Dia-logos*, ano 2, n.2, p. 119-132, 1998.

\_\_\_\_\_. *Oficina de mestres: história, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A; Faperj, 2006.



LOURENÇO FILHO, M. B. Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estatística*, v. 1, n. 1, jan./mar. 1940.

MAGALHÃES, B. de. Trecho de um capítulo de minhas memórias. In: VENÂNCIO FILHO, A. (org.) *Venâncio Filho, um educador brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

MARTINS, A. M. *Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1996. Tese (dout.) Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. (Trad.: Yara Khoury)

ORLANDI, E. *As Formas do silêncio*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

SAVIANI, D. O Legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O Legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 11-57. (Col. Educação contemporânea)

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.; COSTA, W. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SILVEIRA, A. B. da. *História do Instituto de Educação*. Distrito Federal: Gráfica do Departamento de Educação e Cultura, 1954.

TANURI, L. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VIDAL, D. *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)*. Bragança Paulista, Edusf, 2001. (Col. Estudos CDAPH, Série Historiografia)

## DOCUMENTAIS

AZEVEDO, F. Carta a Lourenço Filho datada de 26 de janeiro de 1944. *Arquivo Lourenço Filho*. (CPDOC / FGV. LF c 36.11.21. Rolo 1, fot. 221-26)

BRANDÃO, J. V. Panorama do ensino da Música na concepção moderna de educação. *Revista de alunos Instituto*, v. 1, n. 1, p. 16-17, out./dez. 1941.

BRASIL. *Decreto-lei n.4.244, de 9 de abril de 1942: lei orgânica do ensino secundário*. Rio de Janeiro, 1942.



CAPANEMA, G. Algumas observações sobre o projeto de organização do Instituto de Educação do Distrito Federal. *Arquivo Gustavo Capanema*. CPDOC/FGV. (GC g 1939.05.12. Rolo 54, fot. 605- 648)

CARVALHO, D. de. Programa de sociologia educacional. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 1, n. 3, p. 307-308, mar. 1937.

DISTRITO FEDERAL. Prefeitura. Decreto n. 8.605-A, de 31 de agosto de 1946. Regulamenta o curso normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. Decreto n. 7.941, de 25 de março de 1943. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 2, n. 1, p. 73-77, dez/1945.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. Transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal e estabelecimentos anexos.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. *Leis, decretos e regulamentos municipais relativos ao sistema escolar do Distrito Federal e sua administração vigente em 31-12-1939*.

\_\_\_\_\_. Prefeitura. Secretaria de Educação: Programa de Educação Cívica para o Instituto de Educação e estabelecimentos de educação técnico-profissional, 1940.

VENÂNCIO FILHO, F. Discurso de posse na direção do Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 2, n. 4, p. 79-82, dez/1945.

WAISBERG, I. Discurso pronunciado no Teatro Municipal paraninfando as professorandas de 1949 do Instituto de Educação. *Arquivos do Instituto de Educação*, v.2, n. 3, p. 67-71, jun./1950.

\_\_\_\_\_. Saudação a Fernando de Azevedo. *Arquivos do Instituto de Educação*, v. 2, n. 1, p.94, dez. 1945.

Recebido em: março 2007

Aprovado para publicação em: junho 2009







---

## TEMAS EM DEBATE

---

# COTISTAS E NÃO-COTISTAS: RENDIMENTO DE ALUNOS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**JACQUES VELLOSO**

Pesquisador colaborador da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e pesquisador sênior do Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da Universidade de Brasília  
jacques.velloso@terra.com.br

### RESUMO

*O texto discute o rendimento no curso de três turmas de alunos que ingressaram na Universidade de Brasília em 2004, 2005 e 2006, mediante vestibulares com dois sistemas de seleção, o de reserva de 20% das vagas para negros e o tradicional, de livre competição. Compararam-se as médias das notas de dois grupos de alunos em cada carreira, cotistas e não-cotistas, considerando o nível de prestígio social do curso e sua área do conhecimento do vestibular – Humanidades, Ciências e Saúde. Em linhas gerais, no conjunto das três turmas de cada área, os resultados mostraram que em aproximadamente dois terços ou mais das carreiras não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois grupos ou estas foram favoráveis aos cotistas – apesar de exceção num único ano, nas Ciências. A principal tendência constatada, que encontrou eco em evidências empíricas de outras instituições, foi a da ausência de diferenças sistemáticas de rendimento a favor dos não-cotistas, contrariando previsões de críticos do sistema de cotas, no sentido de que este provocaria uma queda no padrão acadêmico da universidade.*

*ENSINO SUPERIOR – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – RAÇA*

### ABSTRACT

*QUOTA AND NON-QUOTA SYSTEM: PERFORMANCE OF STUDENTS AT UNIVERSITY OF BRASÍLIA. The text deals with the academic achievement of three cohorts of students who entered the University of Brasília in 2004, 2005 and 2006, by means of entrance exams involving two selection processes: a 20% quota for black students and traditional evaluation procedures. Achievement was measured by the average grades obtained in courses followed by*

---

Parte deste estudo foi financiada pela Fundação Ford. Agradecemos ao Centro de Estudos e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília – Cespe/UnB – pelos microdados cedidos e a Claudete Cardoso, por sua inestimável contribuição em várias etapas do trabalho.





two groups of students in each career, those from the quota system and those from the non-quota system. Careers were classified according to their social prestige and their areas in the entrance exams – Humanities, Sciences and Health. Broad data trends indicated that, for the three cohorts in all areas, in approximately two thirds (or more) of the careers there were no meaningful differences between the average grades of the two groups, or these were favorable to students from the quota system; an exception, in one single year, was in the Sciences area. Main trends observed, echoed by empirical evidence from other universities, indicated an absence of systematic achievement differences in favor of non-quota students, thus opposing forecasts that the quota system would lead to decreasing academic standards in higher education, as voiced by many criticisms of the system.

HIGHER EDUCATION – STUDENT EVALUATION – UNIVERSITY OF BRASILIA – RACE

As cotas nos exames de seleção para a educação superior surgiram no cenário das universidades públicas brasileiras há cinco anos, em 2003. Inicialmente na modalidade de reserva de vagas para egressos da escola pública, contendo, no interior destas, cotas para negros e, em alguns casos, para indígenas. No ano seguinte, em 2004, foram implantadas na Universidade de Brasília – UnB –, na modalidade de reserva de vagas para negros. Ao longo de poucos anos ampliou-se rapidamente a adoção do sistema de reserva de vagas no país. Em novembro de 2008, enquanto se finalizava a elaboração deste artigo, em Brasília a Câmara dos Deputados aprovava projeto de lei estabelecendo, nas instituições federais de educação superior, cotas de 50% das vagas para jovens oriundos da escola pública no ensino médio e para negros e indígenas.

Uma das críticas à reserva de vagas baseia-se no argumento de que deficiências na formação escolar anterior dos cotistas consistiriam em ameaça à qualidade do ensino universitário. O argumento tem fundamento lógico: se os cotistas tivessem idênticas chances de competição nos vestibulares, a reserva de vagas careceria de sentido. Resultados do vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj –, por exemplo, uma das primeiras a implementar um sistema de cotas, poderiam sustentar esse argumento. No primeiro vestibular da instituição com cotas, em dez de seus cursos, segundo relato de Santos (2006), ingressaram cotistas que obtiveram entre quatro e sete pontos nos exames, de um total de 110 possíveis – um nível de desempenho extremamente baixo.

Mas o argumento não tem encontrado apoio em dados empíricos sobre o rendimento no curso de cotistas em várias universidades, como nos obtidos para a Universidade do Estado da Bahia – Uneb. Na Uneb, as mé-





dias de rendimento dos alunos que haviam concorrido pela reserva de vagas para negros, em uma amostra de 11 departamentos, geralmente se situavam apenas alguns décimos de pontos abaixo das obtidas pelos demais estudantes; em dois departamentos, foram superiores – também por alguns décimos – à dos outros alunos (Mattos, 2006). Noutra universidade do mesmo estado, a Universidade Federal da Bahia – UFBA –, os estudantes que ingressaram pelas cotas (para egressos da escola pública e, dentro destas, para negros) tiveram rendimento igual ou superior ao dos demais alunos em 61% dos 18 cursos mais valorizados (Queiroz, Santos, 2006).

A evidência preliminar obtida para a UnB também não chegava a sustentar aquele argumento, igualmente dissipando temores de uma forte queda na qualidade do ensino como consequência inelutável da introdução das cotas para negros. Os resultados do primeiro semestre de estudos dos aprovados na UnB em 2004 revelaram que, no conjunto de todos os alunos, mais de 1/3 dos cotistas se situavam na metade superior da distribuição do índice de rendimento acadêmico em seus respectivos cursos, ao lado dos melhores estudantes aprovados pelo sistema universal (Velloso, 2006)<sup>1</sup>.

Aqueles mesmos dados da UnB indicavam que os cotistas aprovados constituíam uma elite social no interior de seu segmento, ainda que uma segunda elite quando comparada à dos não-negros universitários. Esse traço do perfil dos cotistas conferia a muitos estudantes condições de um bom rendimento na universidade, melhores do que antes se antecipava. Com efeito, a seleção socioeconômica realizada pelo filtro do vestibular, amplamente documentada na literatura sobre o ingresso na educação superior, como reitera recente estudo de Dias et al. (2008) para a Universidade Federal de Minas Gerais, naturalmente se verifica também para os cotistas da UnB. Nesta, entre candidatos cotistas ao vestibular para os segundo semestre de 2004, 17% tinham mãe com nível superior, ao passo que entre os aprovados essa fração ascendia a 30%, quase o dobro. De modo análogo, entre candidatos negros da mesma coorte, 27% haviam frequentado escola privada no ensino médio, ante 40% dos aprovados<sup>2</sup>. Processo semelhante foi documentado na Universidade de

1. Resultados semelhantes foram obtidos por Cunha (2006), com a mesma fonte de dados e classificação dos níveis de rendimento um pouco diferente.
2. Para melhor situar a posição social dos cotistas aprovados, considere-se que os concluintes do ensino médio privado no Distrito Federal em 2003 correspondiam a apenas 26% do total,





São Paulo, por exemplo, instituição na qual não existe reserva de vagas, mas onde a probabilidade de aprovação cresce conforme aumenta a classe socioeconômica de pretos e pardos, e também dos membros dos outros grupos de cor (Guimarães, 2003).

Neste texto analisa-se o rendimento de três turmas de alunos cotistas e não-cotistas, que ingressaram na UnB em 2004, 2005 e 2006. Desejava-se saber se, em cada coorte de estudantes, os que concorreram pelas cotas tinham rendimento diverso dos que se candidataram pelo sistema de ingresso tradicional, e se havia diferenças de desempenho entre elas. Na próxima seção abordam-se os procedimentos adotados. Na seção seguinte analisam-se os resultados obtidos por área do conhecimento do vestibular da UnB: Humanidades, Ciências e Saúde. Na última, apresenta-se uma breve nota final.

## PROCEDIMENTOS

O desenho original da pesquisa pretendia comparar cotistas e não-cotistas de extração social semelhante, em virtude da influência que variáveis socioeconômicas podem exercer sobre o desempenho no vestibular e o rendimento no curso (uma outra parte do estudo dedicou-se ao desempenho nos vestibulares). O questionário socioeconômico que deveria ser preenchido na inscrição para o vestibular de 2004 foi respondido por mais de 90% dos candidatos cotistas, porém somente por 53% dos que concorreram pelo sistema universal. Nas duas outras coortes as taxas de resposta dos candidatos à seleção tradicional foram cada vez menores, inviabilizando as comparações originalmente pretendidas. Como um substituto das variáveis socioeconômicas antes contempladas, neste estudo utilizou-se um agrupamento de cursos para cada uma das três áreas do conhecimento do vestibular da UnB, em duas categorias de prestígio social (maior e menor prestígio), resultando em um total de seis categorias. O prestígio social dos cursos costuma estar associado ao nível socioeconômico de seus alunos, como revela a literatura sobre o

---

segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Eduacionais/Ministério da Educação – Inep/MEC. No conjunto dos alunos matriculados em 2004 em instituições federais de educação superior, 43% deles eram originários de escola privada no ensino médio, conforme dados compilados por Seiffert e Hage (2008).



tema<sup>3</sup>. As categorias assim definidas serviram, portanto, como *proxy* do nível socioeconômico dos candidatos (Velloso, 2007)<sup>4</sup>.

Na área das Humanidades, no grupo de maior prestígio social (Humanidades-1), situaram-se cursos como Administração, Arquitetura, Direito, Comunicação Social; no grupo dos menos valorizados (Humanidades-2), Contabilidade, Filosofia, Letras e Pedagogia. Na área de Ciências, no grupo dos mais valorizados (Ciências-1), carreiras ilustrativas são Biologia, Computação, Engenharia Mecatrônica, Física (Física Computacional); no grupo das menos valorizadas (Ciências-2), Agronomia, Geologia, Licenciaturas em Física e em Matemática. Na área da Saúde, no grupo de maior prestígio (Saúde-1), situaram-se Medicina, Farmácia e Odontologia e, no de prestígio social relativamente menor (Saúde-2), carreiras como Enfermagem, Educação Física e Nutrição.

As populações do estudo são integradas por três coortes de alunos da UnB que ingressaram em vestibulares para o segundo semestre letivo de 2004, 2005 e 2006, abrangendo 1.942, 1.923 e 1.943 estudantes, respectivamente. Nesses universos, os estudantes cotistas são os que se inscreveram no sistema de reserva de vagas e, os não-cotistas, os que concorreram pelo vestibular tradicional, oficialmente chamado sistema universal<sup>5</sup>. Nos vestibulares para

3. Consulte-se, por exemplo, Braga et al. (2001), Silva e Koschi (1995).
4. A agregação utilizada no texto é uma simplificação da que foi originalmente elaborada para uma análise do desempenho no vestibular, e constituída por três categorias de prestígio social (alto, médio e baixo) em cada área. O agrupamento original foi construído com base nas médias do desempenho no vestibular (argumento final) para cada curso e dos respectivos desvios padrão. O agrupamento mostrou-se muito satisfatório do ponto de vista de sua associação com a renda *per capita* familiar da região administrativa do Distrito Federal em que residiam os alunos, por ocasião do vestibular que os aprovou em 2005. Os dados são oriundos de levantamento oficial do governo em 2004 e aplicáveis a mais de 90% dos estudantes. Nas Humanidades, as diferenças de renda entre o grupo de alto prestígio e o de baixo prestígio eram de 48%; nas Ciências, de 30%; na Saúde, de 45%. Na agregação simplificada, em cada categoria de alto prestígio incluíram-se os cursos cuja média do argumento final estava acima da média da categoria de médio prestígio; nas de baixo prestígio incluíram-se os cursos cuja média do argumento final era igual ou menor que a média da categoria de baixo prestígio.
5. A inscrição de um candidato cotista que se autodeclarava negro dependia, para sua homologação, de parecer sobre fotografia feita pela universidade; recentemente a fotografia foi substituída por uma entrevista, que decerto será criticada pelos que corretamente entendem, como Carvalho (2005), que a auto-declaração da condição de negro (em vez de preto ou pardo) tem um sentido político que dispensa certificação posterior.



ingresso no segundo semestre letivo, desde 2004 a UnB reserva 20% das vagas para os candidatos autodeclarados negros<sup>6</sup>.

O rendimento de cada aluno é dado pela média das notas obtidas nas disciplinas que seguiu, isto é, pelos equivalentes numéricos dos conceitos (ou menções) logrados<sup>7</sup>. Os resultados apresentados nos gráficos adiante se referem às médias das notas dos estudantes cotistas e dos não-cotistas, por curso. Para a coorte de 2004, as notas dizem respeito a todas as disciplinas que seguiram em cinco semestres; para a de 2005, a três semestres e, para a de 2006, a um único semestre (nesta, portanto, os dados devem ser tidos como preliminares).

## RENDIMENTO NO CURSO DE TRÊS COORTES DE ALUNOS: COTISTAS E NÃO-COTISTAS

Na discussão adiante buscou-se responder a duas perguntas. Existem diferenças entre as médias das notas obtidas nos cursos da UnB, por cotistas e não-cotistas e, se existem, a quem favorecem? O panorama do rendimento dos estudantes variou entre as três coortes estudadas?

### Humanidades

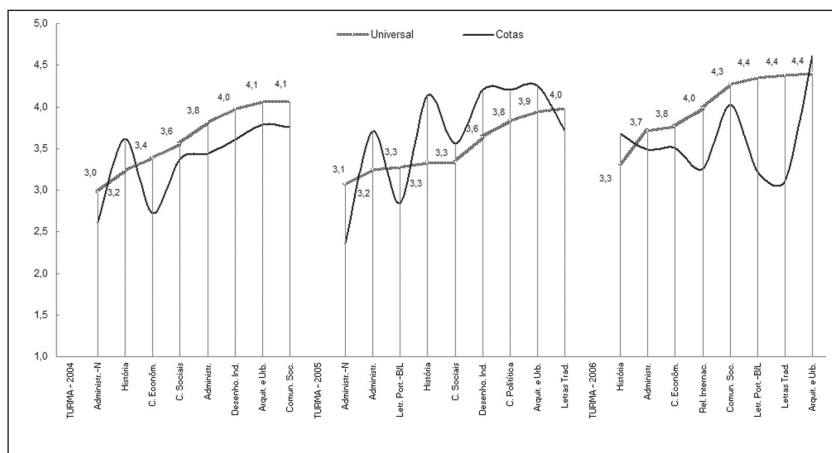
Os resultados para as três coortes de alunos do grupo I das Humanidades (cursos de maior prestígio social) estão apresentados no gráfico I. O gráfico foi construído ordenando-se da menor para a maior, em cada turma, as médias das notas dos não-cotistas em cada curso (os demais gráficos seguem o mesmo critério de construção). No intuito de simplificar a apresentação dos resultados, incluíram-se nos gráficos apenas os cursos nos quais a diferença entre a

6. Na seleção para o primeiro semestre letivo, metade das vagas é destinada aos candidatos que seguiram o Programa de Avaliação Seriada (veja-se, por exemplo, Borges, Carnielli, 2005) e, da metade restante, 20% são reservadas para as cotas. A competição entre cotistas obviamente é mais intensa no vestibular para o primeiro semestre quando, de fato, a reserva de vagas corresponde a 10% do total ofertado; assim, os resultados para as turmas que entram no segundo semestre – discutidos neste texto – não são comparáveis aos dos que ingressam no primeiro semestre.
7. Os conceitos atribuídos e seus equivalentes numéricos são: SS, superior=5; MS, médio superior=4; MM, médio=3; MI, médio inferior=2; II, inferior=1; SR, sem rendimento=0. O aluno é reprovado em uma disciplina quando obtém conceito abaixo de MM.



média dos cotistas e a dos não-cotistas foi igual ou maior que 5%. Em todas as coortes naturalmente observa-se uma curva com tendência ascendente para os alunos que concorreram pelo sistema universal – resultado necessário do critério usado na construção do gráfico. Na coorte de 2004, nas carreiras mais valorizadas, a curva das notas do segmento dos cotistas em geral se situa abaixo da curva do rendimento dos não-cotistas, indicando que aqueles tenderam a ter notas menores que seus colegas do outro segmento. Mas isso ocorreu em somente sete – pouco mais da metade – dos 13 cursos do grupo. Nos demais as diferenças foram diminutas, inferiores a 5% ou mesmo nulas. As diferenças expressivas e favoráveis aos alunos que concorreram pelo universal variaram de 7% (Arquitetura) a 25% (Economia). Já no curso de História a distância foi na direção oposta: a média dos cotistas superou a dos não-cotistas em 10%.

GRÁFICO I  
MÉDIAS DAS NOTAS OBTIDAS POR ALUNOS DE CURSOS SELECIONADOS EM HUMANIDADES-I DA UNB, SEGUNDO O CURSO FREQUENTADO, O SISTEMA DE INSCRIÇÃO E TURMAS DE 2004, 2005 E 2006



Fonte: Microdados de Cespe/UnB e Cardoso, 2008.

Entre os alunos das Humanidades-I que ingressaram em 2005, os resultados já são profundamente diversos. A curva das notas dos cotistas se situa acima da referente aos não-cotistas em vários cursos (segundo par de curvas do gráfico I), e ponderáveis diferenças foram observadas em nove das

13 carreiras. Nesse grupo de cursos de maior prestígio social, os estudantes que concorreram pela reserva de vagas em 2005 tiveram rendimento melhor que o de seus colegas em seis das nove carreiras, invertendo o padrão da turma anterior. As diferenças a favor dos cotistas oscilaram entre 7% e 19% (de Arquitetura a História), ao passo que distâncias favoráveis ao outro segmento tiveram variações entre 7% e 30% (Letras-Tradução e Administração-N, respectivamente). Portanto, nos cursos mais valorizados da coorte de 2005 ocorreu nítida elevação do desempenho dos cotistas, comparativamente ao da coorte do ano anterior. A questão será retomada.

Na coorte de 2006 registrou-se nova mudança no padrão do rendimento dos estudantes do grupo 1 das Humanidades. Em oito dos 13 cursos houve diferenças de peso entre as notas dos dois segmentos, favorecendo os não-cotistas, com médias entre 6% e 41% maiores (de Comunicação Social a Letras-Tradução). Já para os cotistas as médias foram 5% e 10% maiores em dois cursos (novamente Arquitetura e História).

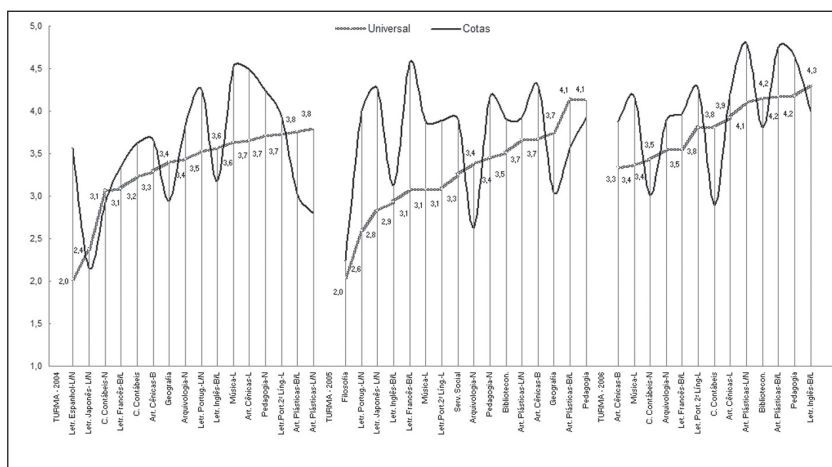
Considerem-se agora as tendências do rendimento dos alunos das três turmas do outro grupo de cursos das Humanidades, que envolve as carreiras de menor prestígio social (grupo 2). Os dados estão ilustrados no gráfico 2. Na turma de 2004, houve diferenças ponderáveis em 16 dos 20 cursos, amplamente a favor dos cotistas. Os alunos que concorreram pela reserva de vagas tiveram *performance* superior em 10 (ou 63%) desses 16 cursos. As distâncias nas notas favoráveis aos cotistas começaram em 5% (licenciatura em Letras-Português como Segunda Língua) e alcançaram 43% (licenciatura em Letras-Espanhol-N). Nos seis cursos em que os alunos do universal alcançaram notas melhores, as diferenças variaram entre 5% (Contabilidade-N) e 36% (licenciatura em Artes Plásticas-N).

Na turma de 2005 houve diferenças expressivas também em 16 dos cursos, porém ainda mais favoráveis aos cotistas, abrangendo 12 carreiras (75%). As distâncias foram de 6% até 35% (do bacharelado/licenciatura em Letras-Ingês à licenciatura em Letras-Português-N). Entre estudantes do universal, suas médias superaram as de seus colegas em quatro cursos, com diferenças oscilando entre 6% e 29% (da Pedagogia à Arquivologia-N).

Na turma mais recente, a de 2006, o padrão das diferenças foi parecido ao da primeira turma com cotas, embora num menor número de carreiras: em 13, das 20 do grupo. Os alunos da reserva de vagas lograram melhor *performance* em nove dos 13 cursos (69%), com distâncias variando entre 7%



GRÁFICO 2  
MÉDIAS DA NOTAS OBTIDAS POR ALUNOS DE CURSOS SELECIONADOS EM HUMANIDADES-2 DA UNB, SEGUNDO O CURSO FREQUENTADO, O SISTEMA DE INSCRIÇÃO E TURMAS DE 2004, 2005 E 2006



Fonte: Microdados do Cespe/UnB e Cardoso, 2008.

e 19% (da licenciatura em Artes Cênicas à licenciatura em Música). No polo oposto, os estudantes do universal tiveram médias de 8% a 32% maiores em quatro cursos (da licenciatura/bacharelado em Letras-Inglês à Contabilidade).

No balanço das comparações entre cotistas e não-cotistas para o conjunto da área das Humanidades, nas três coortes, os dados não são desfavoráveis aos cotistas, ainda que nas carreiras mais valorizadas a tendência tenha sido de notas maiores para os alunos do vestibular universal. Na turma de 2004, no conjunto dos 33 cursos, os cotistas se houveram melhor em cerca de 1/3 deles e em 27% as diferenças entre os dois segmentos foram nulas ou muito pequenas. Na turma de 2005, os cotistas obtiveram maiores médias em 55% das 33 carreiras, e em aproximadamente 1/4 desse total as diferenças foram desprezíveis ou iguais a zero. Na turma de 2006, os cotistas lograram maiores notas em 1/3 do conjunto dos cursos, e em 36% do total as diferenças foram nulas ou desprezíveis.

Concluindo a discussão para as Humanidades, convém somar as porcentagens dos resultados favoráveis aos cotistas com os percentuais de cursos em que não houve diferenças ponderáveis entre as notas. Efetuando a soma para cada uma das turmas, em ordem cronológica tem-se 61%, 79% e 70%.



Assim, para essas três turmas da área das Humanidades, que respondem por mais da metade do total das matrículas da UnB na graduação, em termos de diferenças substantivas no rendimento – as que realmente importam – não se evidenciou superioridade de rendimento dos não-cotistas, embora assim previssem os críticos do sistema de cotas.

Resultados parecidos foram encontrados noutras universidades. Na Universidade do Norte Fluminense – Uenf –, por exemplo, que possui cotas separadas para alunos negros e para estudantes oriundos da escola pública, no curso de Ciências Sociais os não-cotistas tiveram média 10% maior que os cotistas negros, mas na Pedagogia as médias foram praticamente idênticas (Brandão, Matta, 2007). Na UFBA, em que as cotas para negros fazem parte de uma reserva maior para alunos oriundos da escola pública, em carreiras bem concorridas das Humanidades, como Arquitetura, Comunicação – Jornalismo, Comunicação – Produção Cultural e Direito, o rendimento dos cotistas em dois semestres de 2005 foi superior ao dos não-cotistas, conforme dados de Queiroz e Santos (2007). Na área de Humanidades, portanto, os dados da UnB e de outras instituições deitam por terra as críticas à reserva de vagas baseadas no argumento de que as cotas ameaçariam ruir o padrão de ensino na universidade.

No balanço feito para as Humanidades na UnB, chamou atenção a relativa semelhança dos resultados entre a coorte mais antiga e a mais recente, assim como o notável aumento do nível de rendimento dos cotistas da turma de 2005 em relação à de 2004. Quais seriam as possíveis origens desse aumento? Os dados da pesquisa mostraram que, para os estudantes da reserva de vagas das Humanidades, entre as turmas de 2004 e 2005, o perfil socioeconômico sofreu forte deslocamento para cima: a proporção de estudantes cotistas cuja mãe tem nível superior, por exemplo, saltou de 34% para 44%. Com esse deslocamento, os perfis sociais de cotistas e não-cotistas teriam se aproximado. A literatura recente sobre o ensino superior, reiterando achados anteriores, tem documentado uma forte influência das características socioeconômicas dos estudantes sobre o rendimento, como em estudos com dados do Exame Nacional de Cursos – ENC –, o conhecido Provão (Burlamaqui, 2005; Diaz, 2007). A elevação do perfil socioeconômico dos cotistas da turma de 2005 contribuiria nesse caso para explicar a melhoria de seu rendimento no curso.

Entretanto, um exame mais acurado dos dados mostrou que entre alunos do vestibular tradicional também poderia ter ocorrido marcante elevação de



seu perfil social entre 2004 e 2005. Essas informações são pouco confiáveis, devido à baixa taxa de respostas desses estudantes ao questionário sociocultural. De todo modo, entre os respondentes não-cotistas das Humanidades da turma de 2004, 45% teriam mãe com nível superior, ao passo que na turma do ano seguinte a proporção subiria para 73%. Tais dados, apenas sugestivos porque pouco confiáveis se tomados em conta implicariam descartar a hipótese de que a mudança no nível socioeconômico dos cotistas seria um dos fatores responsáveis pela melhoria de seu rendimento na turma de 2005.

Esse descarte, no entanto, se baseia na suposição de efeitos lineares da condição socioeconômica do alunado sobre o seu rendimento na universidade. Analisando dados do Provão para Administração, Direito e Engenharia Civil em 2000, Diaz (2007) encontrou um “padrão não-linear no impacto da renda familiar sobre o rendimento dos alunos”. Em seus dados, o desempenho dos formandos da faixa intermediária de renda (10 a 20 salários-mínimos) não diferiu do obtido pelos estudantes da mais alta faixa de renda; estes, por sua vez, tiveram média menor que os formandos da faixa de renda imediatamente anterior. Efeitos não-lineares como esses são compatíveis com os dados para as notas e para o perfil social dos dois segmentos de alunos das coortes de 2004 e 2005, neste estudo. Admita-se que os estudantes de ambos os segmentos da turma de 2005 tenham sofrido um deslocamento para cima em seus perfis sociais, comparativamente aos da turma anterior. Como os não-cotistas da turma de 2004 já possuiriam uma condição socioeconômica privilegiada em relação aos cotistas, é possível que o aparente deslocamento em 2005 os tivesse situado em um patamar no qual variações na extração social exercessem efeitos muito pequenos sobre as notas. Para os não-cotistas, ao contrário, o deslocamento em 2005 teria tido efeitos positivos sobre as notas. Nesse cenário, a elevação do perfil social dos cotistas seria em parte responsável pelo melhor rendimento da turma de 2005.

Na turma de 2006 o desempenho dos cotistas das Humanidades, comparado ao dos não-cotistas, foi mais parecido com o da coorte de 2004 que com o da turma de 2005, conforme se constatou. Qual seriam as possíveis origens dessas oscilações?

Como não se dispõem de dados confiáveis sobre características socioeconômicas do alunado da turma mais recente, recorreu-se a simulações que foram feitas noutra oportunidade, nas quais se identificaram as chances de aprovação



de candidatos autodeclarados negros caso não existisse a reserva de vagas na UnB (Velloso, 2007). Indagava-se nessas simulações: para os candidatos que se inscreveram na reserva de vagas, quais seriam suas probabilidades de aprovação na UnB, caso as cotas não tivessem sido instituídas? Na área das Humanidades como um todo, cerca de 9% dos aprovados em 2004 seriam negros; a reserva de vagas, portanto, mais que dobrou suas chances de ingresso na universidade. Na turma de 2005, cerca de 16% dos aprovados seriam negros, nível bem próximo da proporção das cotas. Na coorte do ano seguinte, conforme resultados obtidos por Cardoso (2008), entre os aprovados 8% seriam negros, dado que é praticamente idêntico ao da simulação para o primeiro vestibular com cotas. Essas oscilações acompanham de perto as variações no rendimento de cotistas em relação ao de não-cotistas nas três coortes, há pouco discutidas, dando alento à hipótese de que níveis diversos de preparo para estudos universitários – tais como aferidos pelo vestibular – se refletiriam, mais tarde, em distâncias no rendimento dos estudantes em seus cursos.

Outras evidências contudo, contrariavam essa hipótese. Na turma de 2004, em cursos de maior prestígio como Direito e Ciência Política, por exemplo, as chances de aprovação dos candidatos negros no vestibular, conforme as simulações, eram em torno de 11% das vagas ofertadas, ao passo que as médias das notas dos estudantes de ambos os segmentos nos respectivos cursos foram virtualmente idênticas. Já em História, só 3% das vagas do curso seriam ocupadas por cotistas, caso a reserva inexistisse, porém a média das notas dos cotistas superou em 10% a do outro segmento. Na turma de 2005, as chances de ingresso de negros em cursos mais valorizados foram bem maiores que na de 2004, o que em larga medida explicaria o melhor rendimento dos cotistas aprovados. Mas na turma de 2005 da Economia, por exemplo, somente 6% das vagas seriam preenchidas por candidatos negros caso a reserva inexistisse, enquanto os dois segmentos tiveram rendimento praticamente idêntico no curso. Na turma de 2006, em Arquitetura e em Desenho Industrial nenhum candidato negro seria aprovado sem o sistema de cotas (Cardoso, 2008). Mas as diferenças entre as médias dos dois segmentos favoreceram os cotistas naquele curso em 5% e foram nulas neste. Em cursos menos valorizados a ocorrência de situações como essas foi igual ou ainda mais frequente, em todas as turmas de alunos.

Por que em carreiras socialmente valorizadas como as referidas, e noutras mais, mesmo com pequenas chances de aprovação sem a reserva de vagas, em



vários cursos o rendimento dos cotistas se equiparou ou superou o de colegas do outro segmento? É bem possível que parte dos alunos que concorreram pelas cotas, valorizando a aprovação na universidade à qual não teriam acesso sem a reserva de vagas, tenham se empenhado mais a fundo nos estudos, buscando vencer lacunas da formação anterior, menos freqüentes entre seus colegas do universal, que no mais das vezes passaram por experiências educacionais de melhor qualidade na educação básica, tendo assim melhor preparo para a formação universitária, tal como medido pelo desempenho no vestibular. Em recente pesquisa realizada com alunos cotistas da UnB essa hipótese encontrou apoio nas entrevistas realizadas, pois se constatou que os estudantes cotistas geralmente atribuíam grande importância à vaga conquistada na universidade, o que aumentou sobremodo sua autoestima (Holanda, 2008)<sup>8</sup>. E esta, como se sabe, é um importante fator para o bom rendimento.

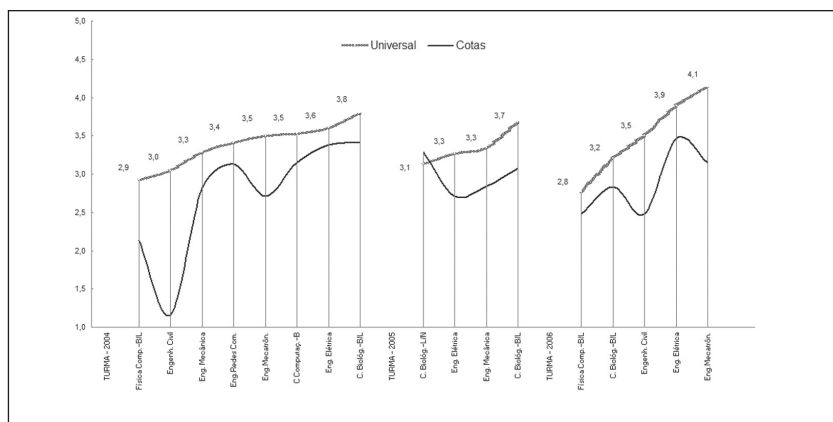
## Ciências

Os resultados para a área de Ciências divergem bastante dos encontrados para as Humanidades. No grupo de carreiras socialmente mais prestigiadas (Ciências-I), na coorte de 2004, o rendimento médio dos cotistas em cada curso foi sempre inferior ao dos alunos do universal, como ilustra o gráfico 3. Em oito dos nove cursos do grupo houve diferenças de 5% ou mais a favor dos alunos que concorreram pelo vestibular universal, com distâncias desde 6% (Engenharia Elétrica) a excepcionais 164% (Engenharia Civil). Na turma de 2004, nas carreiras mais concorridas, não restam dúvidas quanto à ampla superioridade do rendimento dos que se inscreveram no sistema universal. Resultados semelhantes foram encontrados em cursos das engenharias na UENF (turma de 2003). Naquela instituição, os estudantes não-cotistas de Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo lograram média expressivamente maior que os cotistas negros, o mesmo ocorrendo no curso de Engenharia Metalúrgica (Brandão; Matta, 2007).

Nesse grupo de carreiras, na turma de 2005, houve três tipos de alterações em relação à turma do ano anterior. Diminuiu a frequência de diferenças expressivas entre as médias dos dois segmentos, que passaram a abranger

8. A propósito de percepções de estudantes cotistas (jovens negras) da UnB sobre o sistema de cotas da universidade, consulte-se também Weller (2007).

GRÁFICO 3  
MÉDIAS DAS NOTAS OBRIDAS POR ALUNOS DE CURSOS SELECIONADOS  
EM CIÊNCIAS-I DA UNB, SEGUNDO O CURSO FREQUENTADO,  
O SISTEMA DE INSCRIÇÃO E TURMAS DE 2004, 2005, 2006



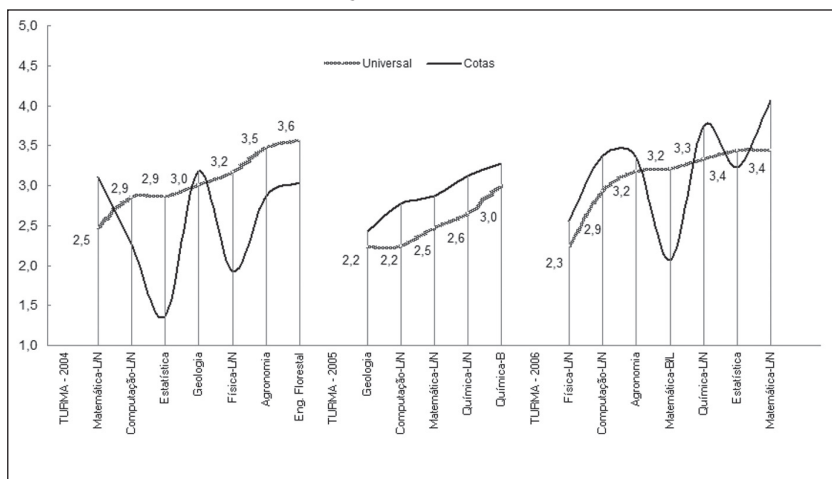
Fonte: Microdados do Cespe/UnB e Cardoso, 2008.

apenas cinco dos nove cursos do grupo; as distâncias entre os dois segmentos também se reduziram; os cotistas tiveram média 5% maior que os não-cotistas em um curso (licenciatura em Biologia-N), comparativamente a nenhum na turma anterior. Nas outras três carreiras os estudantes do universal superaram as notas do outro segmento em cerca de 20% (bacharelado/licenciatura em Biologia-N, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica).

Na turma de 2006 ocorreu nova alteração no padrão das diferenças, que voltaram a se alargar, sem no entanto atingir a amplitude observada na coorte mais antiga. Nos cinco cursos em que houve diferenças ponderáveis nas notas, os alunos do universal obtiveram melhores médias que seus colegas, com distâncias entre 12% e 41% (Engenharia Elétrica e Engenharia Civil).

Considerem-se agora as tendências nas turmas do grupo de cursos de menor prestígio da área (Ciências-2), ilustradas no gráfico 4, e muito distintas das registradas nos cursos de maior prestígio. Na turma de 2004, em sete das dez carreiras do grupo houve diferenças expressivas entre as médias dos dois segmentos. Duas delas, favoráveis aos cotistas, com médias 5% e 21% maiores (Geologia e licenciatura em Matemática-N), e cinco delas, favoráveis aos não-cotistas, com distâncias variando de 18% a apreciáveis 112% (Engenharia Florestal e Estatística).

GRÁFICO 4  
MÉDIAS DAS NOTAS OBTIDAS POR ALUNOS DE CURSOS SELECIONADOS  
EM CIÊNCIAS-2 DA UNB, SEGUNDO O CURSO FREQUENTADO,  
O SISTEMA DE INSCRIÇÃO E TURMAS DE 2004, 2005 E 2006



Fonte: Microdados do Cespe/UnB e Cardoso, 2008.

No contingente que ingressou em 2005 ocorreu uma radical transformação. Houve diferenças de peso entre as notas na metade dos dez cursos do grupo. Em *todos* eles, como mostram nitidamente as curvas do gráfico 4, os cotistas obtiveram rendimento melhor que o de seus colegas, com distâncias entre 8% e 19% (bacharelado em Química e licenciatura em Computação-N).

Alteração no mesmo sentido ocorreu também nas carreiras mais valorizadas, embora menos intensa, conforme há pouco se viu. Essas mudanças estariam relacionadas ao perfil social dos cotistas? Examinando-se os dados constatou-se que nas Ciências, de modo parecido ao que aconteceu nas Humanidades, o perfil social dos cotistas de 2005 também sofreu um deslocamento para cima em relação ao da turma de 2004. A proporção de cotistas cuja mãe tem nível superior subiu de 29%, na coorte de 2004, para 50% na turma de 2005. Entre os não-cotistas, para quem os dados são pouco confiáveis por razões já mencionadas, aparentemente seu perfil social também se elevou, ainda que não tanto quanto o dos cotistas. Assim, o melhor rendimento dos cotistas em 2005 seria atribuível, pelo menos em parte, à elevação de seu perfil social.



Retornando aos cursos menos valorizados, gráfico 4, na coorte de 2006 ocorreu nova mudança no padrão do rendimento. Aumentou para sete o número de carreiras com expressivas diferenças nas notas e cessou a absoluta superioridade dos cotistas, registrada na coorte do ano anterior. Em cinco dessas sete carreiras (71%) os cotistas lograram melhores resultados. Nelas, as distâncias a favor dos cotistas variaram entre 5% e 13% (Agronomia e licenciatura em Matemática-N). Os alunos do universal se saíram melhor em duas carreiras, cujas médias foram 7% e 55% maiores (Estatística e bacharelado/licenciatura em Matemática).

Nas Ciências, o balanço das comparações entre cotistas e não-cotistas difere bastante do efetuado para as Humanidades. Em todas as três turmas, na ampla maioria das carreiras de maior prestígio os alunos do universal obtiveram médias superiores às dos cotistas. Mas o cenário da área se mostrou distinto quando levados em conta também os cursos menos valorizados. Considerem-se os dados para o conjunto da área. Na turma mais antiga, os cotistas lograram melhor rendimento em 11% dos cursos da área, todos nas carreiras menos valorizadas, e em 21% dos cursos as diferenças foram desprezíveis. Na turma de 2005, invertendo-se o padrão anterior, os cotistas obtiveram melhores notas em quase 1/3 dos cursos da área e em mais da metade deles as diferenças entre os dois segmentos foram nulas ou diminutas. Na turma mais recente, os resultados favoráveis aos cotistas abrangeram 26% das carreiras, e em 47% não houve distâncias notáveis entre o rendimento dos dois segmentos.

No balanço final, somando-se as porcentagens dos resultados favoráveis aos cotistas com os percentuais de cursos em que as diferenças entre as notas foram desprezíveis, em ordem cronológica das turmas, obtem-se 32%, 84% e 63%. A grande variação entre esses valores não permite que se identifique alguma tendência. Mas se os dados relativos à primeira coorte forem tidos como *outliers*, e a indicação de tendências passadas couber a um termo médio entre as duas últimas turmas, nos cursos da área de Ciências na UnB não se poderia afirmar que os alunos do vestibular universal venham tendo rendimento sistematicamente superior aos cotistas, ainda que essa tendência esteja presente nas carreiras socialmente mais valorizadas.

Esse cenário contrasta com o das Humanidades, bem mais favorável aos cotistas. Por que a diferença? Ao analisar dados de vestibulares do Programa de Avaliação Seriada – PAS – da UnB, Matos (2006) levantou a hipótese de que





o ensino médio contribuiria pouco para a formação humanística dos jovens; no entanto, no campo das Ciências Exatas e da Natureza – apesar dos problemas de que a educação básica se ressentia neste âmbito – o ensino médio forneceria ao aluno uma base que melhor lhe permitiria acompanhar estudos universitários nas áreas correspondentes, como nas Engenharias.

Considere-se que cotistas e não-cotistas da UnB tiveram oportunidades de formação no ensino médio bastante desiguais, conforme revelaram dados deste estudo. Entre cotistas das turmas de 2004 e de 2005, em torno da metade ou menos fez a maior parte do ensino médio em escolas particulares; entre não-cotistas, essa fração ascenderia a algo da ordem de 70% a 80%, embora com dados apenas sugestivos. Ademais, nas escolas públicas o déficit de professores em disciplinas como Física e Química é um problema nacional – inclusive no Distrito Federal – e sobejamente conhecido, enquanto essa deficiência não parece afetar do mesmo modo as escolas particulares. Se metade ou menos dos cotistas das Ciências seguiram o ensino médio em escolas particulares, ao passo que em torno de 3/4 dos não-cotistas teriam estudado em escolas particulares, a interpretação de Matos contribuiria para esclarecer porque nas Ciências, e sobretudo em seus cursos mais valorizados, os cotistas geralmente desfrutaram de posição menos favorável que nas Humanidades.

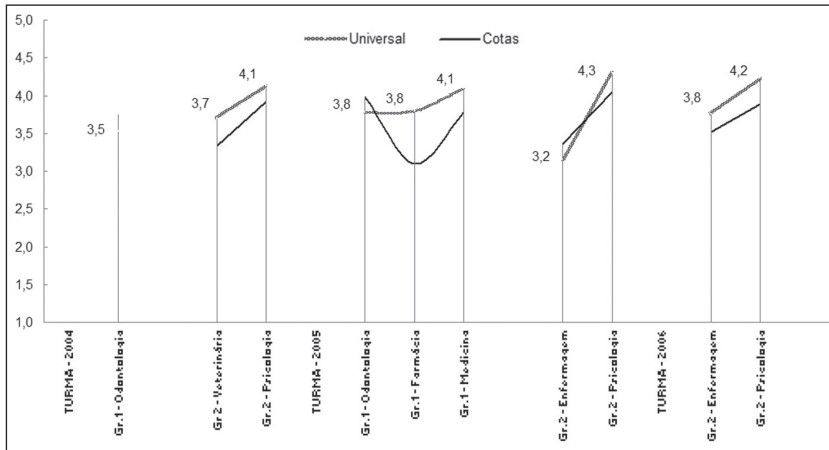
Essa interpretação explicaria porque os cotistas das Ciências, quando comparados a não-cotistas, não se houveram tão bem em seus cursos quanto seus colegas das Humanidades. Mas também se observou que, em torno de 60% a 80% das carreiras das Ciências – sobretudo as menos valorizadas –, estudantes da reserva de vagas lograram rendimento semelhante ou até superior ao obtido por alunos do vestibular tradicional. Por quê? É possível que, nessas carreiras, a maior dedicação de muitos cotistas aos estudos na universidade tenha tido papel relevante, com origem na valorização da vaga conquistada, e na autoestima a ela associada, de modo semelhante ao que teria ocorrido nas Humanidades.

## Saúde

A área da Saúde é um caso à parte. Devido ao pequeno número de cursos nessa área, de apenas oito, e em virtude do reduzido número de carreiras em que houve diferenças expressivas de rendimento entre cotistas

e não-cotistas, os dados para as três coortes estão ilustrados em um único gráfico, o de número 5.

GRÁFICO 5  
MÉDIAS DAS NOTAS OBTIDAS POR ALUNOS DE CURSOS SELECIONADOS  
EM SAÚDE-I E 2 DA UNB, SEGUNDO O CURSO, O SISTEMA DE INSCRIÇÃO  
E TURMAS DE 2004, 2005 E 2006



Fonte: Microdados do Cespe/UnB e Cardoso, 2008.

O cenário da Saúde revelou-se profundamente diverso do que se observou nas duas outras áreas. Considerem-se inicialmente as três carreiras de maior prestígio social, as do grupo I: Farmácia, Odontologia e Medicina. Nestas, na turma de 2004, apenas em Odontologia houve distância expressiva (6%) entre as médias das notas dos dois segmentos, e favorável aos que concorreram pela reserva de vagas; nas outras duas carreiras as diferenças foram abaixo de 5% (mas se contabilizadas também favoreceriam os cotistas). Na turma do ano seguinte, houve diferenças ponderáveis nas médias das notas das três carreiras do grupo I: uma, a favor dos cotistas, novamente na Odontologia (5%), e duas, a favor dos não-cotistas, na Medicina (8%) e na Farmácia (28%). Na turma mais recente, nos três cursos as médias dos dois segmentos foram muito parecidas, sem diferenças consideráveis entre elas. Em síntese, no conjunto das três turmas, em todos os três cursos mais valorizados houve diferenças de peso nas médias, metade delas favorecendo os cotistas.

O panorama sofreu alguma alteração nos cursos menos valorizados da Saúde – grupo 2 –, ampliando-se um pouco a vantagem a favor dos alunos do universal. Na turma do primeiro vestibular com cotas, em dois dos cinco cursos desse grupo as distâncias entre as médias das notas favoreceram os não-cotistas: em Psicologia (6%) e em Veterinária (11%). Nos outros três (Educação Física, Enfermagem e Nutrição) não houve diferenças de peso entre as médias dos dois segmentos. Na turma de 2005, houve uma diferença ponderável, beneficiando os cotistas, em Enfermagem (6%), e outra, os não-cotistas, novamente em Psicologia (6%). Na turma de 2006, nesses mesmos dois cursos as médias dos não-cotistas foram mais elevadas em 7% e 9%, respectivamente.

Numa outra instituição para a qual há dados aproximadamente comparáveis, a Uenf (coorte de 2003), na Veterinária as médias de não-cotistas e cotistas negros foram virtualmente idênticas. Tal resultado é semelhante ao obtido pelos estudantes de Veterinária da UnB nas turmas de 2005 e 2006.

Contabilizando-se o que foi registrado na área da Saúde na UnB, encontram-se resultados excepcionalmente distintos dos obtidos para as Humanidades e para as Ciências. Na turma de 2004, os cotistas obtiveram melhor rendimento em um dos oito cursos da área, os não-cotistas em dois dos cursos e, nos seis restantes, não houve diferenças expressivas entre as médias dos dois segmentos. Na coorte de 2005, os alunos da reserva de vagas saíram –semelhante em duas carreiras, os da seleção tradicional em três e, nas três restantes, as diferenças entre as médias foram desprezíveis. Na turma mais recente, houve duas diferenças ponderáveis nas médias, ambas a favor de alunos que concorreram pelo sistema universal.

Somando-se as porcentagens dos resultados favoráveis aos cotistas com aqueles em que as diferenças entre as notas foram nulas ou diminutas, para a turma de 2004 obtém-se 75%. Para a de 2005 e para a de 2006, 63% e 75%, respectivamente. Esses dados indicam que, no conjunto das carreiras da área da Saúde, não há dúvidas quanto à inexistência de diferenças de rendimento desfavoráveis aos cotistas da UnB.

Por que na Saúde os estudantes da reserva de vagas tiveram, nos cursos que seguiram, rendimento tão próximo dos alunos do vestibular universal, quando o senso comum indicaria o contrário, especialmente se considerado o curso de Medicina? A resposta residiria, em parte, na autosseleção dos candidatos ao vestibular. Como bem observaram Braga et al. (2001), são poucos os jovens



candidatos à educação superior que ousam desafiar a hierarquia não-escrita, simbólica, do prestígio social dos cursos (e das instituições). Nesse processo de autosseleção, a auto-avaliação dos jovens sobre a qualidade de sua formação anterior, e por essa via quanto às suas chances de aprovação no vestibular, tende a fazer com que se inscrevam em carreiras com maiores probabilidades de ingresso.

Um indicador da intensidade da autosseleção é o grau de homogeneidade do desempenho de cotistas e não-cotistas no vestibular, quando se comparam áreas distintas, como Saúde e Ciências, por exemplo. Quanto mais intensa tiver sido a autosseleção entre cotistas, mais semelhante seria o desempenho entre estes e os não-cotistas na seleção para ingresso na universidade. Parece que na Saúde a autosseleção teria sido mais intensa que nas Ciências. Entre estudantes cotistas e não-cotistas daquela área, o desempenho no vestibular foi bem mais homogêneo que entre alunos desta, uma área também tida como bastante competitiva. Considerem-se as diferenças proporcionais entre as medianas dos escores (escore bruto – EB) dos alunos que concorreram pelas cotas e as dos estudantes que se inscreveram no vestibular tradicional. Na Saúde, na turma de 2004, a mediana dos escores dos não-cotistas foi 12% maior que a dos cotistas, enquanto nas Ciências foi bem mais elevada, de 22%, sugerindo uma autosseleção mais intensa na Saúde que nas Ciências. Na coorte de 2005, excepcional no conjunto das três estudadas, como já se discutiu, as diferenças nos escores em ambas as áreas foram idênticas, da ordem de 8%. Mas na coorte de 2006 novamente se reafirmaram as diferenças entre as áreas, algo mais intensas que na primeira turma analisada; na Saúde, a mediana de EB dos alunos do universal foi apenas 10% maior que a dos estudantes cotistas, ao passo que nas Ciências a distância foi bem mais elevada, de 23%.

Em suma, a autosseleção parece ser em alguma medida responsável pela perseverante semelhança do rendimento entre cotistas e não-cotistas na área da Saúde. Nessa área, a proporção de candidatos cotistas que ousariam desafiar a simbólica hierarquia dos cursos seria menor que nas Ciências. A autosseleção na Saúde, mais intensa que nas Ciências, cuidaria assim de melhor peneirar os candidatos da reserva de vagas, que por essa via se aproximariam mais dos não-cotistas em matéria de preparo para estudos universitários, tal como avaliado pelo vestibular.

Outro traço marcante da área da Saúde é o de que as chances de ingresso de negros, na hipótese de inexistência da reserva de vagas, quase não





se alteraram entre as três turmas analisadas. Nessa área, entre os estudantes que entrariam na UnB sem o sistema de cotas em 2004, 10% seriam negros; nas duas turmas seguintes as proporções seriam muito parecidas, de 13% e novamente de 10%. Se a reserva de vagas dobrou ou quase dobrou as probabilidades de ingresso em cursos da Saúde, e se o rendimento no curso geralmente não diferenciou cotistas e não-cotistas, é provável que um maior empenho nos estudos por parte de muitos alunos que concorreram pelas cotas seja, em alguma medida, um dos outros responsáveis pela semelhança de rendimento entre os dois segmentos.

## NOTA FINAL

O estudo tratou do rendimento no curso de três turmas de alunos que ingressaram na Universidade de Brasília em 2004, 2005 e 2006, mediante vestibulares com dois sistemas de seleção, o de reserva de vagas para negros e o tradicional, também dito universal. Compararam-se as médias do rendimento de dois segmentos de estudantes, cotistas e não-cotistas, em cada um dos cursos de três áreas – Humanidades, Ciências e Saúde –, em cada turma. Nessas comparações, consideraram-se como expressivas as diferenças entre médias que foram iguais ou maiores que 5%, favorecendo tanto cotistas como não-cotistas, e como inexpressivas as diferenças menores que esse percentual.

Na área das Humanidades, a soma das diferenças expressivas que foram favoráveis aos cotistas, com as diferenças inexpressivas, abrangeu entre 60% e 80% dos cursos nas três turmas. Na área das Ciências, na turma que ingressou em 2004 a mesma soma abarcou apenas 30% das carreiras, mas nas turmas dos anos seguintes compreendeu entre 60% e mais de 80% das carreiras. Na área da Saúde, a soma envolveu entre mais de 60% e 75% dos cursos. Nas Humanidades e nas Ciências, a vantagem dos cotistas sobre os não-cotistas concentrou-se em cursos socialmente menos valorizados, mas isso não ocorreu na área da Saúde. Tomados esses dados em seu conjunto, em termos de diferenças substantivas no rendimento na universidade – as que realmente importam – não houve uma sistemática superioridade dos estudantes não-cotistas, embora assim previssem críticos do sistema de reserva de vagas.

Em vários dos cursos analisados, os resultados para a UnB se coadunam com os obtidos noutras universidades do país, nas quais vigem cotas para





negros ou reserva de vagas para alunos oriundos de escola pública conjugada com as cotas para negros, ainda que esses outros dados em geral se refiram a uma única turma de estudantes.

A reserva de vagas em instituições federais de educação superior, instituída em projeto de lei recentemente aprovado pela Câmara dos Deputados, pauta-se por princípio e mecanismo desejáveis para a imediata correção de desigualdades de oportunidades sociais e raciais pregressas. Os efeitos desse mecanismo serão sempre modestos – embora inadiáveis –, pois o caminho mais eficaz é de longo prazo, situando-se na oferta da escola pública de boa qualidade para todos. Espera-se que aperfeiçoamentos introduzidos durante a tramitação futura do projeto incluam os que permitem à autonomia universitária adotar mecanismos inovadores de correção de desigualdades raciais e sociais, sempre obedecendo ao espírito do princípio maior aprovado. De todo modo, considerando os resultados aqui discutidos, tudo indica que correções como as almejadas virão a ter êxito, sem qualquer prejuízo para o padrão acadêmico da universidade, a despeito do que vem sendo afirmado por muitos dos críticos da reserva de vagas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRAGA, M. M. et al. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BURLAMAQUI, M. G. *A Qualidade no ensino superior: um estudo sobre a influência de determinados fatores sobre o desempenho de cursos no Exame Nacional de Cursos*. Brasília, 2005. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

BORGES, J. L.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, jan./abr. 2005.

BRANDÃO, A. A.; MATTA, L. G. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, A. A. (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p.49-80.

CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. Brasília, 2008. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.





Cotistas e não-cotistas...

CUNHA, E. M. P. *Vestibular com cotas para negros e vestibular universal: um estudo socio-econômico e de desempenho na Universidade de Brasília*. Brasília, 2005. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

DIAS, T. F. S. et al. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2008.

DIAZ, M. D. M. Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. *Economia*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2007.

GUIMARÃES, A. S. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HOLANDA, M. A. G. *Trajetória de vida de jovens cotistas da UnB no contexto das ações afirmativas*. Brasília, 2008. Dissert. (mestr.) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

MATOS, B. P. *Programa de avaliação seriada (PAS): balanço de uma década*. Brasília: Universidade de Brasília, maio 2006. (Relatório de pesquisa)

MATTOS, W.R. Cotas para afro-descentes na Universidade do Estado da Bahia: uma exposição comentada. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da UnB, 2006. p. 166-182.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, A. A. (org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 115-135.

\_\_\_\_\_. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. (n. esp.)

SANTOS, R. E. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da Uerj. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (orgs.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da UnB, 2006. p. 110-135.

SEIFFERT, O. B.; HAGE, S. M. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BITTAR, M. et al. (orgs.) *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: MEC/ Inep, 2008. p. 137-162.

SILVA, N. V.; KOSCHI, R. Algumas observações sobre a graduação em ciências sociais e o Laboratório de Pesquisa Social. In: PESSANHA, E.; VILLAS BÔAS, G. (orgs.) *Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação*. Rio de Janeiro: Jornada Cultural, 1995. p. 83-115.

VELLOSO, J. *Curso e concurso: rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB*. Brasília: Nesub, Universidade de Brasília, jul. 2006. mimeo





Jacques Velloso

\_\_\_\_\_. *Desempenho e chances em vestibulares com cotas para negros: uma comparação na UnB. Brasília: Nesub, Universidade de Brasília, jun. 2007. mimeo*

WELLER, W. Diferenças e desigualdades na Universidade de Brasília: experiências de jovens negras e suas visões sobre o sistema de cotas. *Política e Sociedade*, n. 11, p. 133-158, out. 2007.

Recebido em: dezembro 2008

Aprovado para publicação em: janeiro 2009







# HETEROGENEIDADE DO DESEMPENHO DE ALUNOS DA UNICAMP, DO INGRESSO À CONCLUSÃO

**RAFAEL PIMENTEL MAIA**

Consultor da Comissão Permanente para o Vestibular  
da Universidade Estadual de Campinas  
maia@comvest.unicamp.br

**HILDETE PRISCO PINHEIRO**

Professora do Departamento de Estatística da Universidade Estadual de Campinas  
hildete@ime.unicamp.br

**ALUISIO DE SOUZA PINHEIRO**

Professor do Departamento de Estatística da Universidade Estadual de Campinas  
pinheiro@ime.unicamp.br

## RESUMO

*O objetivo deste trabalho é propor uma metodologia para avaliar o desempenho dos alunos da Universidade Estadual de Campinas, do ingresso à conclusão do curso. A amostra é composta por todos os ingressantes dessa universidade nos anos de 1997 a 2000, e a população que corresponde ao universo dos alunos ingressantes em todo o período de existência da universidade. O conjunto de dados disponível foi obtido a partir dos questionários socioculturais, aplicados pela Comissão Permanente de Vestibulares na inscrição do vestibular, e de informações acadêmicas fornecidas pela Diretoria Acadêmica da Universidade. É proposta uma metodologia com base na variável denominada "ganho relativo" sugerida por Dachs e Maia (2006). Essa nova metodologia fundamenta-se em medidas de diversidades propostas por Rao (1982) e na utilização de U-estatísticas. Propõem-se testes de homogeneidade para avaliar se existe diferença no desempenho entre alunos segundo alguns agrupamentos.*

**AVALIAÇÃO DE ESTUDANTE – ENSINO SUPERIOR – ESTATÍSTICAS**

## ABSTRACT

*HETEROGENEITY IN THE PERFORMANCE OF UNICAMP STUDENTS FROM ADMISSION TO CONCLUSION OF UNDERGRADUATED STUDIES. The aim of this work is to propose a methodology to evaluate the performance of students at Unicamp [São Paulo State University at Campinas] from admission to graduation. The sample consists of all students enrolled in Unicamp from 1997 to 2000, and the population corresponds to the universe of students throughout the*



existence of the university. The available database was gathered from socio-cultural questionnaires applied by the University Commission on College Entrance Examination at the time of enrollment for the examination ("vestibular") and from academic information provided by the Unicamp Academic Studies Board. A methodology is proposed based on the "relative gain" variable suggested by Dachs and Maia (2006). This new methodology is based on the diversity measures proposed by Rao (1982) and on the use of U-statistics. Homogeneity tests have been proposed to assess whether there is a difference in performance among students from different groups.

STUDENTS EVALUATION – HIGHER EDUCATION – STATISTICS

Há alguns anos vêm ocorrendo na sociedade discussões sobre a implantação de políticas de cotas nas universidades. Algumas instituições de ensino superior adotaram tal política, reservando uma determinada porcentagem de suas vagas para alunos oriundos do sistema público do ensino médio e/ou autodeclarados pretos ou pardos. Na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, em 2005, o Conselho Universitário – Consu – aprovou a adoção de políticas de ação afirmativa (Bowen, Bok, 1998) e foi criado o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – Paais. Desde o vestibular de 2005 são atribuídos 30 pontos à nota final do vestibular (padronizada para ter média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos) para os candidatos que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas da rede pública de ensino e mais 10 pontos para os que, além de ter estudado em escolas públicas, se autodeclararam negros ou pardos.

Dachs e Maia (2006) ajustaram modelos de regressão linear e logística para o desempenho dos alunos ingressantes entre 1994 a 1997 na Unicamp, a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente para o Vestibular – Comvest – e pela Diretoria Acadêmica da Unicamp – DAC. O desempenho foi medido através de uma variável chamada de "ganho relativo" que consiste na diferença da colocação do aluno, dentro de sua turma, com relação ao coeficiente de rendimento final – CR – e a sua colocação com relação a nota final padronizada do vestibular – NFP. Os modelos comparam, entre outras características, se há diferença no ganho relativo médio entre estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os estudantes que cursaram em escolas particulares. Neste trabalho consegue-se identificar que os estudantes oriundos de escolas públicas apresentam ganho relativo médio superior aos dos alunos de escolas particulares. Esses resultados serviram como subsídios para a adequação da política de ação afirmativa adotada pela Unicamp.

Este trabalho visa propor uma nova metodologia que possibilite comparar o desempenho de alunos de escolas públicas e privadas. Essa nova metodologia baseia-se na teoria de análise de diversidade proposta por Rao (1982) e em métodos não paramétricos como o *jackknife* (Efron, Tibshirani, 1993). A finalidade é apresentar maior robustez que os modelos de regressão, por incluir duas características importantes: a comparação de todos os indivíduos, 2 a 2, e portanto toda a variabilidade dos dados é mensurada; e a utilização de métodos não paramétricos para estimação dos parâmetros. Aqui não é necessário fazer suposição sobre a verdadeira distribuição de probabilidade dos dados. Serão utilizados dados mais recentes referentes aos alunos ingressantes de 1997 a 2000 fornecidos pela Comvest e pela DAC.

## MEDIDA DE DESEMPENHO

Uma das dificuldades do problema em questão é propor uma medida que avalie o desempenho dos alunos da Unicamp. Essa medida, de acordo com Dachs e Maia (2006) precisa ser uma quantidade que mensure tal desempenho de forma comparável entre os diferentes cursos e anos de ingresso. As variáveis de que dispúnhamos eram a NFP e CR dos ingressantes.

A NFP é a média das notas nas provas das diferentes disciplinas, padronizada para ter média de 500 pontos e desvio padrão de 100 pontos. Utilizar a NFP como medida de desempenho não é satisfatório, uma vez que avalia o desempenho do aluno apenas no ingresso à universidade. Uma situação ainda mais complexa ocorre com o CR do aluno. Os processos de avaliação interna são muito distintos para os diferentes cursos das várias áreas e também apresentam variações ao longo do tempo.

Por essas razões, decidiu-se criar uma variável que foi chamada de "ganho relativo", da seguinte forma: aos alunos de uma mesma turma (ingressantes em mesmo ano e curso) foram atribuídos dois postos (colocação), um baseado na NFP e outro no CR (o aluno com menor nota recebeu o posto 1, segunda menor nota o posto 2, e assim sucessivamente), chamados de posto inicial e final, respectivamente.

Os postos foram divididos pelo número total de alunos em cada turma, para torná-los comparáveis entre turmas, já que elas variam de tamanho de um curso a outro e de um ano a outro, padronizando a escala dos postos para



todas as turmas, de forma que variem entre 0 e 1. Esses novos valores foram chamados de postos relativos. Assim, o aluno com maior NFP/CR recebe posto relativo igual a 1, e quanto mais próximo de 1 for o posto relativo do aluno, melhor foi o seu desempenho com relação à sua turma, e quanto mais próximo de 0, pior. O ganho relativo foi obtido da diferença entre o posto relativo baseado no CR (final) e o posto relativo baseado na NFP (inicial).

O ganho relativo é, por construção, uma variável limitada entre -1 e 1 e simétrica em torno do zero, com média e mediana iguais a zero. Apesar do problema de que os cursos têm métodos de avaliações distintos e as turmas possuem diferentes tamanhos (número de alunos), é razoável assumir que a variável ganho relativo, da maneira como foi construída, é comparável entre turmas. Isso porque se trabalha com postos (ao invés das notas absolutas) relativos à sua turma, ou seja, padronizados para variarem entre 0 e 1.

## ANÁLISE DE DIVERSIDADE

A análise de diversidade (Rao, 1982, 1982a) tem sido muito utilizada em várias áreas do conhecimento (Pinheiro, Pinheiro, 2007; Pinheiro, Pinheiro, *sen*, no prelo), tais como: Antropologia, Genética, Economia, Sociologia e outros ramos da Biologia. Ela pode ser considerada como uma generalização da análise clássica de variância – Anova – e vêm sendo muito útil para analisar dados qualitativos que surgem nessas diversas áreas. A partir da análise de diversidade pretende-se avaliar se existem diferenças com relação ao desempenho acadêmico entre alunos que estudaram o segundo grau em escolas públicas e os que estudaram em escolas particulares.

Na análise de variância decompõe-se a variabilidade de um conjunto de dados quantitativos em um número de componentes aditivos. Cada componente é usada para testar certa hipótese nula ou para estimar uma componente da variância. Rao (1982) introduziu uma medida geral de diversidade (variabilidade) aplicável tanto a dados quantitativos quanto a dados qualitativos, estendendo o conceito de Anova para um caso mais geral, chamando de análise de diversidade – Anodiv.

Uma medida de diversidade pode ser usada para decompor a diversidade total dentro de uma determinada população devido a certo número de fatores. No caso em que se tenha uma mistura de populações, pode-se estar



interessado em saber quanto da diversidade da composição das populações é devido à diversidade dentro de cada população e quanto é devido à diversidade entre populações.

Para comparar dois ou mais grupos (alunos de escola pública e particular, por exemplo), foram definidas duas quantidades, uma denominada de  $Q_g$ , que representa a variabilidade dentro do grupo  $g$ , e outra denominada  $C_{gg}$ , que representa a variabilidade entre os grupos  $g$  e  $g'$ . A variabilidade total dentro da amostra ( $SQT$ ) pode ser decomposta em duas componentes, uma chamada de variabilidade intragrupos ( $SQI$ ) e outra chamada de variabilidade entregrupos ( $SQE$ ). Sob algumas condições o  $E(SQE)$ , valor esperado de  $SQE$ , é maior ou igual a 0, ou seja, positivo, sendo igual a zero apenas quando há homogeneidade entre os grupos testados.

A partir desses conceitos foi proposta como medida de distância entre dois indivíduos, a diferença quadrática do ganho relativo  $(x - y)^2$ , onde  $x$  representa o ganho relativo do indivíduo 1 e  $y$  o ganho relativo do indivíduo 2 e calculado o  $SQT$  e o  $SQE$ .

Para o caso mais geral, onde se comparam  $G$  grupos, a  $SQE$  é dada pela seguinte fórmula:

$$SQE = \frac{1}{n(n-1)} \left\{ \sum_{g < g'} n_g n_{g'} (2\hat{C}_{gg'} - \hat{Q}_g - \hat{Q}_{g'}) \right\},$$

$$\text{em que } \hat{Q}_g = \binom{n_g}{2}^{-1} \sum_{i < j} (x_{gi} - x_{gj})^2, \quad \hat{C}_{gg'} = \frac{1}{n_g n_{g'}} \sum_i \sum_j (x_{gi} - x_{g'j})^2 \quad e \quad n = \sum_g n_g,$$

para todo  $g = 1, 2, \dots, G$ .

Foi então proposto um teste de homogeneidade para avaliar duas hipóteses: os grupos de interesse são homogêneos (hipótese nula) e os grupos de interesse não são homogêneos (hipótese alternativa). Formalmente as hipóteses são as seguintes:

$$H_0: 2C_{gg'} - Q_g - Q_{g'} = 0 \quad \forall g = 1, \dots, G;$$

$$H_1: 2C_{gg'} - Q_g - Q_{g'} > 0 \quad \text{para pelo menos 1 par } (g, g') = 1, \dots, G.$$



Não será assumida nenhuma distribuição para o ganho relativo. As estimativas das variâncias dos estimadores serão obtidas a partir do método de reamostragem de *jackknife* (Davison, Hinkley, 1999). Com isso, garante-se maior robustez às estatísticas propostas, uma vez que não se faz nenhuma suposição a respeito da distribuição dos dados.

## APLICAÇÃO

A população de interesse consiste dos alunos já ingressantes na Unicamp e a amostra é composta por todos os ingressantes nos anos de 1997, 1998, 1999 e 2000. O conjunto de dados foi fornecido pela Comvest e pela DAC da Unicamp. Este contém informações de 7.515 alunos ingressantes em todos os cursos de graduação oferecidos (foram excluídos os alunos ingressantes nos cursos tecnológicos ministrados no Campus de Limeira). Essas informações foram atualizadas no final do primeiro semestre de 2007 e referem-se às respostas do questionário sociocultural aplicado pela Comvest no momento da inscrição no vestibular, e informações acadêmicas tais como: nota obtida no vestibular padronizada (NFP), coeficiente de rendimento final do aluno (CR), situação acadêmica, notas obtidas nas disciplinas cursadas.

A amostra é composta, em sua maioria, por estudantes com idades entre 16 e 24 anos (apenas 7,3% dos ingressantes declararam ter mais de 24 anos), e é predominantemente masculina (59,1%).

A situação acadêmica desses alunos, como pode ser vista na tabela I, foi classificada de três formas: graduados (alunos que já haviam concluído o curso), ativos (alunos que não haviam concluído o curso e que ainda estavam matriculados) e outros (em geral alunos jubilados ou desistentes). A maioria dos alunos (76,1%) já havia graduado, 22,4% foram jubilados ou desistiram do curso e apenas 1,5% ainda estavam ativos. Há um aumento do número de ingressantes ao longo dos anos devido à maior oferta de vagas pela universidade. Tomando como base o ano de 1997, em 1998 houve um aumento no ingresso dos alunos em 23,5% (1720/1393 - 1); em 1999, de 57,4% (2192/1393 - 1); e em 2000, de 58,7% (2210/1393 - 1). O maior aumento ocorreu de 1998 para 1999, quando o crescimento foi de 27,4% (2192/1720 - 1).



TABELA I  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A SITUAÇÃO  
ACADÊMICA POR ANO DE INGRESSO

Situação Acadêmica	ano de ingresso								Total	
	1997		1998		1999		2000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
graduado	1.099	78,9	1.315	76,5	1.641	74,9	1.664	75,3	5.719	76,1
ativo	5	0,4	15	0,9	39	1,8	52	2,4	111	1,5
outros	289	20,7	390	22,7	512	23,4	494	22,4	1.685	22,4
Total	1.393	100,0	1.720	100,0	2.192	100,0	2.210	100,0	7.515	100,0

Os alunos são ingressantes em 45 cursos pertencentes a todas as áreas do conhecimento. Os cursos foram classificados segundo a área da seguinte forma:

1. Exatas: Matemática (licenciatura e bacharelado), Matemática Aplicada, Estatística, Física (licenciatura e bacharelado), Química, Ciência da Computação, Química Tecnológica, Ciências da Terra, Geologia e Geografia;
2. Engenharias: Arquitetura e os cursos de Engenharia agrícola, química, mecânica, elétrica, civil, de alimentos, de computação e de controle e automação;
3. Biológicas: Biologia (licenciatura e bacharelado), Odontologia, Medicina, Enfermagem e Educação Física;
4. Humanas: Letras, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Linguística, História, Pedagogia, Filosofia e Licenciatura em Química/Física;
5. Artes: Música, Dança, Artes Visuais e Artes Cênicas.

A tabela 2 apresenta a distribuição da amostra por ano, segundo a área de interesse. Observa-se que as áreas com maior número de ingressantes são as Engenharias e Exatas com cerca de 30% e 22% dos alunos, respectivamente, seguidas das Biológicas e Humanas com cerca de 20% dos ingressantes cada uma. A área de artes é responsável por apenas 6,4% da amostra avaliada.

A principal característica de interesse é a origem dos alunos com relação ao tipo de escola em que cursaram o 2º grau, isto é, se vieram de escolas públicas ou particulares. No questionário sociocultural da Comvest, a pergunta era feita da seguinte forma: "Qual o tipo de estabelecimento que cursou no

ensino médio (2º grau)?”, e apresentava as seguintes alternativas: somente particular; somente público; mais público; mais particular; igual tempo em ambas e nenhuma das alternativas. A partir dessa questão foram considerados oriundos de escolas particulares os alunos que declararam ter estudado todo o ensino médio ou a maior parte do tempo em tais escolas. Analogamente, alunos que estudaram todo o ensino médio ou a maior parte dele em estabelecimentos públicos foram considerados como oriundos de escolas públicas. Os alunos que assinalaram uma das duas últimas opções (igual tempo em ambas e nenhuma das alternativas) foram considerados como falta de informação – caso de 117 alunos (1,6%).

TABELA 2  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A ÁREA  
DE INTERESSE POR ANO DE INGRESSO

Área	ano de ingresso								Total	
	1997		1998		1999		2000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Exatas	235	16,9	416	24,2	516	23,5	515	23,3	1.682	22,4
Engenharias	499	35,8	513	29,8	643	29,3	662	30,0	2.317	30,8
Biológicas	322	23,1	333	19,4	407	18,6	415	18,8	1.477	19,7
Humanas	238	17,1	345	20,1	492	22,5	484	21,9	1.559	20,8
Artes	99	7,1	113	6,6	134	6,1	134	6,1	480	6,4
Total	1.393	100,0	1720	100,0	2.192	100,0	2.210	100,0	7.515	100,0

TABELA 3  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O TIPO DE ESCOLA  
CURSADA NO 2º GRAU POR ANO DE INGRESSO

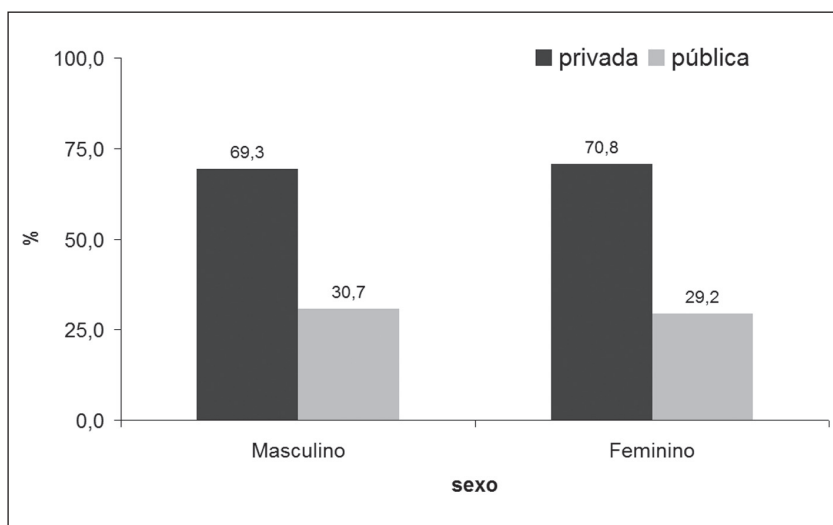
Área	ano de ingresso								Total	
	1997		1998		1999		2000			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
privada	965	70,5	1.181	69,7	1.522	70,6	1.500	68,9	5.168	69,9
pública	404	29,5	513	30,3	635	29,4	678	31,1	2.230	30,1
Total	1.369	100,0	1.694	100,0	2.157	100,0	2.178	100,0	7.398	100,0

Como mostra a tabela 3, 30% dos alunos que ingressaram entre 1997 e 2000 são oriundos de escolas públicas, contingente mais de 2 vezes menor



do que o de alunos que cursaram escolas particulares. Essa proporção é válida também quando se observa a distribuição por sexo: cerca de 30% das mulheres e 30% dos homens que ingressam na universidade estudaram em escolas públicas no segundo grau (Fig. 1).

FIGURA 1  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O TIPO  
DE ESCOLA DO ENSINO MÉDIO POR SEXO



Com relação à área, as Exatas apresentam maior percentagem de alunos oriundos de escolas públicas (42,6%), seguida das Humanas (34,8%), e a área com menor percentagem é a das Engenharias (22,1%), como se observa na Figura 2.

Outra característica avaliada foi se o aluno trabalhava ou não ao entrar na universidade. Na amostra total, pouco menos de um terço, 27,1% dos estudantes (1990), declarou que trabalhava ao ingressar na universidade. Quando se faz essa mesma análise separadamente para cada área (Fig. 3), observa-se que a área com maior percentagem de alunos que trabalhavam é Artes (50,6%), seguida de Exatas (37,5%) e de Humanas (34,5%). Nas áreas das Engenharias e Biológicas apenas 16% dos alunos trabalhavam.

FIGURA 2  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO O TIPO  
DE ESCOLA DO ENSINO MÉDIO POR ÁREA

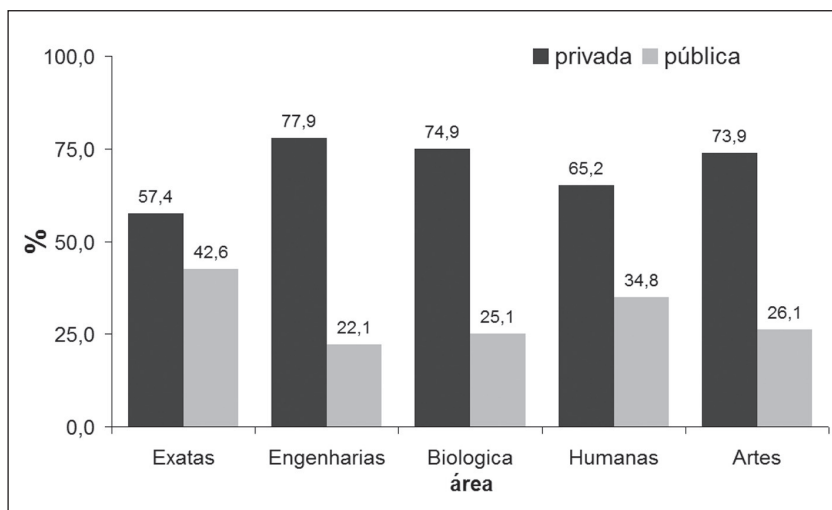
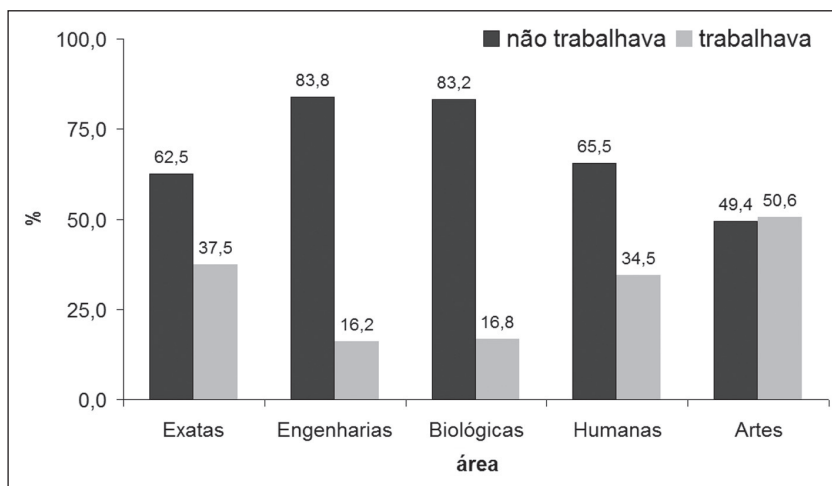


FIGURA 3  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A VARIÁVEL  
TRABALHAVA AO ENTRAR NA UNIVERSIDADE, POR ÁREA



Entre os sexos, a percentagem de rapazes que trabalhavam é maior que a de mulheres, 29,4% contra 23,7%. Já quando se comparam alunos de escolas públicas e privadas, 47,9% dos alunos oriundos de escolas públicas declararam que trabalhavam contra apenas 18,1% que estudaram em escolas particulares (Tab. 4).

TABELA 4  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A VARIÁVEL TRABALHAVA  
OU NÃO POR SEXO E POR TIPO DE ESCOLA CURSADA NO 2º GRAU

Trabalhava ao entrar na universidade	sexo		escola do 2º grau		Total
	masculino	feminino	particular	pública	
não	70,6	76,3	81,9	52,1	72,9
sim	29,4	23,7	18,1	47,9	27,1
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Com relação ao perfil econômico dos alunos, a única variável de que se dispunha era a renda mensal familiar do aluno em salários mínimos – SM. A amostra total está distribuída da seguinte maneira: declararam que a renda familiar mensal era superior a 20 SM 48,2% dos estudantes; entre 10 e 20 SM, 29,1%; entre 3 e 10 SM, 20,8%; e inferior a 3 SM, apenas 2%.

A Figura 4 apresenta o gráfico com a distribuição dos estudantes segundo a renda por sexo e por tipo de escola do 2º grau, respectivamente. Não há grandes diferenças na distribuição da renda mensal familiar entre os sexos. Entretanto, quando se comparam alunos oriundos de escolas particulares com alunos oriundos de escolas públicas, nota-se que os primeiros apresentam rendas maiores: 58,5% destes alunos declararam renda acima de 20 SM e 26,0% renda familiar mensal entre 10 e 20 SM, ou seja, 84,5% estariam na faixa acima de 10 SM. Entre os alunos que estudaram em escolas públicas, 35,5% declaram renda familiar entre 3 e 10 SM; 36,4%, entre 10 e 20 SM; e apenas 24,4%, superior a 20 SM. Comparado com o grupo anterior (alunos de escolas privadas), 60,8% declararam renda acima 10 SM (23,6% a menos).

A tabela 5 apresenta algumas medidas resumo para o ganho relativo segundo alguns grupos formados de acordo com o sexo e o tipo de escola e se o aluno trabalhava ao entrar na universidade.

FIGURA 4  
DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SEGUNDO A RENDA MENSAL FAMILIAR EM SALÁRIOS MÍNIMO POR TIPO DE ESCOLA CURSADA NO 2º GRAU E POR SEXO

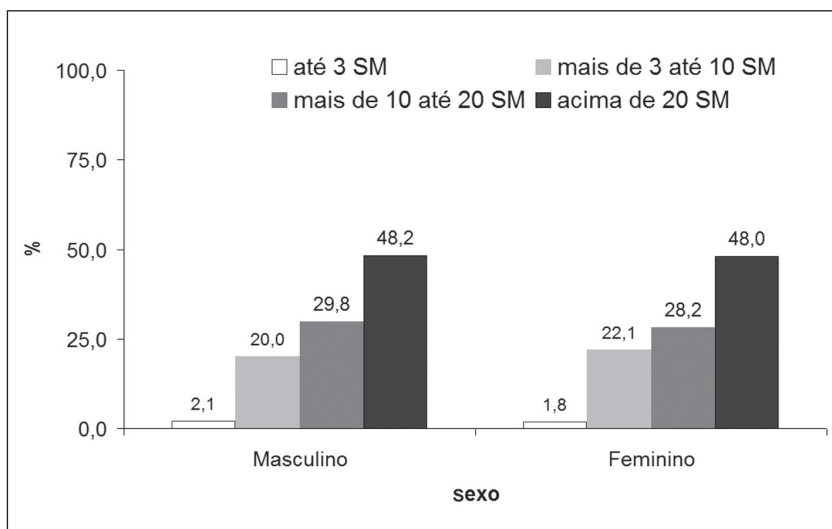
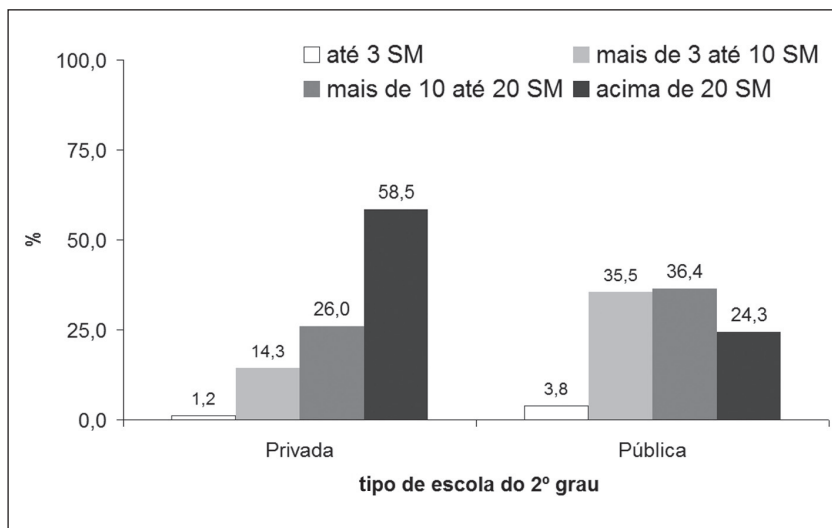


TABELA 5  
MEDIDAS RESUMO PARA O GANHO RELATIVO  
SEGUNDO O GRUPO DE INTERESSE

Grupos	n	média	D.P.	mínimo	máximo
tipo de escola do 2º grau					
particular	5.156	-0,020	0,348	-0,984	0,984
pública	2.223	0,047	0,363	-0,976	0,958
sexo					
masculino	4.356	-0,041	0,354	-0,984	0,984
feminino	3.023	0,059	0,344	-0,947	0,957
trabalhava					
não	5.414	0,002	0,347	-0,984	0,968
sim	2.029	-0,003	0,369	-0,960	0,984
interação sexo e tipo de escola do 2º grau					
masculino - particular	3.017	-0,059	0,348	-0,984	0,984
masculino - pública	1.339	0,001	0,366	-0,976	0,958
feminino - particular	2.139	0,036	0,340	-0,927	0,947
feminino - pública	884	0,116	0,349	-0,947	0,957

Os alunos oriundos de escola pública apresentaram ganho médio (0,047) maior comparado aos alunos que estudaram em escolas particulares (-0,020). Quando se comparam os sexos, as mulheres apresentaram ganho médio igual a 0,059 contra -0,041 dos homens.

Avaliando a interação entre o sexo e o tipo de escola, as disparidades entre tipo de escola são maiores entre as mulheres do que entre os homens. A diferença no ganho relativo médio entre alunos de escolas públicas e alunos de escolas privadas é de 0,080 entre as mulheres e 0,058 entre os homens. Essas divergências também podem ser observadas a partir dos gráficos de caixas apresentados na figura 5.

A tabela 6 apresenta os valores estimados da SQE (variabilidade entregrupos), o desvio padrão (D.Pjack) obtido a partir do método de reamostragem de *jackknife* e o respectivo Intervalo de 95% de Confiança (IC95%). Os IC95% foram construídos utilizando a seguinte fórmula:  $SQE \pm 1,96 * D.Pjack$ .

FIGURA 5  
GRÁFICO DE CAIXAS PARA O GANHO RELATIVO  
POR SEXO E TIPO DE ESCOLA CURSADA NO SEGUNDO GRAU

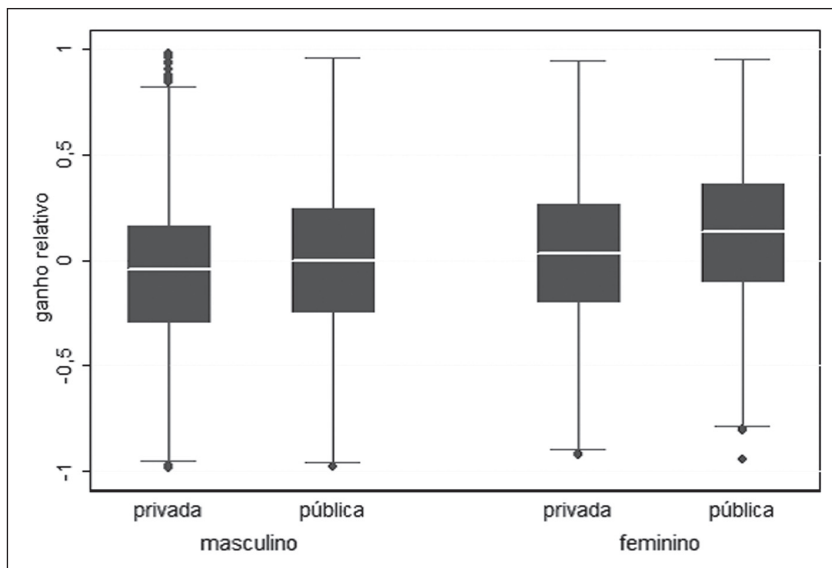


TABELA 6  
RESULTADO DA ANÁLISE DE DIVERSIDADE

grupos	SQE	D.Pjack	IC95%	
escola	0,0032	0,0007	0,0019	0,0046*
sexo	0,0028	0,0010	0,0008	0,0048*
trabalha	-0,0003	0,0005	-0,0012	0,0007
Interação tipo escola x sexo	0,0104	0,0013	0,0079	0,0129*
escola   sexo	0,0076	0,0016	0,0044	0,0108*
sexo   escola	0,0072	0,0015	0,0043	0,0100*

\*Diferença significativa ao nível de 5%; escola | sexo = fator tipo de escola condicionado ao sexo; sexo | escola = fator sexo condicionado ao tipo de escola.

A análise de diversidade apresentada na tabela acima mostra que apenas entre os grupos dos que trabalhavam e os dos que não trabalhavam ao entrar na universidade, não houve diferença significativa, no nível de 5%. Portanto, pode-se concluir que os alunos de escolas públicas apresentaram maior ganho



relativo médio, comparados aos alunos oriundos de escolas particulares, e as mulheres apresentaram maior ganho relativo médio comparadas aos homens.

A interação entre sexo e tipo de escola também foi significativa, no nível de 5%. Como pode ser observado na figura 5, a diferença no ganho relativo entre alunos oriundos de escolas públicas e privadas, quando se comparam apenas estudantes do sexo feminino, é maior do que quando comparados apenas os estudantes do sexo masculino.

Quando ajustado o fator tipo de escola pelo sexo (tipo de escola condicionado ao sexo) e o fator sexo pelo tipo de escola (sexo condicionado ao tipo de escola), ambos os fatores foram significativos.

## CONSIDERAÇÕES

Uma das vantagens das metodologias baseadas nas medidas de diversidade propostas por Rao (1982) é que nelas todos os indivíduos são comparados 2 a 2, avaliando-se toda a variabilidade dos dados, o que proporciona estatísticas menos suscetíveis a perturbações.

Com relação à abordagem paramétrica utilizada em Pedrosa et al. (2007) e não paramétrica apresentada nesse trabalho, a segunda é mais robusta, pois não faz suposição sobre a distribuição dos dados, além de que é muito mais simples obter as estimativas das variâncias por técnicas de re-amostragem. Ao se assumir uma distribuição para o conjunto de dados, a escolha de uma distribuição que não seja adequada a eles pode acarretar uma sobre-estimação das variâncias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWEN, W.; BOK, D. *The Shape of the river: long-term consequences of considering race in Colleg and University admissions*. Princeton: Princeton University Press, 1998.

DACHS, J.N.W.; MAIA, R.P. *Subsídios quantitativos para repensar as políticas de acesso à universidade: aumentando a equidade racial e econômica no ensino do terceiro grau do Brasil e no Estado de São Paulo*. (Relatório técnico). Campinas: Núcleo de Estudos de Políticas Públicas, Universidade Estadual de Campinas, 2006. Desempenho relativo dos alunos da Unicamp que ingressaram nos anos de 1994, 1995, 1996 e 1997 e descrição dos alunos que prestaram o Provão em 2001, parte 2.



DAVISON, A.C.; HINKLEY, D.V. *Bootstrap methods and their application*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

EFRON, B.; TIBSHIRANI, R. J. *An introduction to bootstrap*. New York: Chapman & Hall, 1993.

PEDROSA, R. H. L. et al. Academic performance, students' background and affirmative action at a brazilian research university. *Higher Education Management and Policy*, v.19, n.3, p.58-77, 2007.

PINHEIRO, A.; PINHEIRO H. P. Métodos estatísticos não-paramétricos e suas aplicações. 26°. *Colóquio Brasileiro de Matemática*. Rio de Janeiro: Publicações Matemáticas, Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, 2007.

PINHEIRO, A.; PINHEIRO, H. P.; SEN, P. K. The Use hamming distance in bioinformatics. no prelo

PINHEIRO, H. P.; PINHEIRO, A.; SEN, P. K. Comparison of genomic sequences using Hamming distance. *Journal of Statistical Planning and Inference*, 130, n.1/2, p.325-339, 2005.

RAO, C. R.. Diversity: its measurement, decomposition, apportionment and analysis. *Sankya A*, n.44, p.1-21, 1982.

\_\_\_\_\_. Gini-Simpson index of diversity: a characterization, generalization and applications. *Utilitas Mathematica*, n.21, p.273-282, 1982a.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: fevereiro 2009





---

## ESPAÇO PLURAL

---

# ZYGMUNT BAUMAN: ENTREVISTA SOBRE A EDUCAÇÃO. DESAFIOS PEDAGÓGICOS E MODERNIDADE LÍQUIDA

**ALBA PORCHEDDU**

Segunda parte da entrevista:

**Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças**

Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello Bulgarelli

*Zygmunt Bauman* (Polônia, 1925). Sociólogo, catedrático emérito de Sociologia nas Universidades de Leeds e Varsóvia, autor de diversos ensaios, entre os quais se encontram: *Globalização: as consequências humanas* (1999), *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria* (2008), *Em busca da política* (2000), *Modernidade líquida* (2001), *Vidas desperdiçadas* (2005). Seus trabalhos contribuíram para a edificação de um complexo e completo instrumental conceitual em torno da sociedade moderna. Embora seja frequentemente mencionado como um pensador “pós-moderno”, seus livros não representam uma visão entusiasmada do pós-modernismo; aliás, ele se distancia da separação dicotômica modernidade versus pós-modernidade, argumentando que ambas as configurações coexistem como os lados de uma mesma moeda. Para dar conta desse fenômeno, cunhou os conceitos de “modernidade sólida” e “modernidade líquida”.

---

Esta entrevista foi realizada por meios eletrônicos pela professora Alba Porcheddu. O objetivo foi procurar interpretar criticamente, por meio das reflexões de Z. Bauman, o diálogo entre Pedagogia e Sociologia a fim de contribuir para a reflexão educativa. Alba Porcheddu é professora de Didática Geral e de Didática e Comunicação do Departamento de Ciências da Educação da Università degli Studi Roma Tre. A entrevista foi publicada originalmente em 2005 pela editora romana Anicia, sob o título *Zygmunt Bauman: intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida* ([www.anicia.it](http://www.anicia.it)). A Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Argentina, a quem agradecemos os originais, publicou posteriormente este trecho em *Propuesta Educativa*, Buenos Aires, v. 16 n. 28, p.7-18, nov. 2007, traduzido por Mariana Nobile ([mariana.nobile@gmail.com](mailto:mariana.nobile@gmail.com)).





**Pergunta (P):** A educação foi concebida desde o iluminismo como um sistema fortemente estruturado; em tempos mais recentes, a *Bildung* tem sido interpretada primeiro como um processo, depois até como um “produto” para transmitir e conservar o conhecimento.

No mutável mundo de hoje, onde “correr é melhor que caminhar”, onde triunfam entre os jovens a obriedade e as ideologias, o senhor considera ainda plausível uma educação voltada para “fixar em uma forma” a personalidade dos jovens através de um percurso formativo determinado?

**Resposta (R):** A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam pois ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas.

No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha.

Os editores de revistas de amenidades percebem o impulso do tempo: informam regularmente os leitores sobre coisas “para fazer” e “ter” a todo custo, dão-lhes conselhos sobre aquilo que é *out* e, portanto, descartável. O nosso mundo lembra cada vez mais a “cidade invisível” de *Leônia*, descrita por Ítalo Calvino (1990), onde “mais do que as coisas que a cada dia são fabricadas, vendidas e compradas, a opulência de *Leônia* se mede pelas coisas que a cada



dia são jogadas fora para dar lugar às novas". A alegria de livrar-se das coisas, de descartar e eliminar é a verdadeira paixão de nosso mundo.

A capacidade de durar bastante não é mais uma qualidade a favor das coisas. Presume-se que as coisas e as relações são úteis apenas por um "tempo fixo" e são reduzidas a farrapos ou eliminadas uma vez que se tornam inúteis. Portanto é necessário evitar ter bens, sobretudo aqueles duráveis dos quais é difícil se desprender. O consumismo de hoje não visa ao acúmulo de coisas, mas à sua máxima utilização. Por qual motivo, então, "a bagagem de conhecimentos" construída nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal? Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.

Em consequência, a ideia de que a pedagogia também possa ser um "produto" destinado à apropriação e à conservação, é uma ideia desagradável e contrária à pedagogia institucionalizada. Para convencer as crianças da importância do conhecimento e do uso da aprendizagem, os pais de antigamente lhes diziam que "ninguém nunca poderá roubar a sua cultura"; o que soava como uma promessa encorajadora para os filhos de então, seria uma horrenda perspectiva para os jovens de hoje. Os compromissos tendem a ser evitados, a menos que venham acompanhados de uma cláusula de "até nova ordem". [...]

O segundo desafio para os pressupostos basilares da pedagogia deriva da natureza excêntrica e essencialmente imprevisível das mudanças contemporâneas, o que reforça o primeiro desafio. O conhecimento sempre foi valorizado por sua fiel representação do mundo, mas o que aconteceria se o mundo mudasse, recusando continuamente a verdade do conhecimento ainda existente e pegando de surpresa inclusive as pessoas "mais bem informadas"? Werner Jaeger<sup>1</sup>, autor de estudos clássicos sobre as antigas origens dos conceitos de

1. Werner Jaeger, filólogo e filósofo, morreu em 1961. Ensinou na universidade de Berlim, Chicago e Harvard. Com numerosas obras publicadas, foi um dos principais filólogos de seu tempo e sua obra principal, *Paideia*, constitui uma das mais substanciais publicações sobre a Grécia que apareceram no século XX e exprime o grandioso manifesto do chamado terceiro humanismo.



pedagogia e aprendizagem<sup>2</sup>, acreditava que a ideia de pedagogia (*Bildung*, formação) tenha nascido de duas hipóteses idênticas: aquela da ordem imutável do mundo que está na base de toda a variedade da experiência humana e aquela da natureza igualmente eterna das leis que regem a natureza humana. A primeira hipótese justificava a necessidade e as vantagens da transmissão do conhecimento dos professores aos alunos. A segunda incutia no professor a autossegurança necessária para esculpir a personalidade dos alunos e, como o escultor com o mármore, pressupunha que o modelo fosse sempre justo, belo e bom, portanto virtuoso e nobre. Se as ideias de Jaeger fossem corretas (e não foram refutadas), significaria que a pedagogia, como a entendemos, se encontraria em dificuldades, porque hoje é necessário um esforço enorme para sustentar essas hipóteses e outro ainda maior para reconhecê-las como incontestáveis.[...]

Segundo o que há muito observou Ralph Waldo<sup>3</sup>, quando se patina sobre gelo fino a salvação está na velocidade. Seria bom aconselhar àqueles que buscam a salvação a se moverem bastante rápido de modo a não arriscar pôr à prova a resistência do “problema”. No mundo mutável da modernidade líquida, onde dificilmente as figuras conseguem manter a sua forma por tempo suficiente para dar confiança e solidificar-se de modo a oferecer garantia a longo prazo (em cada caso, não é possível dizer quando e se se solidificarão e com que pequena probabilidade, no caso de isso ocorrer), caminhar é melhor do que ficar sentado, correr é melhor que caminhar e surfar é melhor que correr. As vantagens do surf estão na rapidez e vivacidade do surfista; por outro lado, o surfista não deve ser exigente ao escolher as marés e deve estar sempre pronto a deixar de lado suas habituais preferências.

Tudo isto não corresponde àquilo que a aprendizagem e a pedagogia superaram na maior parte do seu curso histórico. Afinal, foram criadas na medida de um mundo duradouro, na esperança de que este permanecesse assim e fosse ainda mais durável do que havia sido até então. Em um mundo desse tipo, a memória era um elemento precioso e seu valor aumentava quanto mais

2. Cf. Jaeger (1958).

3. Ralph Waldo. nasceu em Boston, em 1803, e morreu em 1882. Ensaísta e poeta americano, autor de *Natureza*, obra publicada em 1836, da qual nasceu o “transcendentalismo”, a doutrina idealista que se opunha ao materialismo e à visão calvinista da vida e oferecia, ao mesmo tempo, argumentos a favor da liberdade do indivíduo. Cf. Beniamino Soressi, (2004).



conseguisse recuar e durar. Hoje esse tipo de memória firmemente consolidada, demonstra-se em muitos casos potencialmente incapacitante, em muitos outros enganosa e quase sempre inútil. É surpreendente pensar até que ponto a rápida e espetacular carreira dos servidores e das redes eletrônicas tem a ver com os problemas de memorização, de eliminação e reciclagem dos descartes que os próprios servidores prometiam resolver; com uma memorização que procurava mais descartes que produtos utilizáveis e sem ter um modo confiável para decidir de antemão quais, entre os produtos aparentemente úteis, se tornariam logo fora de moda e quais, entre aqueles aparentemente inúteis, haveriam de gozar de um súbito crescimento de demanda. A possibilidade de armazenar todas as informações dentro de recipientes mantidos a uma devida distância dos cérebros (onde as informações armazenadas poderiam subrepticamente controlar o comportamento), parecia uma proposta providencial e atraente.

O problema é que apenas a reforma das estratégias educativas, apesar de engenhosa e completa, pode fazer pouco ou nada. O ritual agressivo e repetitivo da corte do *spinarello*<sup>4</sup> ou o repentino chamado da estratégia de vida de Don Giovanni não podem ser atribuídos aos educadores como culpas e negligências. O tipo de mundo para o qual a escola preparava os jovens, como descrito por Myers<sup>5</sup> ou Jaeger, era diverso daquele que os esperava fora da escola. No mundo de hoje, se espera que os seres humanos busquem soluções privadas para os problemas derivados da sociedade e não soluções derivadas da sociedade para problemas privados.

Durante a fase "sólida" da história moderna, o cenário das ações humanas era criado para emular, o quanto possível, o modelo do labirinto dos comportamentistas<sup>6</sup>, no qual a diferença entre os caminhos certos e errados era clara e fixa, de modo que aqueles que erravam ou recusavam os caminhos

4. Spinarello: trata-se de um pequeno peixe de água doce aglíssimo. O macho constrói o ninho e durante o cortejo assume uma esplêndida cor vermelha com a qual sinaliza à fêmea, mas também a eventuais pretendentes, a sua intenção.
5. Edward D Myers ocupa-se da história da civilização helênica. Zygmunt Bauman refere-se em particular ao ensaio *Education in the perspective of history* (1960).
6. O autor se refere aos experimentos dos behavioristas que usavam o labirinto, com seus percursos cegos ou abertos, no estudo da aprendizagem dos ratos e, como se verá adiante, às leis skinnerianas da "aquisição" segundo as quais um comportamento operante se fixa na memória através de um estímulo de reforço.



certos eram constante e imediatamente punidos, enquanto aqueles que os seguiam obediente e velozmente eram recompensados. Na época moderna as grandes fábricas “fordistas” e o recrutamento de massas para os exércitos, os dois braços mais longos do poder *panótico*<sup>7</sup>, eram a personificação completa da tendência à rotina dos estímulos e da reação aos estímulos. O “domínio” consistia no direito de estabelecer leis infringíveis, vigiar o seu cumprimento, determinar obrigações para se seguir sob vigilância, realinhar os desviantes ou excluí-los, no caso do fracasso do esforço de reformá-los. Esse modelo de dominação exigia um compromisso recíproco e constante dos administradores e dos administrados. [...] A modernidade “sólida” era verdadeiramente a era dos princípios duradouros e concernia, sobretudo, aos princípios duráveis que eram conduzidos e vigiados com grande atenção.

Na fase “líquida” da modernidade, a demanda por funções de gestão convencionais se exaure rapidamente. A dominação pode ser obtida e garantida com um dispêndio de energia, tempo e dinheiro muito menor: com a ameaça do descompromisso, ou da recusa do compromisso, mais do que com um controle ou uma vigilância inoportunos. A ameaça do descompromisso arrasta *o onus probandi* para o outro lado dominado. Agora, cabe aos subordinados comportar-se de modo a obter consensos perante os chefes e levá-los a “adquirir” seus serviços e seus produtos criados individualmente (assim como os outros produtores e comerciantes procuram persuadir os prováveis clientes a desejar as mercadorias à venda). “Seguir a rotina” não seria suficiente para alcançar esse objetivo. Como descobriu Luc Boltanski e Ève Chiapelo (1999)<sup>8</sup>,

7. Durante o Iluminismo, Jeremy Bentham chamou de “panótico” um edifício que prevê em seu centro uma torre de observação. O vigia que a ocupa pode, através de um engenhoso jogo de luzes e sombras, controlar o espaço circular circundante sem ser visto pelos habitantes. Ele é o Um que tudo observa. A aplicação evidente desse projeto era a construção de prisões, hospitais e também manicômios, mesmo Bertham não sendo totalmente consciente do alcance de sua invenção. A aliança entre o poder político e as técnicas de controle e de manipulação sempre tentaram recriar as condições do *panopticon*. A construção e difusão das mensagens por parte de centros de poder (que ocupam a torre de controle do *panopticon*) nos propõem cotidianamente chaves interpretativas da realidade verossímeis, mas não verdadeiras.
8. Luc Boltanski é diretor da Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris; Ève Chiapello é professora associada na École de Hautes Études Commerciales de Paris. A obra deles se ocupa, como os próprios autores afirmam, das mudanças ideológicas que acompanharam as transformações recentes do capitalismo: “O nosso objetivo seria aquele de responder a uma crescente pergunta do pensamento crítico suscetível de dar forma à inquietação social difusa



quem quiser obter sucesso na organização que substituiu o modelo dos princípios da ocupação que podemos definir como “labirinto para ratos”, deve demonstrar jovialidade e capacidade comunicativa, abertura e curiosidade, pondo à venda a própria pessoa, no seu todo, como valor único e insubstituível para aumentar a qualidade da equipe. Agora é tarefa dos empregados, atuais ou futuros, se “autocontrolarem” para garantir serviços convincentes e provavelmente aprovados, mesmo nos casos de mudança do gosto dos observadores; ao contrário, os chefes não são obrigados a reprimir as idiosincrasias de seus subordinados, a homogeneizar os seus comportamentos nem encerrar suas ações no interior da rígida estrutura da rotina.

No passado, a pedagogia assumiu diversas formas e se mostrou capaz de adaptar-se às mudanças, de fixar-se novos objetivos e criar novas estratégias. Todavia, deixe-me repetir que as mudanças de hoje são diferentes daquelas ocorridas no passado. Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.

**P:** Segundo sua interpretação, o sinótico, substituto do pré-moderno panótico, é o instrumento principal de conservação dos modelos tradicionais. Mas, sobretudo, o senhor afirma que terminou a época heróica dos “chefes espirituais”: os “missionários” que elaboravam o projeto de vida ao qual professores, educadores, censores deveriam referir-se. Qual é então o papel dos profissionais da educação de hoje diante dos novos desafios postos pela passagem da modernidade sólida àquela líquida? E quais exigências pedagógicas resultam proeminentes? Qual é portanto o papel da educação e de seus profissionais?

**R:** Proponho a única resposta imaginável a esta pergunta, posta nos lábios de Marco Polo pelo célebre Italo Calvino:

---

e fornecer, pelo menos, instrumentos de inteligibilidade e, na melhor das hipóteses, uma orientação para a ação, isto é, neste caso, uma esperança”.



– O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço. (1990, p.150)

Se viver em uma sociedade de caçadores é ou não é como viver em um inferno é obviamente uma questão controversa (a maior parte dos caçadores afirma que ser um caçador entre os caçadores tem também os seus bons momentos). Aquilo que, ao contrário, é raramente assunto de discussão é o fato que “muitos” escolherão a estratégia “fácil para muitos” e dela se tornarão parte integrante, sem já não se sentirem mais desconcertados pela sua lógica bizarra, nem enfasiados por suas pretensões mutáveis e constantes.

É incontestável que a perspectiva que os educadores em busca de “o que ou quem não é o inferno” acabem se defrontando com uma tarefa árdua na tentativa de chamar a atenção e de promover o espírito crítico nos próprios alunos. É certo que esses educadores estão submetidos a fortes pressões que os levam a aceitar aquilo que eles mesmos obstinadamente insistem em definir como inferno e induzem os alunos a aplicar, para torná-la ainda mais fácil, a própria estratégia de vida que se pode definir como: “fácil para muitos”.

Retomando Gregory Bateson (1976), relembremos que a “aprendizagem terciária” (que promove a formação de competências de modo a dismantelar os esquemas cognitivos aprendidos antes), reduz os alunos ao nível do plâncton, transportado por ondas casuais e sem encontrar um lugar onde permanecer ou apoiar-se para resistir à maré. Desse modo a aprendizagem terciária parece se situar no polo oposto em relação à “deuteroaprendizagem”<sup>9</sup>, o aprender a aprender. Esta, de fato, segundo Bateson, poderia permitir aos discentes “lançar bases sólidas”, integrando as noções adquiridas a novos conhecimentos, per-

9. O autor afirma que para Bateson a deuteroaprendizagem, o “aprender a aprender”, é inevitável mas cumpre com sua função (adaptadora) em relação aos atributos do mundo no qual estão destinados a viver os estudantes mais do que conectados à sua própria diligência. Depois, Bateson sente a necessidade de completar o conceito introduzindo a aprendizagem terciária. Cf. Z. Bauman (2002).





mitindo a eles prosseguir pela trajetória escolhida em todas as circunstâncias, até nas mais voláteis. Se a deuteroprendizagem torna a conduta dos alunos autônoma, a aprendizagem terciária está destinada a confundir-lhes e a tornar seu comportamento heterogêneo. A aprendizagem terciária não deixa um sedimento duradouro, uma base sólida sobre a qual se pode construir, tampouco conhecimentos que podem sedimentar-se e crescer durante o curso dos estudos. O processo de aprendizagem terciária (presumindo-se que se possa falar de processo em tal caso) é uma sucessão infinita de novos incícios, devida antes de tudo ao rápido cancelamento dos conhecimentos pregressos, mais que à aquisição de novos conhecimentos; parece uma espécie de cruzada contra a manutenção e a memorização dos conhecimentos. A aprendizagem terciária poderia, assim, ser definida como um dispositivo antimemória. É por isso que Gregory Bateson definiu a aprendizagem terciária como uma patologia, uma formação cancerígena que cresce nutrindo-se no corpo da instrução e, se não extirpada, leva à sua destruição.

Contudo, o pressuposto sobre o qual se funda o veredicto de Bateson não reina mais; em uma modernidade líquida se tornou por assim dizer contra-factual. A aprendizagem terciária parece provavelmente patológica, entre surto de loucura e potencialmente suicida, só porque combina com o argumento de que a vida de cada um, inconstante e relativamente breve, é inscrita em um mundo estável e imperecível. Em uma modernidade líquida, contudo, a relação entre a vida e o mundo sofreu uma reviravolta; se parte agora do argumento contrário, no qual a vida do indivíduo, relativamente longa, é dedicada à sobrevivência em condições frágeis e voláteis através de uma série de “novos incícios” sucessivos. [...]

Os praticantes de uma vida fatiada em episódios, cada um dos quais com um novo início e um fim brusco, não têm necessidade de uma educação que busque lhes fornecer os instrumentos idôneos para um mundo invariável (ou para um mundo que se move a uma velocidade inferior em relação àquela do conhecimento ao qual deveria estar ligada). Os caçadores levam a própria vida, fugindo, deslocando-se de uma floresta a outra; assim como todos nós vivemos passando de um projeto a outro, do projeto ainda por definir ao projeto apenas terminado, como demonstraram de maneira convincente Luc Boltanski e Eve Chiapello. Não nos preocupamos com a velocidade impressionante com que o conhecimento muda de ritmo, o conhecimento precedente envelhece e o



novo, recém-nascido, é destinado a envelhecer do mesmo modo: a volatilidade do mundo líquido, parcamente integrado e multicêntrico, faz com que cada um dos episódios sucessivos dos projetos conduzidos na vida requeiram uma série de competências e informações que tornam vãs as competências progressas e as informações memorizadas. Aprender quantidades excessivas de informações, procurando absorvê-las e memorizá-las, aspirando tenazmente à completude e à coesão das informações adquiridas, é visto com suspeita, como uma ilógica perda de tempo... [...]

Tudo isso contradiz a verdadeira essência da educação centrada na escola, que notoriamente prefere um rígido programa de estudos e uma sucessão predefinida no processo de aprendizagem. Na modernidade líquida os centros de ensino e aprendizagem estão submetidos à pressão “desinstitucionalizante” e são continuamente persuadidos a renunciar à sua lealdade aos “princípios do conhecimento” (sua existência, para não falar de sua utilidade, é sempre posta em dúvida), valorizando ao contrário a flexibilidade da presumida lógica interna das disciplinas escolares.

As pressões provêm seja do alto (do governo que pretende acompanhar os caprichosos e voláteis movimentos no mundo econômico), seja de baixo (dos estudantes, expostos igualmente às caprichosas demandas do mercado de trabalho e desconcertados por sua natureza aparentemente casual e imprevisível). Outro fator, a perda do tradicional monopólio das instituições escolares no papel de tutoras do conhecimento e da relativa partilha de (ou concorrência por) de tal papel com os fornecedores de *software* para computador, revigora tais pressões.

Um efeito muito evidente dessas pressões, verificado pelos teóricos e integrantes do sistema educacional, é o evidente deslocamento de ênfase do “ensino” à “aprendizagem”. Imputar aos estudantes a responsabilidade de determinar a trajetória do ensino e da aprendizagem (e, portanto, de suas consequências pragmáticas) reflete a crescente falta de vontade dos alunos de assumir compromissos de longo prazo, reduzindo assim o leque de opções futuras e limitando o âmbito de ação. Outro efeito evidente das pressões desinstitucionalizantes é a “privatização” e a “individualização” dos processos e das situações de ensino e aprendizagem, além da gradual e inexorável substituição da relação ortodoxa professor-aluno por aquela de fornecedor-cliente, ou aquela centro comercial-comprador.



Este é o contexto social no qual estão obrigados a trabalhar atualmente os educadores. As suas respostas e a eficácia das estratégias utilizadas para promover tais respostas são destinadas a permanecer por longo tempo objeto crucial de estudo das ciências pedagógicas.

**P:** Das suas reflexões sobre educação parece emergir a tese de que a prática educativa deve abandonar os modelos fortemente estruturados, em favor de um processo formativo aberto. É possível projetar uma intervenção formativa sem poder determinar desde o início objetivos didáticos e educacionais precisos?

**R:** Desde que os antigos sábios gregos inventaram a noção de *Paideia* foi preciso mais de dois mil anos para transformar a ideia de “educação permanente”, de oxímoro (contradição dos termos) em pleonasmos (do tipo “man-teiga amanteigada”, “ferro metálico”...). Entretanto, a atestação dessa notável transformação ocorreu recentemente – nos últimos dez anos – sob o impacto da mudança acelerada do ambiente social no qual os protagonistas principais da educação (tanto professores como educandos) deviam agir.

Contemporaneamente, também em outros setores, mas com a mesma modalidade acelerada, surgiram outras mudanças.

Para os mísseis balísticos, no momento em que começam a “se mover”, a direção e a distância de sua viagem já são decididas pela forma e pela posição do canhão; pela quantidade de pólvora no projétil, é possível calcular, com margem mínima ou inexistente de erro, o ponto de aterrissagem, ou até mesmo alterá-lo, modificando a posição do canhão ou a quantidade de pólvora do disparo. Essa propriedade dos mísseis balísticos os torna armas ideais para se utilizar em caso de uma guerra de posição, ou quando os alvos se encontram entrenchados ou nos *bunkers* e os mísseis são os únicos corpos em movimento.

As mesmas qualidades os tornam entretanto também inúteis uma vez que os alvos começam a se mover, tornando-se invisíveis às armas, sobretudo quando esses alvos se movem mais rapidamente do que os mísseis podem “voar” e, ainda mais, se se movem de um modo irregular ou imprevisível, que desnorteiam todos os cálculos preliminares da trajetória requerida. É então necessário um míssil inteligente, que possa modificar a sua direção em vôo com base na evolução dos eventos, que possa individualizar imediatamente os



movimentos dos alvos, aprender tudo o que for necessário sobre a direção e a velocidade real do alvo e identificar, a partir das informações recolhidas, o ponto para o qual direcionar a sua trajetória. Durante a viagem, esses mísseis inteligentes não podem interromper, muito menos finalizar, a coleta e a elaboração das informações, já que os alvos continuam a se mover e a modificar suas direções e velocidades, e o ponto de encontro observado deve ser constantemente atualizado e retificado.

Podemos dizer que os mísseis inteligentes seguem a estratégia da “racionalidade instrumental”, entendida na sua versão líquida, fluida; isto significa que se abandona o pressuposto de que o objetivo seja estabelecido, fixo e irremovível durante toda a duração do lançamento e que portanto devem ser calculados e manipulados somente os instrumentos de voo. Também a utilização de mísseis ainda mais inteligentes não será limitada a alvos preestabelecidos, mas a alvos escolhidos no ar. Tais mísseis serão sobretudo guiados considerando-se o máximo que podem atingir dadas suas capacidades técnicas e o número de alvos que potencialmente podem acertar de acordo com seu equipamento. Em suma, podemos dizer que este seria justamente o caso contrário à “racionalidade instrumental”: os alvos são selecionados com os mísseis no ar e são os meios disponíveis que decidirão qual será, ao final, a “meta” a se escolher. [...]

Os mísseis inteligentes, portanto, diferentemente dos velhos artefatos balísticos, aprendem no ar. Assim, devem ser inicialmente dotados da capacidade de aprender e de aprender de modo rápido. Isso é óbvio. O que é menos evidente, se bem que não menos importante dentro de uma rápida capacidade de aprendizagem, é todavia a capacidade de esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes. Os mísseis inteligentes não seriam inteligentes se não fossem capazes de “mudar de ideia”, ou de revogar as “decisões” precedentes, sem pensar duas vezes e sem remorsos... Não deveriam se preocupar com as informações adquiridas e por nenhuma razão deveriam desenvolver um hábito comportamental sugerido pelas informações. Todas as informações obtidas “envelhecem” rapidamente e ao invés de fornecerem um guia confiável podem desviar do caminho se não forem prontamente ignoradas. Aquilo que os “cérebros” dos mísseis inteligentes não devem nunca esquecer é que o conhecimento adquirido é eminentemente eliminável, somente eficaz até uma nova ordem e útil apenas temporariamente, e que a demonstração do sucesso está em não deixar escapar o momento em que o conhecimento adquirido não é mais útil e deve ser eliminado, esquecido e substituído.



Deixe-me extrair desse exemplo muito articulado a seguinte consideração: os filósofos da educação da era sólido-moderna consideravam os professores como lançadores dos mísseis balísticos e os instruíam sobre como se assegurar que seus produtos seguissem rigorosamente na rota preestabelecida, determinada desde o início pela quantidade de movimentos do lançamento. E não é de se surpreender, visto que os mísseis balísticos eram, durante a primeira fase da era moderna, a invenção tecnológica humana mais avançada. Estes serviram impecavelmente a quem quisesse conquistar e governar o mundo, como declarou Hilaire Belloc<sup>10</sup> referindo-se aos nativos africanos. “Qualquer coisa que ocorra temos a Metralhadora Maxim e eles não a têm” (a metralhadora Maxim era uma arma capaz de lançar um grande número de projéteis balísticos em pouco tempo e era muito eficaz, mas somente se se possuía um grande número de projéteis).

Em realidade, essa visão da tarefa do professor e do destino do aluno é muito anterior à ideia de “míssil balístico” e da era moderna que a inventou – como diz um antigo provérbio chinês de mais de dois mil anos antes do advento da modernidade mas ainda citado pela Comissão Europeia em apoio ao programa Lifelong Learning, no limiar do século XXI: “Quando planejas por um ano, semeias o grão. Quando planejas por uma década, plantas árvores. Quando planejas por uma vida inteira, formas e educas as pessoas”.

Somente com o advento dos tempos líquido-modernos a antiga sabedoria perdeu seu valor pragmático e as pessoas envolvidas no âmbito da aprendizagem e da promoção da aprendizagem, âmbito conhecido com o nome de “educação”, têm deslocado sua atenção dos mísseis balísticos para aqueles inteligentes.

A educação e a aprendizagem no ambiente líquido-moderno, para ser úteis, devem ser contínuas e durar toda a vida. Nenhum outro tipo de

---

10. Joseph-Pierre Hilaire Belloc é definido como um escritor católico entre dois mundos; nasce em 1870, em Paris, e falece em 1953 na Inglaterra, com pai francês, advogado, e mãe inglesa, pertencente à alta burguesia e convertida do protestantismo ao catolicismo. Teve um temperamento combativo, declarando abertamente ao final de sua juventude a sua adesão ao catolicismo. Polemista muito ativo no debate político (em 1906 e em 1910 é eleito para a Câmara dos Comuns na Inglaterra); escritor prolífico em vários gêneros, da narrativa à poesia, da técnica militar aos romances policiais. Uma citação famosa de Hilaire Belloc sustenta que Roma abateu a potência de Cartago, assim perecendo por alguns séculos a danosa ilusão de que o mercador podia dominar o soldado!



educação e/ou aprendizagem é concebível; a “formação” do próprio eu, ou da personalidade, é impensável de qualquer outro modo que não seja aquele contínuo e perpetuamente incompleto.

**P:** Da estreita relação que emerge entre a formação e o mercado resulta que a educação é necessária, mas também que o indivíduo deve tornar-se capaz de escolher entre as inumeráveis ofertas formativas para ser competitivo. Por que o senhor sustenta que a educação permanente é a única atualmente possível, quais são as reais possibilidades de desenvolvimento dessa perspectiva educativa?

**R:** Jacek Wojciechowski<sup>11</sup> (editor de revista polonesa sobre a profissão acadêmica) observa que

...antes a diplomação universitária oferecia regras seguras para praticar a profissão até a aposentadoria, mas hoje isso é passado. Atualmente o conhecimento necessita ser constantemente renovado e também as profissões necessitam de mudanças, senão todos os esforços para sobreviver seriam vão. (2004)

Em outras palavras, o crescimento impetuoso do novo conhecimento e o envelhecimento igualmente rápido do velho se combinam para produzir, em larga escala, ignorância humana que continuamente reabastece (e até mesmo alimenta) as suas provisões.

Wojciechowski adverte: onde existe um problema e as pessoas lutam para resolvê-lo, o mercado virá prontamente em seu socorro. Por um preço alto, obviamente. Nesse caso, o problema é a ignorância das pessoas: um golpe de sorte para os vendedores e azar dos compradores. Para os hábeis diretores de escolas, isso constitui ocasião oportuna para recolher fundos, promovendo cursos para o desenvolvimento das capacidades atualmente demandadas, ainda que os professores com a capacidade necessária para transmiti-las brilhem por não tê-las. Este é o mercado dos fornecedores, dos clientes em potencial que,

---

11. Jacek Wojciechowski é oriundo da cátedra de Gestão e Comunicação Social da Universidade Jagellonika de Cracóvia; também é responsável pela Informação Científica da universidade e ainda Diretor da Biblioteca Wojewodzka de Cracóvia.



por definição, não estão em condições de julgar a qualidade dos produtos em oferta ou se tornam pedantes se se arriscam a fazê-lo. Inferior ou inútil, às vezes antiquado ou enganoso, o conhecimento é facilmente vendido e quanto mais é adquirido, menos provável que os enganados descubram o jogo. Wojciechowski deixa entender que o único tipo de curso de “educação contínua” que deveria ser oferecido, experimentalmente, pelas instituições sem as devidas credenciais, seria aquele de odontologia, desde que os professores fossem os pacientes nos ambulatórios.

Expoliar a ignorância humana e a credulidade garante retornos imediatos e seguros e sempre haverá um caçador de fortuna incapaz de resistir a tal promessa. Todavia, mesmo deixando de lado o perigo genuíno, difuso e sempre maior do comércio desonesto, a velocidade com a qual as capacidades adquiridas e as demandas do mercado da mão-de-obra/trabalho se desvalorizam, permite inclusive às pessoas irreprensivelmente honestas de contribuir (ainda que, neste caso, mais por lassidão que por propósito) com as desagradáveis repercussões sociais da nova e grande dependência do conhecimento. Como recentemente percebido por Liz Thomas (2004), a comercialização da educação indispensável de meio de carreira aumenta as diferenças sociais e econômicas existentes entre uma elite de trabalhadores altamente instruída e qualificada e o resto da força de trabalho e também entre a mão de obra especializada e aquela não especializada, criando novas e insuperáveis barreiras à mobilidade social e aumentando o desemprego e a pobreza; uma vez estabelecidas, as diferenças tendem a se perpetuar e se retroalimentarem. [...]

Isso foi pressuposto pela Comissão Europeia e confirmado na comunicação já citada *Making a European area of lifelong learning a reality [Fazer da educação permanente na Europa uma realidade]*, publicada em 21 de Novembro de 2001, se bem que não seja totalmente certo que as consequências sociais da comercialização da educação em curso fossem a preocupação principal a inspirar a iniciativa. O tema dominante de todo o documento é a suspeita de que a educação permanente administrada pelo mercado não forneceria aquilo que realmente serve à “economia” e pode, portanto, incidir desfavoravelmente sobre a eficiência e a competitividade da União Europeia e de seus países-membros.

Os autores do documento estão preocupados pelo fato de que o advento da “sociedade do conhecimento” seja presságio de enormes riscos para seus potenciais utilizadores; essa “ameaça de ser a causa de diferenças e exclusões sociais ainda maiores”, visto que só 60,3% da população da União Europeia,



de idade compreendida entre 25 e 64 anos, completou ao menos a educação de nível médio, enquanto 150 milhões de pessoas na União Europeia não possuem esse nível básico de educação e “estão expostos a um risco maior de marginalização”. Mas a necessidade de expandir a educação/aprendizagem permanente é discutida, desde o início do documento, em termos de “vantagem competitiva” que “depende cada vez mais de investimento em capital humano” e do conhecimento e das competências, tornando-se “um potente motor para o crescimento econômico”. Segundo a comissão, a importância e a necessidade de uma aprendizagem permanente consiste em seu papel de “promoção de uma força de trabalho qualificada, formada e adaptável”. A tarefa de chegar a uma sociedade “mais global, tolerante e democrática” marcada por “maior participação cívica, um bem-estar maiormente declarado e uma criminalidade menor” se insere nesse raciocínio sobretudo como uma lembrança, como um efeito colateral: expressa-se a esperança que aconteça como uma consequência natural o fato de que mais gente formada, no lugar daquela formada inadequadamente, “faça o seu ingresso no mercado de trabalho” graças a uma formação aperfeiçoada.

[...] Uma mudança educacional está cada vez mais ligada ao discurso da eficiência, da competitividade, do custo/eficácia e da “responsabilidade”, sendo sua meta declarada comunicar à “força de trabalho” as virtudes da flexibilidade, da mobilidade e “as competências de base associadas ao emprego”.

**P:** O senhor falou de “comercialização da educação em curso” e do diálogo já quase exclusivo do mundo da formação com o mundo do trabalho e com as dinâmicas econômicas. As inquietações dos pedagogos quanto a esse cenário emergem em todos os âmbitos da pesquisa acadêmica. Essas inquietações se referem à questão da necessidade de mudança da abordagem educativa diante da liquefação dos modelos de referência, e também ao problema da “individualização” da questão pedagógica, fenômeno que ganha sempre maior terreno. Em que sentido e como é possível que a educação se reduza a ser quase exclusivamente “formação para o trabalho” inclusive no nível das diretivas europeias?

**R:** As inquietações têm fundamento. É simples traçar as extraordinárias afinidades entre a abordagem utilizada pela Comissão Europeia e as intenções





e demandas declaradas abertamente por autores que escreveram explicitamente em nome e em prol dos executivos de empresas. Estes seguem com algumas modificações o modelo de raciocínio exemplificado por um compêndio muito popular e influente no pensamento empresarial (Fombrun, Tichy, Devana, 1984) segundo o qual o objetivo da educação é o de “desenvolver trabalhadores, ou seja, aumentar sua cota atual de trabalho e prepará-los para as tarefas que poderão desenvolver no futuro.” Esse desenvolvimento deve sempre ser determinado pela “individualização das competências necessárias e pela gestão ativa do aprendizado do trabalhador para um futuro a longo prazo, em relação com estratégias empresariais explícitas”. Raili Moilanen (2004), depois de ter analisado os conteúdos dos documentos submetidos à Terceira Conferência Internacional de Pesquisa sobre o Trabalho e a Aprendizagem que representavam o ponto de vista dos trabalhadores, conclui que “o aprendizado e o desenvolvimento parecem ser importantes para as organizações sobretudo por razões de eficácia e competitividade” enquanto “o ponto de vista do ser humano como tal parece não ser importante”. [...]

Os apelos ao papel central do desenvolvimento dos recursos humanos (Human Resources Development) baseados na “individualização das competências necessárias para o mercado de trabalho” foram feitos inúmeras vezes antes com exemplar coerência; com regularidade igualmente monótona os gerentes dos “recursos humanos” não conseguiam antecipar quais seriam as “exigências” do “mercado de trabalho” no momento em que a “força de trabalho” tivesse completado a formação e estivesse presumivelmente pronta para o emprego. Os desenvolvimentos imprevistos da demanda do mercado não são facilmente prognosticáveis, tanto que os especialistas de previsões não são ingênuos e os seus prognósticos são metodologicamente previstos. Os erros de previsão da demanda do mercado causam terror e provavelmente representam o mal incurável de todas as “previsões científicas” das progressões sociais; mas nesse caso, em que as perspectivas de vida humana estão em risco, juízos errados são extraordinariamente nocivos. Confiar os esforços pessoais em prol da imposição e do desenvolvimento de si mesmo a visões essencialmente imprevisíveis – e assim declaradamente pouco confiáveis – das exigências futuras do mercado mutável e caótico, faz pressagiar um grande sofrimento humano associado a frustração, esperanças vãs e vida desperdiçada. Os cálculos preventivos do “poder humano” requerem uma autoridade que não possuem, fazem promes-



sas que não podem manter e conseqüentemente assumem responsabilidades que não podem sustentar.

Provavelmente, tudo isso ocorre também porque os programas de “educação permanente” tendem a ser remanejados, imperceptivelmente e sem explicações explícitas, exaltando-se a “aprendizagem permanente”. Isso se torna portanto um “auxílio” às responsabilidades associadas à seleção e à aquisição das competências e, em particular, associadas às conseqüências das escolhas erradas por aqueles que são parte receptora dos “mercados de trabalho”, notoriamente fluidos e mutáveis. Borg e Mayo estão no caminho certo quando concluem que

...nestes tempos rigorosamente neoliberais, a noção de aprendizagem auto-gestionada se presta a um discurso que consente ao Estado a renúncia de sua responsabilidade de fornecer a educação de qualidade que cada cidadão de uma sociedade democrática tem o direito de possuir.

Deixe-me ainda evidenciar que essa não é a primeira nem a última função que o Estado gostaria de eliminar de bom grado do reino da política e, conseqüentemente, das suas responsabilidades. Deixe-me acrescentar ainda que a ênfase mutável, que se desloca da categoria da “educação” para a de “aprendizagem”, está em harmonia com uma outra tendência, comum entre os empresários contemporâneos: a inclinação a descarregar sobre as costas dos trabalhadores todas as suas responsabilidades, mas sobretudo os efeitos negativos e, mais geralmente, a responsabilidade do “fracassado crescimento da mudança”.

Dada a contínua convergência desses dois caminhos tempestuosos que dirigem, na era líquido-moderna, as relações de poder e a estratégia de domínio, as perspectivas de retomada do percurso controvertido e errático do desenvolvimento do mercado, bem como aquelas de cálculos mais realistas para os “recursos humanos” são escassas na melhor das hipóteses e, mais provavelmente, nulas. No ambiente líquido-moderno, a “incerteza produzida” é o instrumento de domínio mais importante quando a política de precarização, usando o termo de Pierre Bourdieu (um conceito que se refere às manobras resultantes da situação em que os sujeitos se tornam mais inseguros e vulneráveis e por isso ainda menos previsíveis e controláveis), se torna rapidamente



o núcleo da estratégia de domínio<sup>12</sup>. O mercado e a “planificação da vida” são antitéticos e uma vez que a política se deixa guiar pela “economia”, entendida como jogo livre das forças de mercado, o equilíbrio do poder entre os dois se desloca decididamente em direção ao primeiro.

Tudo isso não é de bom augúrio para a “concessão dos poderes aos cidadãos”, definido pela Comissão Europeia como o objetivo principal da educação permanente. Segundo o consenso geral, a “outorga dos poderes” (expressão utilizada nas atuais bases de dados e intercambiável por “autorização”) se obtém quando as pessoas adquirem a capacidade de controlar, ou ao menos de influir sobre as forças individuais, políticas, econômicas e sociais que poderiam incidir no curso de suas vidas. Para dizer francamente, uma “autorização” autêntica requer não apenas a aquisição das capacidades que consentiriam em fazer parte do jogo criado por outros, mas também a aquisição de poderes tais que permitam influenciar os objetivos, os lugares e as regras do jogo. Obviamente, falamos de capacidades não apenas individuais mas também sociais.

**P:** Somos pois uma sociedade “do conhecimento e da aprendizagem contínuos”, mas também das inquietações relativas à exigência de conviver cotidianamente com a incerteza, a ausência de autoridade, a solidão e a precariedade. Somos, porém, constantemente também obrigados a fazer escolhas e agir. Com tais pressupostos, é possível considerar a cultura democrática (do respeito à pluralidade dos pontos de vista até o direito dos outros a ser diferentes) como o pilar da instrução de amanhã?

**R:** Como já disse, a outorga dos poderes aos cidadãos requer a capacidade de fazer escolhas e de agir eficazmente com base nas escolhas feitas, mas requer também a construção e a reconstrução de vínculos interpessoais, a vontade e a capacidade de empenhar-se continuamente junto com os outros

12. Pierre Bourdieu, falecido em 2002, afirma que “A precarização e a flexibilização provocam a perda das pequenas vantagens (frequentemente descritas como privilégios de ‘endinheirados’) que poderiam compensar os baixos salários, como o emprego durável, as garantias de saúde e de aposentadoria” (Cf. Bordieu, 1988. Também em <http://www.pages-bourdieu.fr.st/>). Titular por cerca de trinta anos da cátedra de Sociologia no Collège de France e sempre muito crítico em relação a cada *establishment*, Bourdieu faz parte dos estudiosos que se esforçaram em demonstrar os limites da globalização.



para criar uma convivência humana em um ambiente hospitaleiro e amigável: e, ainda, exige uma cooperação entre os homens e as mulheres na luta pela autoestima, voltada para o enriquecimento recíproco, para o desenvolvimento das potencialidades dos diversos sujeitos e para o desfrute adequado das suas capacidades. Em resumo, um dos desafios decisivos da educação permanente para a “outorga de poderes” está ligado à reconstrução do espaço público hoje cada vez mais desabitado, onde homens e mulheres possam empenhar-se em uma realização contínua dos interesses, dos direitos e dos deveres individuais e comunitários, privados e públicos.

“À luz dos processos de fragmentação e segmentação e da crescente diversidade individual e social”, escreve Dominique Simon Rycher (2004), “o reforço da coesão social e o desenvolvimento de um senso de sabedoria e responsabilidade social se tornaram importantes objetivos sociais e políticos”. No ambiente de trabalho, na vizinhança e na rua, nos mesclamos cotidianamente com outros que, enfatiza Rycher, “não falam necessariamente a nossa língua (literal ou metaforicamente) ou não compartilham a nossa história e o nosso passado”. Nessa situação, a capacidade de que temos mais necessidade para oferecer à esfera pública uma justa possibilidade de renascimento é a capacidade de interação com os outros: o diálogo, a negociação, a gestão e a resolução dos conflitos, inevitáveis em todos os exemplos de vida em comum.

Gostaria de repetir o que foi dito no começo: no ambiente líquido-moderno, a educação e o aprendizado, não importa o uso que se faça deles, devem ser contínuos e permanentes. O motivo determinante para o qual a educação deve ser contínua e permanente está na natureza da tarefa que devemos desenvolver no caminho comum da “outorga dos poderes”, uma tarefa que é exatamente como deveria ser a educação: contínua, ilimitada, permanente.

Uma tarefa que, como a educação, deveria ser para o bem dos homens e mulheres líquido-modernos, capazes de procurar alcançar os próprios objetivos com ao menos um pouco de independência, segurança de si mesmos e esperança de sucesso. Mas há outro motivo que, apesar de menos discutido, é mais eficaz: trata-se de não adaptar as capacidades humanas ao ritmo desenfreado das mudanças do mundo, e sobretudo de tornar o mundo, em contínua e rápida mudança, mais hospitaleiro para a humanidade. Essa tarefa requer uma educação contínua e permanente. Como recordaram recente-



mente Henry A. Giroux<sup>13</sup> e Susan Searls Giroux (2003), a democracia está em perigo porque os indivíduos são incapazes de transformar a sua miséria, sofrida privadamente, em fatos de amplo domínio público e de ação coletiva. À medida que as companhias multinacionais definem o conteúdo da maior parte das mídias tradicionais, a privatização do espaço público e o compromisso cívico aparecem mais impotentes e os valores públicos ficam cada vez mais invisíveis. Hoje, para muitas pessoas, as ações da cidadania se limitam à aquisição e à venda de bens (inclusive para os candidatos à própria vida pública), em vez de aumentar o alcance de sua liberdade e dos seus direitos a fim de ampliar os atos de uma verdadeira democracia.

O consumidor é um inimigo do cidadão... Em todas as regiões “desenvolvidas” e ricas do planeta há numerosos exemplos de pessoas que voltam as costas para a política, numa apatia política e numa perda de interesse em relação aos processos políticos cada vez mais maiores. Mas os políticos democráticos não podem sobreviver por muito tempo à passividade dos cidadãos, originada na ignorância e na indiferença política. As liberdades dos cidadãos não são propriedades que se adquirem uma vez por todas; elas não estão seguras, encerradas nas suas caixas-fortes. São plantadas e enraizadas no terreno sociopolítico, que precisa ser cotidianamente fertilizado e que se torna árido até ficar gretado, se não for cuidado dia após dia com as ações informadas de um público preparado e comprometido. Não é preciso atualizar só as capacidades técnicas, não é só a educação voltada para o trabalho que precisa ser permanente. O mesmo vale, com uma urgência ainda maior, para a educação para a cidadania.

Muitas pessoas hoje concordariam, sem muita insistência, com o fato de que os seus conhecimentos profissionais necessitam de atualização e que precisam assimilar novas informações técnicas para não ser “deixadas para trás” e fora do “progresso tecnológico” em contínua evolução. Esse senso de urgência falta justamente no momento em que é preciso se atualizar em relação aos desenvolvimentos políticos e à rápida mudança das regras do jogo

---

13. Giroux é Waterbury Chair of Secondary Education na Pennsylvania State University. De 1977 a 1983 foi docente na Boston University e em seguida na Miami University, onde dirige o Center For Education and Cultural Studies da universidade. Junto com Peter McLaren, Joe Kincheloe e Shirely Steinberg se ocupa da integração entre os Estudos Culturais e os estudos sobre a Educação.



da política. Os autores antes citados coletaram resultados de alguns estudos que testemunham o rápido aumento do hiato que separa a opinião pública dos acontecimentos centrais da vida política. Logo após a invasão do Iraque, o *New York Times* publicou os resultados de uma sondagem em que 42% dos leitores americanos acreditavam que Saddam Hussein fosse diretamente responsável pelos ataques do Onze de Setembro ao World Trade Center e ao Pentágono. A CBS publicou resultados de outra enquete em que 55% dos americanos acreditavam que Saddam Hussein apoiava a organização terrorista Al Qaeda. [...] Na verdade, nenhuma dessas crenças tinha base, já que não existia nenhuma prova que confirmasse, mesmo que vagamente, essas afirmações. Uma enquete conduzida pelo *Washington Post* pouco antes do segundo aniversário da tragédia do 11 de Setembro, indicava que 70% dos americanos continuavam a crer que o Iraque estivesse diretamente envolvido na organização dos ataques.

Nesse cenário de ignorância, é fácil sentir-se perdido e sem esperança, e é ainda mais fácil sentir-se perdido e privado de esperança quando não se tem capacidade de compreender aquilo que acontece. Como sublinhava Pierre Bourdieu, quem não tem uma visão mais acabada do presente não poderia sonhar controlar o futuro, e a maior parte dos americanos deve ter uma visão confusa do presente [...].

A ignorância leva à paralisia da vontade. Quem não sabe o que guarda no depósito, não tem como calcular os riscos.

Para a autoridade, intolerante em relação às proibições impostas pelos detentores do poder através de uma democracia “elástica e flutuante”, essa impotência, induzida pela ignorância do eleitorado, bem como a desconfiança geral na eficácia do dissenso e a oposição ao envolvimento político, são fontes necessárias e bem-vindas de capital político: a dominação através da ignorância e da incerteza deliberadamente cultivadas é mais aceitável e menos cansativa do que o princípio baseado na discussão atenta dos acontecimentos e no esforço demorado de estabelecer a verdade dos fatos e os modos menos arriscados de proceder. A ignorância política entrançada com a inatividade fica ao alcance da mão cada vez que é sufocada a voz da democracia ou as suas mãos ficam atadas.

É preciso uma educação permanente para dar a nós mesmos a possibilidade de escolher. Mas temos ainda mais necessidade de salvar as condições que tornam as escolhas possíveis e ao nosso alcance.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, 2001.
- \_\_\_\_\_. *La Società individualizzata*. Bologna: Il Mulino, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BATESON, G. *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi, 1976.
- BOLTANSKI, L.; CHIAPPELLO, È. *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Parigi: Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, P. *Contre feux: propos pour servir à la résistance contre l'invasion neoliberale*. Paris: Raisons d'Agir, 1988.
- CALVINO, I. *As Cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. [Trad.: Diogo Mainardes]
- COMISSÃO EUROPEIA. *Making a European area of life long learning a reality*. Brussels, 21 nov.2001. (Communication)
- FOMBRUN, C. J.; TICHY, N. M.; DEVANA, M. A. (eds.) *Strategic human resources management*. New York: John Wiley & Sons, 1984.
- GIROUX, H. A.; GIROUX, S. S. Take back higher education: toward a democratic common. *Tikkun*, v. 18, n.6, p.28-32, nov./dec. 2003.
- JAEGER, W. *Paidea: Die Formung des griechischen Menschen*. Berlin: Walter de Gruyter, 1958
- MOILANEN, R. *IIRD and learning: for whose well being?* *LLiNe*, n. 1, p.34-39, 2004.
- MYERS, E. D. *Education in the perspective of history*. New York: Harper, 1960.
- RYCHER, D. S. *Lifelong learning: but learning for what?* *LLiNe*, n. 1, p.26-33, 2004.
- SORESSI, B. *Ralph Waldo Emerson: il pensiero e la solitudine*. Roma: Armando, 2004.
- THOMAS, L. Editorial: Learning from different institutional and national experiences. *Widening Participation and Lifelong Learning*, Staffordshire, v.6, n.1, apr. 2004. Disponível em: [www.staffs.ac.uk/journal/volume6\(1\)editor.htm](http://www.staffs.ac.uk/journal/volume6(1)editor.htm). Acesso em: abr.2009.



Alba Porcheddu

WOJCIECHOWSKI, J. Studia podyplomowe. *Forum Akademickie*, n.5, 2004. Disponível em: [www.forumakad.pl/archiwum/2004/05/10-agora-studia\\_podyplomowe.htm](http://www.forumakad.pl/archiwum/2004/05/10-agora-studia_podyplomowe.htm) 2004. Acesso em: abr.2009.

Recebido em: maio 2008

Aprovado para publicação em: junho 2008







## RESENHAS

### MERCADO DE TRABALHO E GÊNERO: COMPARAÇÕES INTERNACIONAIS

Albertina de Oliveira Costa, Bila Sorj,  
Cristina Bruschini, Helena Hirata (orgs.)  
Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008, 420p.

Esta coletânea organizada por sociólogos com ampla e reconhecida produção no campo dos estudos de gênero e trabalho, reúne artigos apresentados e debatidos inicialmente no contexto do Seminário Internacional Mercado de Trabalho e Gênero: comparações Brasil-França promovido em parceria pela Fundação Carlos Chagas (Brasil) e pelo GDRE Mage do Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS (França). O livro extrapola, no entanto, o contexto brasileiro e francês, tecendo também comparações entre outros países dos continentes latino-americano e europeu, e mesmo EUA e Japão.

A primeira parte trata principalmente da inserção das mulheres no mercado de trabalho em uma perspectiva comparativa entre regiões e países. Michel Lallement tece uma análise das forças e fraquezas dos métodos utilizados em comparações internacionais, bem como de suas possibilidades em termos de contribuição à sociologia do gênero e vice-versa. Cristina Bruschini, Arlene Ricoldi e Cristiano Mercado traçam um panorama geral e principais tendências da inserção laboral das mulheres brasileiras no período de dez anos (1995-2005), em uma perspectiva comparativa das regiões Sudeste e Nordeste, as duas mais populosas do Brasil. Se por um lado, os dados indicam intenso e constante aumento da atividade feminina, por outro lado, persistem “traços de desigualdade” (p.31) na esfera ocupacional e de rendimentos

do trabalho, além de se verificar segmentação em atividades de prestígio – aos quais as mulheres escolarizadas passaram a ter acesso – e ocupações precárias, nas quais se encontra o maior contingente de trabalhadoras, especialmente na Região Nordeste.

Ainda na primeira parte, Paola Cappellin, Laís Abramo e Rosalba Todaro examinam argumentos e estratégias de combate à discriminação das mulheres no mercado de trabalho, destacando aí o papel dos acordos sindicais. A resistência à adesão a políticas governamentais, no sentido de promover “a qualidade e a mobilidade profissional das mulheres por meio de ferramentas internas à estratégia organizacional” (p.137), é explicitada por Paola Cappellin, ao avaliar a efetividade da política de igualdade de oportunidades em grandes empresas no Brasil e na Europa (Itália e Noruega). A autora destaca que a baixa sensibilidade empresarial ao tema encobre “a relevância das dinâmicas da interpelação realizadas pela capilaridade dos acordos sindicais” (p.137). Laís Abramo e Rosalba Todaro, ao avaliar os custos do trabalho de homens e mulheres na América Latina concluem que esses não justificam o salário mais baixo das mulheres, até porque “não são os empregadores que sustentam os custos da reprodução” (p.152).

Nadya Guimarães e Murillo Britto chamam a atenção para o fato de que a forma específica pela qual “são socialmente tecidas as diferenças e hierarquias simbólicas” (p.83) em cada contexto concorre para configurar padrões também específicos de segmentação: enquanto em Paris os atributos de base étnico-raciais parecem ser mais relevantes do que as diferenças sexuais na configuração da trajetória de desempregados, em São Paulo, estas “parecem



ser movidas antes por diferenças entre grupos de sexo e, em seguida, por distinções entre grupos de cor" (p.83). É também de formas específicas de segregação que Carlos Salas e Marcia Leite tratam em sua análise comparativa das mudanças na segregação setorial por sexo no Brasil e no México, cujas diferenças parecem estar relacionadas às especificidades históricas do desenvolvimento capitalista nos dois países.

Se as especificidades de cada contexto merecem destaque e ganham relevância, a constatação de Margaret Maruani parece ser reafirmada por praticamente todas/os as/os autoras/es: ao lado da maior inserção feminina no mercado de trabalho e do aumento do êxito escolar e da escolaridade das mulheres – que são mudanças sociais importantes que têm lugar a partir dos anos 60, indicativas mesmo de uma quase paridade entre os sexos – verifica-se a "permanência de desigualdades tenazes" (p.50). Contudo, conforme aponta ainda Margaret Maruani em seu artigo acerca do lugar de mulheres e homens no mercado de trabalho europeu, os ganhos também são significativos, uma vez que "o acesso da maioria das mulheres à autonomia econômica representa uma grande conquista rumo à liberdade" (p.50). É bom lembrar, no entanto, que autonomia econômica é apenas uma face de "uma conquista ainda inacabada" (p.50) de liberdade, ainda limitada por uma série de constrangimentos de ordem política, sociocultural e mesmo afetivo-psicológicos, os quais não deixam de influenciar e ser influenciados por fatores econômicos. Catherine Sofer e Sayyid Rizavi, ao procurar avaliar os fatores que influenciam o poder de negociação das mulheres na tomada de decisão na família e mensurar o tempo de trabalho por sexo, constatam que, ao lado de fatores materiais tais quais a presença de filhos pequenos e o acesso a equipamentos domésticos e substitutos mercantis, outros constrangimentos, tais como práticas habituais não representativas de

verdadeiras necessidades do emprego e sua eficácia, práticas discriminatórias no interior das organizações e mesmo a autolimitação das mulheres, por julgarem altos postos incompatíveis com a sua vida familiar, podem se constituir obstáculos ao acesso destas a cargos de alta responsabilidade.

A complexidade do tema continua a transparecer na segunda parte do livro, na qual as autoras e autores se dedicam a analisar a relação entre vida familiar e condições de trabalho e de ascensão profissional, abordando-as inclusive a partir de novas proposições teóricas. Esse é o caso do artigo de Helena Hirata e Danièle Kergoat que redefinem o conceito de divisão sexual do trabalho, distinguindo entre princípios que a constituem e modalidades que esta assume ao longo da história, de modo a evidenciar a permanência da distância entre os sexos e desconstruir o paradoxo de que "tudo muda, mas nada muda" (p.267). Em seu artigo sobre a divisão sexual do trabalho na França, Japão e Brasil as autoras chamam a atenção para a nova configuração que esta toma não só a partir da segmentação do trabalho (no âmbito profissional e doméstico) entre os sexos, mas também da clivagem do trabalho assalariado e doméstico entre mulheres de origens sociais, étnicas e geográficas diferentes.

É também o caso do artigo de Nicky Le Feuvre. Diante da "necessidade de integrar a pluralidade de lógicas que operam no aumento das taxas de feminização" (p.300) de antigos "bastiões masculinos", a autora propõe a sistematização de um modelo teórico que integra e abrange as três esferas ou níveis de relacionamento nos quais operam os mecanismos de "reprodução/reconfiguração" (p.301) da desigualdade de sexo nas sociedades ocidentais contemporâneas: o nível macrosocial – das relações sociais de sexo –, o mesossocial – ou das estruturas dos grupos profissionais – e o da experiência individual – das "práticas e sistemas

de representações dos indivíduos" (p.305). A autora chama a atenção para o fato de que o caráter crescentemente misto dos antigos "bastiões masculinos" constitui um desafio político e social, "mas nem por isso representa, por si só, uma 'solução' a considerar de maneira unívoca na luta contra as desigualdades de sexo nas sociedades contemporâneas" (p.311).

O desafio de construir outros paradigmas "que passariam também por rearticular o lugar da convivência privada, do cuidado e do trabalho como esferas igualmente relevantes da vida e das relações sociais" (p.242) é destacado por Clara Araújo, Felícia Picanço e Celi Scalon em artigo no qual analisam, numa perspectiva comparativa internacional e entre os sexos, as percepções sobre papéis de gênero de homens e mulheres vivendo conjugalmente, suas práticas no que concerne à divisão de tarefas e tomada de decisões na vida familiar e grau de satisfação quanto à conciliação entre trabalho remunerado e vida doméstica. Bila Sorj e Adriana Fontes procuram evidenciar os limites de pressupostos conceituais e metodológicos que informam o conceito de "feminização da pobreza" destacando que, não havendo evidências que permitam corroborar a ideia de que a vulnerabilidade das crianças pobres é maior entre as famílias monoparentais femininas, todas as crianças em situação de vulnerabilidade social, independentemente do arranjo familiar ao qual pertençam, deveriam ser contempladas pelas políticas de combate à pobreza.

Enfim, a relação entre responsabilidades domésticas e as trajetórias de emprego e ascensão profissional é amplamente debatida em seus diversos aspectos, inclusive quanto ao tempo de trabalho envolvido em ambas as esferas. Danièle Meldeurs, Jérôme De Henau, Leila Maron e Sile D'Orchay analisam, numa perspectiva comparativa entre os países europeus, os efeitos da maternidade e o impacto das condições de trabalho e de políticas públicas sobre a inserção

profissional e carreira das mulheres e homens. Ponderam que as ajudas financeiras diretas deveriam ser um direito próprio da criança em todos os países e, assim como outras/os autoras/es desta coletânea, defendem licenças parentais compartilhadas entre o casal. Jérôme De Henau e Isabelle Puech analisam o tempo de trabalho de homens e mulheres na Europa considerando não apenas a sua duração, mas também a autonomia para gerir os horários e ritmo de trabalho.

Isabel Georges, ao analisar como se constroem as relações de gênero entre a vida profissional e doméstica de engenheiras no Brasil e na França, constata que as exigências de disponibilidade temporária e espacial, utilizadas por vezes como garantia de envolvimento profissional e ao mesmo tempo associada à ideia de "profissionalismo" – imposta como norma "universal" do novo trabalho precarizado – "preserva o monopólio masculino sobre a ascensão hierárquica e o acesso aos postos de responsabilidade" (p.257). Claudio Dedecca analisa o impacto da maior heterogeneidade da estrutura ocupacional sobre o tempo de trabalho de homens e mulheres no Brasil concluindo que, se a desigualdade de rendimento constituía a face mais visível do problema da desigualdade entre os sexos, "a existência de fortes discrepâncias em termos de jornadas total de trabalhos entre homens e mulheres" (p.296) constitui a sua face menos visível, mas igualmente importante. Carlos Prieto trata da configuração específica dessa discrepância de jornadas de trabalho na Espanha, situando-a em termos de modelos e respectivos exemplos de Estados de bem-estar: o socialdemocrata (do qual a Suécia constituiria exemplo), o social-liberal (Grã-Bretanha), o democrata-cristão (França) e o profissional familiarista (no qual se enquadraria a Espanha).

A terceira parte do livro trata de carreiras e condições de trabalho em profissões superiores específicas. Em estudo comparativo Brasil-

França, Liliana Segnini aborda as especificidades das condições de trabalho dos/as trabalhadores/as artísticos/as em música e dança, numa perspectiva de gênero e da divisão internacional do trabalho. Aparecida Neri de Souza analisa, em perspectiva comparada Brasil-França, as relações e condições de trabalho de professores e professoras de escolas técnicas e a maneira pela qual estas são informadas por representações construídas pelos próprios profissionais acerca da profissão. Sylvie Schweitzer propõe colocar as mudanças verificadas no acesso das mulheres ao ensino e às profissões superiores na Europa em perspectiva com as fases de desenvolvimento industrial ao longo dos séculos IX e XX, em detrimento de considerações acerca das culturas nacionais, religiosas, ou da cronologia de regimes políticos.

Maria Rosa Lombardi trata dos desafios e barreiras com que se defrontam engenheiras no Brasil e na França tanto para ascender quanto no exercício de posições de comando, dentre os quais destaca o papel do grupo de profissionais do sexo masculino que "funcionaria como repositório de futuros gerentes e diretores" (p.400), a autolimitação pelas mulheres e a necessidade destas provarem continuamente sua competência profissional. Catherine Marry analisa, numa perspectiva da história das profissões, as condições de ascensão das mulheres no mundo acadêmico, sugerindo "deslocar a atenção das mulheres e de sua família para os mecanismos institucionais e as culturas disciplinares que geram (ou não) a discriminação sexual" (p.409). Constata que o fenômeno do "teto de vidro" aqui não se deve efetivamente a uma menor produtividade das mulheres, mas é constituído pelo acúmulo de "pequenas" defasagens ao longo do tempo, devidas em parte a "restrições interiorizadas ou sofridas contra a sua vontade pelas mulheres na vida privada, e mais ainda pelas barreiras estruturais no mundo acadêmico" (p.416).

Dentre os méritos deste livro destaca-se a amplitude de registros integrados às análises da relação entre mercado de trabalho e gênero: os estudos abrangem desde fatores econômicos, políticos e culturais, chegando a enfocar em alguns casos a ascendência nacional e mesmo a religião (embora esta questão em particular seja muito pouco explorada), até aqueles que dizem respeito à estrutura de políticas públicas e das profissões enquanto reprodutores, mas também produtores de representações e práticas genericificadas e assimétricas. Enfim, além da abrangência em termos de contextos geográficos e sociais, a abordagem de aspectos e questões até então pouco explicitadas ou exploradas, no que concerne às relações de gênero no mercado de trabalho, fazem da presente coletânea obra de referência no seu campo de estudos.

*Naira Pinheiro dos Santos,*

Doutoranda em Ciências da Religião pela  
Universidade Metodista de São Paulo

Mandrágora/Netmal Núcleo de pesquisa em  
gênero e religião

nairapinheiro@gmail.com

## PLANETA WEB 2.0: INTELIGENCIA COLECTIVA O MEDIOS FAST FOOD

Cristóbal Cobo Romaní, Hugo Pardo  
Kuklinski

Barcelona: Grup de Recerca  
d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.  
Flacso; México DF: Flacso, 2007 (E-book  
acesso gratuito. <http://www.planetaweb2.net/>  
Versión 0.1)

### **Web 2.0: entre a inteligência coletiva e os meios fast food**

O atual contexto de desenvolvimento da *web* e de seus conteúdos, bem como os fenômenos sociais que permeiam este processo, tem chamado a atenção de educadores

e diversos outros profissionais, o que torna fundamental a leitura desse livro eletrônico. Os autores analisam vários aspectos da *web*, com o volume imenso que acumula de informações diversas, construídas por internautas-autores que consomem, produzem e publicam seus conteúdos e estruturas.

Daí surge a inquietação posta já no título do livro: seria a *web* um fenômeno social de inteligência coletiva, em que todos constroem com todos, ou simplesmente uma grande plataforma em que qualquer indivíduo, mesmo sem os referidos conhecimentos técnicos, se apropriaria rapidamente de informações prontas (*fast food*), exaltando assim o caráter amador da apropriação e das produções aligeiradas? Os próprios autores não consideram essas duas categorias – inteligência coletiva e meios *fast food* – como totalmente opostas, ou seja, para eles a inteligência coletiva é em parte impulsionada pelo amplo acesso à informação e, no caso específico da *web 2.0*, pela facilidade de manipulação e gestão autônoma. Dessa maneira, em vez de simplesmente responder à pergunta do título, exploram diversas características e suas potencialidades, abrindo espaço também para críticas e expectativas.

Este trabalho aparece como um aglutinador de ideias, que desenha um breve marco teórico e recompila um mapa de sítios, leituras e indicações para que os interessados possam percorrer, compreendendo esse momento evolutivo da *World Wide Web*. Para tanto, ao longo das 162 páginas, distribuídas em sete capítulos, são encontradas desde noções básicas sobre a *web 2.0*, como as principais referências, conceitos e críticas a essas idéias, até questões que ganham destaque entre os que trabalham com essa temática, como os serviços de mobilidade e a *web* semântica.

A análise passa por aspectos distintos, de forma complexa e imbricada com o contexto social contemporâneo, e, sem o intuito

de apresentar respostas definitivas, pretende identificar algumas das nuances do fenômeno da acumulação de informações e dar subsídios para que outros pesquisadores continuem aprofundando estudos nesse campo. De forma condizente com o que defendem como sendo uma nova cultura, Pardo e Romaní, mesmo distantes geograficamente, construíram colaborativamente a obra e a disponibilizaram sob uma licença Creative Commons<sup>1</sup> na *web*.

O livro começa com a discussão em torno do surgimento do conceito de *web 2.0*, a partir das idéias de O'Reilly<sup>2</sup>. Os autores definem o que chamam "sete princípios da *web 2.0*": a própria *web* como plataforma; o aproveitamento da inteligência coletiva; a gestão da base de dados como competência básica, sendo esse um forte valor agregador para o usuário; o fim do ciclo de atualizações de versões do *software*; modelos de programação rápida, buscando a simplicidade; a não-limitação do *software* a um único dispositivo; e as experiências enriquecedoras que surgem para os usuários. Os autores desenvolvem a idéia de uma "Lei de Moore semântica", referindo-se ao desenvolvimento e à velocidade de obsolescência de processadores e afirmando que, de forma semelhante, os conceitos e espaços da *web* se reconfiguram, dando espaço para tantos outros.

1. Creative Commons são opções flexíveis de licenças que garantem proteção e liberdade para artistas e autores, sendo que a autoria é preservada, mas o autor, que assinala ter "alguns direitos reservados" (ao contrário de "todos os direitos reservados"), permite que outros acessem, distribuam ou até reconfigurem sua obra, contribuindo substancialmente para a difusão e construção de novas informações (ver: <http://www.creativecommons.org.br>).

2. O'Reilly, T. *What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*. O'Reilly Publishing, 2005 (disponível em: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>); acesso em: 19 dez. 2008).

Embora o termo *web 2.0* seja usado por muitos, mais importante que a própria denominação, são os projetos fundamentados nessas características conceituais e técnicas, com destaque também à forma como as ideias fluem nesta *web*, de maneira a produzir pensamentos efêmeros, o que impede a construção de um marco conceitual estável. Acreditamos que, mesmo diante dessa complexidade, não há um rompimento com a *web* estática, mas sim uma emergência de novas práticas.

No segundo capítulo, destacamos o conceito de "intercriatividade" ou a constituição de um cérebro digital planetário. Para tanto, é preciso entender como as aplicações da *web 2.0* oferecem novas oportunidades para a geração de conhecimentos e distribuição de informações, constituindo o princípio da coletivização do saber e da gestão do conhecimento. Atualmente ganham destaque as comunidades que praticam o intercâmbio da informação e a coletivização dos saberes e passa a ser esse um dos valores primordiais para a construção de conhecimento. Por sua vez, o conhecimento deixa de ser um bem privado e se torna um bem público e aberto, possibilitando que as pessoas se apropriem do que outros construíram, construam novos objetos e reconstruam os que já existem, troquem informações com outros sujeitos a fim de construir coletivamente e, ainda, participem ativamente da gestão das informações, mudando assim os pólos produtores e emissores.

Observa-se que a colaboração não nasce com a *web*, nem mesmo com a *web 2.0*. Esta última, porém, por meio de seus milhares de internautas-construtores, constitui-se a partir da colaboração e da construção conjunta. Isso, inclusive, altera a ordem social de consumo de informações "verdadeiras", ou pacotes prontos criados por seres e entidades autorizados para tal. Esse contexto colaborativo se forma na *web* e além dela, como um modo de trabalhar

em redes de reciprocidade, sendo que a *web 2.0* tem melhorado, simplificado e enriquecido as formas e os canais de comunicação entre as pessoas e os espaços de construção de informação.

O capítulo seguinte trata do desenvolvimento das aplicações na *web* e suas apropriações sociais, sua arquitetura. Essa estrutura é apresentada em quatro linhas fundamentais: redes sociais, conteúdos, organização social e inteligente da informação, além de aplicações e serviços. A fundamentação social é tida como uma característica transversal das aplicações *web 2.0*, facilitando a comunicação entre os integrantes da cibercultura. Chega-se, portanto, às possibilidades de fortalecimento de autoria, pois, embora emergindo de processos sociais, as informações são marcadamente produzidas por indivíduos reconhecidos como produtores de tais informações.

Sem abrir mão de uma visão crítica, Romaní e Pardo prosseguem relembando os valores positivos que surgem a partir das idéias de O'Reilly e da evolução da *web*, mas não se furtam de fazer um levantamento dos posicionamentos contrários à idéia de *web 2.0*. Além de destacar a confusão tecnofóbica do progresso infinito, reconhecem que é difícil traçar um perfil honesto do tema, pois grande parte da indústria está preocupada em assegurar mercado e, em alguns casos, em impedir que produtos mais econômicos e eficientes ganhem espaços já cativos.

Sobre os consumidores como "desenvolvedores", na visão apresentada, destacamos o chamado "darwinismo digital", em que sobrevivem as melhores ferramentas; o analfabetismo digital como nova forma de discriminação; a vontade real de compreensão dos indivíduos, apesar da facilidade de documentação, informação e intercâmbio de conhecimentos; a possibilidade de viver, pensar e escrever em formato *beta*, acompanhando uma tendência aplicada

aos softwares, que são disponibilizados sem serem fechados em pacotes ou versões estáticas, submetidos a constantes testes e modificações a partir das impressões dos usuários, o que dificulta a distinção entre conhecimento e ruído; a necessidade de saber lidar com a informação não prevista (*serendipity*); e o risco de charlatães que emplacam o amadorismo como bandeira, reivindicando inclusive o amadorismo coletivo, e propagam o mau uso da escrita colaborativa e da ética na internet.

Sobre esse aspecto, reforça-se a responsabilidade com que os autores tratam o texto. Mesmo pontuando os avanços e potencialidades da *web*, apontam algumas fragilidades, como nos modelos de negócios, nas construções comunitárias do conhecimento e nas precárias apropriações dessas tecnologias nas escolas. Apesar de adotarem a expressão “ferramenta”, para referir-se a computadores e softwares de forma geral, os autores não se prendem a uma visão tecnicista, ao contrário, defendem a tecnologia como estruturante de novos processos sociais.

Com essa tônica iniciam o quinto capítulo, que começa tratando dos ganhos que surgem com a associação entre educação e tecnologias. Sob o aspecto quantitativo, há a possibilidade de ensinar a mais pessoas, e, sob o qualitativo, os novos recursos e o enriquecimento do processo de aprendizagem. Para os autores, a educação é uma das áreas mais beneficiadas com as novas tecnologias, em especial a *web 2.0*. Por isso, é primordial que se explore e aproveite as potencialidades dos novos recursos. A proposta é que não sejam encarados apenas como um novo meio, mas como um território potencial de colaboração em que um dos principais benefícios é o fato de não requerer uma alfabetização tecnológica avançada. Há, dessa forma, o estímulo à experimentação, reflexão, geração de novos conhecimentos e aprendizagem colaborativa.

Como princípios da contribuição específica da *web 2.0* para o campo da educação, são apontados: aprender fazendo, aprender interagindo, aprender buscando e aprender compartilhando. Para tanto, *blogs*, *wikis* e repositórios são indicados como as aplicações da *web 2.0* mais utilizadas nos processos educativos. Pardo e Romaní ainda mencionam o uso de *VoIP*, arquivos de áudio na *web*, bibliotecas virtuais de consulta gratuita, buscadores e revisores ortográficos, dentre outros. Citam também experiências de aplicações da *web 2.0* que obtiveram sucesso no campo educacional: *iCamp*, Moodle e seus *blogs*<sup>3</sup>, *podcasts* educativos para as universidades e *m-learning* (*mobile learning*, ou aprendizado móvel).

Embora não tenha sido citada pelos autores, é imprescindível ressaltar uma das características da *web 2.0* que indicam necessárias mudanças na educação: os sujeitos deixam de ser usuários da *web* para serem construtores dela. Se a escola ensinava a responder ou buscar respostas prontas para perguntas também prontas, a *web* mostra que cada indivíduo deve ser pesquisador, protagonista, autor. Isso significa que a *web*, ao contrário de uma grande enciclopédia de consumo de informações, é o reflexo de cada um de nós, que transitamos por ela e, do modo como for, a construímos. A *web* é, portanto, cada um de nós! E, mais do que isso, somos todos nós juntos, ou o resultado de certa interação social, da qual surgem suas demandas e construções.

3. Ganham destaque, com a *web2.0*, os *mashups*, aplicações da *web* híbridadas. Ou seja, conexões entre diferentes espaços da *web*, gerando uma nova aplicação. Os *blogs* do Moodle podem ser citados como exemplo disso, em que funcionalidades dos *blogs* são agregadas aos módulos do ambiente virtual de aprendizagem. Outro exemplo é o *Sloodle*, *mix* do *Second Life* – um metaverso em que os sujeitos se “travestem” de avatares e praticam uma “vida paralela” – com o Moodle, potencializando ambos e gerando aplicações que não eram possíveis antes.

"Ubiquidade", "usabilidade" e "portabilidade" são conceitos que aparecem de maneira forte ao longo do capítulo seguinte, destacando o que consideramos, possivelmente, a principal tendência da convergência de mídias no momento: o hibridismo entre a telefonia móvel e a *web 2.0*. Os autores trazem a tecnologia 3G como um grande nicho de um mercado formado por adolescentes e adultos jovens, que logo se apropriaram de instrumentos criados originalmente para o consumo profissional e empresarial.

Da aliança natural entre *mobile devices* e as aplicações *web 2.0*, surgem pontos estratégicos, como a própria *web* sendo plataforma, a integração de conteúdos, a criação de uma ferramenta de consumo primário de informação e produção de conteúdos, tudo em um contexto pessoal e identitário. São esses consumidores que, segundo *Planeta Web...*, reforçam a crônica de uma convergência anunciada. O grande entrave, no sentido econômico, gira em torno de questões como a carência de um modelo ibero-americano de como agregar valor a esse novo produto e de quais conteúdos os consumidores querem nas plataformas móveis.

No final, encontramos a reafirmação de que a *web 2.0* não é outra coisa que a atual fase do irrefreável e expansivo processo evolutivo da internet, que tem como característica essencial uma forte influência no social e do social. Ou seja, se havia uma preocupação com a produção de informação e sua armazenagem em grandes servidores, hoje a *web* é a plataforma e o computador doméstico é o servidor, sendo que os usuários se comunicam mais, trocam e produzem coletivamente e com tecnologias móveis. Isso gera uma nova problemática: como recuperar e interpretar os dados que são feitos de forma tão polifônica?

A grande tendência é a criação de sistemas inteligentes, máquinas que "conversam" entre si, bibliotecas que não sejam estáticas, trans-

formando a internet em um sistema neuronal capaz de entender a si mesmo. Um passo para isso flutua em torno da *web* semântica, como os metadados<sup>4</sup> – com os quais os próprios usuários classificam (com palavras-chave) os conteúdos por eles produzidos. Isso gera uma *web* mais intuitiva, aberta, eficaz e com sentido comum, capaz de operar com bases de dados distribuídas, por meio de linguagens naturais. Esse, porém, ainda é um grande desafio, com várias questões que precisam de solução, como, por exemplo, a dificuldade de interpretar o que é informação relevante ou apenas ruído, ou mesmo como interligar os significados das palavras escritas das tantas formas como são expressas pelas pessoas. Mesmo assim, pode-se afirmar que o processo evolutivo da *web* tende a apontar para repositórios interconectados de metadados interoperáveis, resultado do contínuo fenômeno social que abarca esse desenvolvimento.

É possível que neste momento o conceito de *web 2.0* esteja passando por novas reformulações, se partirmos da ideia da Lei de Moore semântica. Entendemos essa *web* como um ecossistema vivo e, por isso, em constante transformação, criação e recriação. Apesar de lançado em 2007 e de tratar de uma temática em constante ebulição, este é um livro fundamental para aqueles que desejam compreender o atual panorama da *web*. Não só profissionais da comunicação e informação, mas principalmente educadores, além de todos aqueles que de alguma maneira lidam com a construção/difusão do conhecimento.

Consideramos *Planeta web 2.0...* excelente não apenas pelas discussões que impulsiona pelo tratamento dado ao assunto, uma visão

4. Um conceito derivado da mesma ideia é a *falksonomia*, uma taxonomia criada pelos sujeitos e que se interliga com as tantas outras formas de classificação e organização, criando uma lógica horizontal, social e inteligente de organização de conteúdos cada vez mais fluidos.



conscientemente crítica e clara da realidade. Mas, principalmente, por oferecer um cuidadoso levantamento e sistematização de referências para quem se interessar pelo aprofundamento no tema. Além disso, Pardo e Romaní constroem, por meio do livro, um metalaboratório, uma vez que além de disponibilizá-lo na *web*, incentivam os leitores a participar de *wikis*, *twiters* e tantos outros espaços que são alimentados e estruturados por todos que ali passam. Assim, os autores deixam de ser apenas emissores, e os leitores não são encarados somente como consumidores. Todos são parte de um processo fluido e dinâmico. Isso é *web 2.0!*

*Adriane Lizbehd Halmann*

Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e participante do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, da Universidade Federal da Bahia

Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
adriane\_halmann@yahoo.com.br

*Rita Virginia Argollo*

Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação e participante do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, da Universidade Federal da Bahia  
Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
rvargollo@yahoo.com.br

*Géssica de Oliveira Aragão*

Aluna do Curso de Pedagogia e participante do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias da Universidade Federal da Bahia  
Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
gessica\_aragao@yahoo.com.br





## PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

### PERIÓDICOS

#### CADERNO CRH

V. 20, n. 49, jan./abr. 2007; v.21, n.52, maio/ago. 2008

Centro de Recursos Humanos da UFBA  
Salvador, BA

#### CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.25, ns. 1(+ supl.)-4, jan./abr. 2009

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação  
Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ

#### EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V. 32, n. 18, maio/ago. 2008

Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Natal, RN

#### ESPAÇO PLURAL

V. 9, n. 19, 2º sem. 2008

Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Marechal Cândido Rondon, PR

#### GESTÃO & REGIONALIDADE

V.24, n. 70, maio/ago. 2008

Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
São Caetano do Sul, SP

#### GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 289/290, fev./mar. 2009

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid  
Madrid (Espanha)

#### IN-FAN-CIA: EDUCAR DE 0 A 6 ANOS

N. 113, jan./abr. 2009

Asociación de Maestros Rosa Sensat  
Barcelona (Espanha)

#### INFANCIA ENEU-RO-PA: REVISTA DE UNA RED DE REVISTAS EUROPEAS

N. 8.15, out. 2008

La Asociación de Maestros Rosa Sensat,  
Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales  
Madrid (Espanha)

#### PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA

V. 24, n. 4, out./dez. 2008

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília  
Brasília, DF

#### RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N. 78-80, fev./abr. 2009

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação  
Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ





LIVROS

A CRIANÇA FALA: A ESCUTA DE CRIANÇAS  
EM PESQUISAS

Sílvia Helena Vieira Cruz (org.)  
São Paulo: Cortez, 2008

EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA  
LATINA: QUESTÕES RELEVANTES E  
POLÊMICAS (Coletânea Navarro de Britto, 2)

Celma Borges, Reginaldo Paranhos de Brito (orgs.)  
Brasília: Inep, Faculdade de Educação da  
Universidade Federal da Bahia, 1991

INTERNATIONAL HANDBOOK OF URBAN  
EDUCATION, 1-2.

William T. Pink and George W. Noblit  
North Carolina: Marquette University and  
University of North Carolina-Chapel, 2007

MATEMÁTICA EM MINUTOS

Sharon MacDonald  
Porto Alegre: Artmed, 2009

MÍDIA E VIOLÊNCIA URBANA NO BRASIL

Carlos Nepomuceno, José Carlos Rocha,  
Orlando José Ferreira Guilhon e Sebastião  
Santos  
Brasília: Unesco, Viva Rio, 2007

O SIGNIFICADO DA MUDANÇA  
EDUCACIONAL

Michael Fullan  
Porto Alegre: Artmed, 2009

OS SIGNIFICADOS DOS DESENHOS DE  
CRIANÇAS

Angela Anning, Kathy Ring  
Porto Alegre: Artmed, 2009





# 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](mailto: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. (Coleção tal)

SILVA, J., Rocha, M. A. F. Título. Cidade, ano. mimeo. [Apres. ao N. Encontro da Entidade Tal, Cidade, ano]

SILVA, J. et al. Título. In: ENCONTRO ANUAL DA ENTIDADE TAL, N. . Anais. Cidade: Editora ou SIGLA da Entidade, ano. p.- .

SILVA, J. Título do capítulo. In: ROCHA, J. (org.). Título do livro. Cidade: Editora, ano. p.–

(no caso de mesmo autor do capítulo e da obra:)

SILVA, J. Título da obra. Editora, ano. Título do capítulo, p.- .

(no caso da notação de artigos extraídos de periódicos:)

SILVA, J. Título do artigo. Nome do Periódico, Cidade, v., n., p.-, mês abreviado ano.

(no caso de periódico com nome genérico, acrescentar o nome da entidade entre colchetes:)

SILVA, J. Título do artigo. Boletim Bibliográfico [ do SENAI ]. Cidade, v.etc.

a abreviatura do mês vem sempre no idioma da publicação.

(quando a autoria é institucional, não é preciso indicar a editora, quando é a mesma: )

FIBGE. Censo demográfico 1980. Rio de Janeiro, 1982. v., t.

(no caso de leis, documentos oficiais etc., deve-se incluir a ementa, se possível, e a referência da publicação:)

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Tal: Departamento Tal. Decreto n., data. Regulamenta o... . Diário Oficial do Estado, São Paulo, v., n., 29 jan.1989.

(em referência a publicações estrangeiras, quando a cidade for pouco conhecida, ou tiver homônima, indicar o país abreviado entre parênteses:)

RODRIGUES GONZÁLES, M. Título. Santa Cruz (Méx.): Editorial, ano.

**Tabelas, gráficos, quadros, figuras:** São apresentados em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita a máxima clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. A indicação da fonte é semelhante à da referência bibliográfica – autoria e ano – sem parênteses.

No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro ou outro.



## DIREITO DE RESPOSTA

*Cadernos de Pesquisa* acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser 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 41 e 42



### SET./DEZ. – 2008 – N. 41

Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens *Domingos Fernandes* • O direito a aprender *Lina Kátia M. 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 pioneirismo no processo de avaliação municipal com autonomia

*Cláudio de Albuquerque Marques, Ana Paula de Medeiros Ribeiro, Maria Isabel F. L. 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 C. Pequeno, Maria Noraelena R. Melo* • Uso dos resultados do Saresp 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*



### JAN./ABR. – 2009 – N. 42

O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos *Elicília de Fátima Martins, Norma Almeida de Oliveira de Sales, Cleber Alves de Souza* • Avaliação formativa por meio de alunos tutores: efeitos no desempenho cognitivo e na satisfação do aluno *Elaine Aparecida da Silva, José Florêncio Rodrigues Junior* • O Ideb e as políticas educacionais na região metropolitana de Curitiba *Andréa Barbosa Gouveia, Ângelo Ricardo de Souza, Tais Moura Tavares* • A educação escolar: um sistema de atividade articulando com outros sistemas *Célia Magalhães de Souza* • O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto *Cristiano Mauro Assis Gomes, Oto Borges* • O papel do livro didático na construção do letramento escolar *Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo* • Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural *Maria Terezinha Bellanda Galuch, Marta Sueli de Faria Sforni* • Jogo e mediação social: um estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de alunos do ensino fundamental *Claudia Bertoni Fittipaldi*

## 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 diante..... R\$ 20,00 (vinte reais)

Marque o(s) número(s) desejado(s):

3  4  6  8  9  10  11  12  13  14  15  16  17

18  19  20  21  22  23  24  25  26  28  29  30  31

33  34  35  36  37  38  39  40  41  42  43  44

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

Accesse nosso site: [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)



# Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp  
set./dez. 2008, v.34, n.3

## Sumário

### Artigos

Reformas educativas, viagem e comparação no Brasil oitocentista: o caso de Uchoa Cavalcanti (1879)

*Alessandra Frota Martinez de Schueler e José Gonçalves Gondra*

Articulação entre primário e secundário na era Vargas: crítica do papel do Estado

*Maria Angélica Pedra Minhoto*

Educação e liberdade em Hannah Arendt

*Vanessa Sievers de Almeida*

Geografia e Cartografia escolar: o que sabem e como ensinam professoras das séries iniciais

*Adriano Rodrigo Oliveira*

Um ensaio sobre as concepções de professores de Matemática: possibilidades metodológicas e um exercício de pesquisa

*Antonio Vicente Marafioti Garnica*

Mulheres, homens e matemática: uma leitura a partir dos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

*Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e*

*Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca*

O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental

*Maria Teresa Gonzaga Alves e José Francisco Soares*

Sala de aula e teceduras subjetivas

*Vera Lúcia Blum*

Exercício docente na escola: relações sociais, hierarquias e espaço escolar

*Marieta Gouvêa de Oliveira Penna*

### Tradução

Parcerias público-privadas, empresas digitais e a produção de um espaço educacional neoliberal em escala europeia

*Susan L. Robertson*

---

Informações, compra de exemplares e assinatura consulte o site

[www.fe.usp.br/publicacoes](http://www.fe.usp.br/publicacoes)

e-mail: [revedu@edu.usp.br](mailto:revedu@edu.usp.br) / Fone: (11) 3091.3520 – Rosângela



# TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOLUME 7 | NÚMERO 1 | MARÇO-JUNHO 2009 | ISSN 1678-1007

## ENSAIO

Do controle social à gestão participativa: interrogações sobre a participação política no SUS | *Francini Guizardi*

## ARTIGOS

Educação do campo: notas para uma análise de percurso | *Roseli Salete Caldart*

Gênero e jornada de trabalho: análise das relações entre mercado de trabalho e família | *Claudio Salvadori Dedecca, Camila Santos Matos de Freitas Ribeiro e Fernando Hajime Ishii*

Subjetividade e trabalho na sociedade contemporânea | *Marcia Cavalcanti Raposo Lopes*

Educação permanente dos serviços públicos de saúde de Florianópolis, Santa Catarina | *Mônica Motta Lino, Vânia Marli Schubert Backes, Fabiane Ferraz, Marta Lenise do Prado, Geani Farias Machado Fernandes, Luiz Anildo Anacleto da Silva e Daiana Kloh*

As formas de aprendizagem mais significativas para os estudantes de enfermagem | *Lucimare Ferraz, Ivete Maroso Krauzer e Lurdes Chiossi da Silva*

Práticas sociais de estudantes de medicina na universidade pública: celebrações, eventos e cidadania | *Glória Walkyria de Fátima Rocha e Vera Helena de Siqueira*

## RELATO

Reflexões sobre a prática de tutoria com estudantes de terapia ocupacional | *Carla da Silva Santana, Leonardo Martins Kebbe, Marysia Mara R. P. de Carlo, Regina Y. Dakuzaku Carretta e Valéria Meirelles C. Elui*

## ENTREVISTA

Paulo Buss

## RESENHAS

*Americanismo e fordismo*. Antonio Gramsci. São Paulo: Hedra, 2008, 96 p. | *Lúcia Maria Wanderley Neves*

*Escola e democracia* (edição comemorativa). Dermeval Saviani. Campinas: Autores Associados, 2008, 164 p. | *Marise Ramos*



[www.revista.epsjv.fiocruz.br](http://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 \_\_\_\_\_ IE/RG: \_\_\_\_\_ Sexo  M  F

Endereço  
Rua: \_\_\_\_\_


Nº \_\_\_\_\_ Apt. \_\_\_\_\_ 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  
Tel.: (19) 3249-2800 – Fax: (19) 3249-2801  
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