

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

CADERNOS DE PESQUISA

Editora Responsável

Elba Siqueira de Sá Barretto

Editoras Executivas

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Assistente Editorial

Áurea Maria Corsi

Secretária de Edições

Vera Eliana Rodrigues

Comissão Editorial

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

Dermeval Saviani (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

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

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

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

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

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

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

Nora Krawczyk (Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

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

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho, Portugal)

Eric Plaisance (Université Paris Descartes, França)

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

Helena Hirata (Centre National de Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso (Universidade de Brasília, Brasil)

Janete Lins Azevedo (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)

José Antonio Castorina (Universidade de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais (Universidade de Lisboa, Portugal)

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

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 • SET./DEZ. 2009 • V.39 • N.138

 *Fundação Carlos Chagas*

**AUTORES
ASSOCIADOS** 

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

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

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

ISSN 0100/1574

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

INDEXADO EM

Aera sig Communication of Research (EUA)

<http://aera-crasu.edu>

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

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

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

DOAJ – Directory of Open Access Journals (Suécia)

<http://www.doaj.org>

Index Psi Periódicos (www.bvs-psi.org.br)

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

LATINDEX – Sistema Regional de Información 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 Electronic 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

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

Diretor Executivo

Fábio 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	709
TEMA EM DESTAQUE	713
CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO EM SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS	
ORGANIZADORA	
<i>Neusa Maria Mendes de Gusmão</i>	
VOCAÇÃO DE CRIAR: ANOTAÇÕES SOBRE A CULTURA E AS CULTURAS POPULARES	715
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	
ARTES DE MUSICAR E DE IMPROVISAR NA CULTURA POPULAR	747
<i>José Machado Pais</i>	
TRADICIONALISMO E EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL	775
<i>Ceres Karam Brum</i>	
OUTROS TEMAS	
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	795
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	
GÊNERO, RAÇA E ESCOLARIZAÇÃO NA BAHIA E NO RIO DE JANEIRO	813
<i>Alceu Ravanello Ferraro</i>	
GÊNERO, RAÇA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORAS	837
<i>Marília Pinto de Carvalho</i>	
CLASSE, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	867
<i>Rafael Guerreiro Osorio</i>	

CONSTRUÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS ADOTADAS	881
<i>Sueli Cristina de Pauli e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira</i>	
O IMPA E A COMUNIDADE DE MATEMÁTICOS NO BRASIL	897
<i>Circe Mary Silva da Silva</i>	
AMIZADES: O DOCE SABOR DOS OUTROS NA DOCÊNCIA	919
<i>Luciana Gruppelli Loponte</i>	
O VALOR DO DIPLOMA NAS PRÁTICAS DE RECRUTAMENTO DE GRANDES EMPRESAS	939
<i>Ana Paula Salheb Alves e Ana Maria F. Almeida</i>	
O RECINTO SAGRADO: EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO NO BRASIL	963
<i>Petrônio Domingues</i>	
VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E INTIMIDAÇÃO ENTRE COLEGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	995
<i>Fernanda Martins França Pinheiro e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams</i>	
PESQUISADOR E CRIANÇA: DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA	1019
<i>Rita Marisa Ribes Pereira, Raquel Gonçalves Salgado e Solange Jobim e Souza</i>	
DESTAQUE EDITORIAL	1037
PUBLICAÇÕES RECEBIDAS	1039
AGRADECIMENTOS	1041
INSTRUÇÕES A COLABORADORES	1043

CONTENTS

EDITORIAL	709
ISSUE IN FOCUS	713
POPULAR CULTURE AND EDUCATION IN CONTEMPORARY SOCIETIES	
ORGANIZER	
<i>Neusa Maria Mendes de Gusmão</i>	
VOCATION TO CREATE: NOTES ON CULTURE AND POPULAR CULTURES	715
<i>Carlos Rodrigues Brandão</i>	
THE ARTS OF COMPOSITION AND IMPROVISATION IN POPULAR CULTURE	747
<i>José Machado Pais</i>	
TRADITIONALISM AND EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL	775
<i>Ceres Karam Brum</i>	
OTHER ISSUES	
QUALITY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES	795
<i>Juan Carlos Tedesco</i>	
GENDER, RACE AND SCHOOLING IN BAHIA AND RIO DE JANEIRO	813
<i>Alceu Ravanello Ferraro</i>	
GENDER, RACE AND SCHOOL EVALUATION: A STUDY WITH LITERACY TEACHERS	837
<i>Marília Pinto de Carvalho</i>	
CLASS, RACE AND ACCESS TO SUPERIOR EDUCATION	867
<i>Rafael Guerreiro Osorio</i>	

CONSTRUCTION OF LEARNING DIFFICULTIES BY ADOPTED CHILDREN	881
<i>Sueli Cristina de Pauli, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira</i>	
THE IMPA AND THE COMMUNITY OF MATHEMATICIANS IN BRAZIL	897
<i>Circe Mary Silva da Silva</i>	
FRIENDSHIP: THE SWEET FLAVOR OF OTHERS IN TEACHING	919
<i>Luciana Gruppelli Loponte</i>	
THE VALUE OF THE DIPLOMA IN THE RECRUITMENT PRACTICES OF LARGE COMPANIES	939
<i>Ana Paula Salheb Alves, Ana Maria F. Almeida</i>	
THE SACRED ROOM: EDUCATION AND THE STRUGGLE AGAINST RACISM IN BRAZIL	963
<i>Petrônio Domingues</i>	
FAMILY VIOLENCE AND BULLYING ON PRIMARY SCHOOL	995
<i>Fernanda Martins França Pinheiro, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams</i>	
RESEACHER AND CHILD: DIALOGISM AND OTHERNESS IN THE PRODUCTION OF CONTEMPORARY CHILDHOOD	1019
<i>Rita Marisa Ribes Pereira, Raquel Gonçalves Salgado, Solange Jobim e Souza</i>	
BOOK HIGHLIGHTS	1037
PUBLICATIOIOS RECEIVED	1039
ACKNOWLEDGMENT	1041
INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS	1043

EDITORIAL

Cultura Popular e Educação em Sociedades Contemporâneas é o Tema em Destaque deste número, organizado pela Professora Neusa Gusmão, a quem muito agradecemos. Ele oferece elementos para elucidar a trama complexa das relações entre cultura, cultura popular e os processos educativos, hoje tão em evidência por conta das lutas identitárias, da transformação dos bens culturais em produtos de consumo, do direito à diversidade e das tensões entre o local e global nos currículos.

Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo brasileiro, abre o debate examinando diferentes dimensões da cultura, da cultura popular e das polêmicas por ambas suscitadas, para então discutir as relações entre elas e a educação por meio das práticas dialógicas e dos processos de partilha e reprodução do saber nos movimentos de cultura popular dos anos 60 e nos dias atuais.

José Machado Pais, coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, ao comparar tendências musicais de matriz comum, como o samba no Brasil e o fado em Portugal, argumenta que das culturas ditas marginais podem emergir ícones de nacionalidade, o que dá mostras do seu caráter criativo e da sua densidade. Evidencia ainda, por meio de estudo de caso, as possibilidades emancipatórias abertas pelas artes da música e da dança a jovens portugueses afrodescendentes que abandonaram o ensino formal, e discute as potencialidades da educação como forma de reconhecimento do patrimônio cultural dos segmentos populares.

Ceres Karam Brum, da Universidade Federal de Santa Maria, busca caracterizar como movimento cultural organizado o Movimento Tradicionista Gaúcho, bem como apreender aspectos dos seus processos de formação e das relações que estabelece com as escolas.

Abre a sessão Outros Temas um artigo de Juan Carlos Tedesco, conhecido especialista em políticas educacionais da Unesco, que estreou recentemente também como Ministro da Educação da Argentina. Ao abordar a questão que está na ordem do dia das agendas educacionais contemporâneas: a melhoria da qualidade do ensino, o autor pondera sobre as grandes dificuldades que diferentes países têm encontrado para obter progressos significativos nas aprendizagens dos alunos, a despeito das muitas tentativas realizadas. Procura entender esse quadro considerando as profundas mudanças que decorrem

da nova ordem mundial e que tornam mais complexas as funções sociais da escola. Admitindo que as reformas dos anos 90, com ênfase na medição dos resultados da aprendizagem, mudanças de currículo e avaliação docente, não produziram os impactos esperados, sugere que se recupere a importância do trabalho pedagógico e que se confira maior atenção à subjetividade dos atores envolvidos com os processos educacionais.

Os três artigos que se seguem abordam questões referentes à relação de gênero, raça/cor, origem social e escolarização. Alceu Ravanello Ferraro e Rafael Guerreiro Osorio trabalham com dados dos censos demográficos e chegam a conclusões importantes para as atuais políticas de ação afirmativa. O estudo de Marília Pinto de Carvalho, de natureza qualitativa, procura verificar se alterações na definição de objetivos educacionais e critérios de avaliação podem minimizar o viés socioeconômico de sexo e de raça encontrado entre os alunos que são encaminhados para atividades de reforço em escolas de ensino fundamental da Cidade de São Paulo.

Ainda sobre a questão étnico-racial, Petrônio Domingues recupera historicamente aspectos da atuação do movimento negro após a abolição da escravatura, evidenciando a importância por este atribuída à educação como meio de assegurar melhor inserção social dos negros e combater o racismo.

Abordando um tema raramente contemplado pela área da educação, a análise da revisão bibliográfica sobre a construção de dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas, realizada por Sueli Cristina de Pauli e Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, aponta a necessidade de pesquisas que deem visibilidade ao volume de ocorrências encontradas e aos fatores que podem estar relacionados ao seu aparecimento.

O estudo de Circe Mary S. da Silva lança luz sobre o papel desempenhado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada, criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico em meados do século passado, na formação do campo científico da Matemática no Brasil.

Luciana G. Loponte, apoiando-se em referencial foucaultiano, problematiza a possibilidade de invenção artística no processo de formação docente, recorrendo, para tanto, a discussões de um grupo de professoras de Arte-Educação.

A despeito da expansão do ensino superior no país, Ana Paula Salheb Alves e Ana Maria Almeida, analisando os processos de seleção de engenheiros

recém-formados por grandes empresas na região de Campinas, Estado de São Paulo, encontram evidências de que o diploma obtido nas universidades reconhecidas como de excelência acadêmica ainda constitui a variável mais importante na contratação desses profissionais. Ele também contribui decisivamente para o acesso a postos de comando em que se situam as remunerações mais altas e o maior prestígio. Os achados levam as autoras a discutirem suas implicações no âmbito das políticas públicas.

Cada vez mais encontrado entre os estudantes das escolas brasileiras frequentadas por diferentes estratos sociais, o fenômeno do *bullying* é tomado como objeto de estudo no artigo assinado por Fernanda M. França Pinheiro e Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams, cujo objetivo é investigar a associação da intimidação entre pares e violência familiar.

Fecha este número o texto de Rita M. R. Pereira, Raquel G. Salgado e Solange Jobim e Souza, com uma reflexão de cunho teórico-metodológico sobre a produção da subjetividade na relação entre pesquisador e criança.

Esperamos que os artigos possam-lhes ser úteis.

As Editoras

TEMA EM DESTAQUE

CULTURA POPULAR E EDUCAÇÃO EM SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS

A temática da cultura popular tem sido constantemente lembrada em razão do debate identitário de diferentes grupos e em termos da nação brasileira. Contemporaneamente, o debate se dá em torno de conquistas políticas de reconhecimento de patrimônios culturais imateriais e tem causado polêmicas diversas. Uma dimensão também retomada é a da apropriação da cultura popular pela sociedade de mercado e os muitos sentidos e consequências desse fato que configura a chamada indústria cultural. Em todos esses aspectos, as manifestações culturais como patrimônio social e coletivo reúnem heranças do passado, modos de ser e aspirações próprias do tempo presente, como diz Milton Santos, e expõem uma dimensão pouco explorada: a das relações que estabelecem com a educação.

Na escola e fora da escola, em diferentes processos educativos, a cultura popular do ponto de vista da autenticidade, integridade e liberdade, tem sido negada, mascarada ou transformada em produto cultural para consumo. Diante dessas questões, é preciso saber em que resultam as citadas dimensões da cultura popular, quais as relações que se tecem entre elas e sobre elas, quais as memórias presentes nas manifestações culturais como processo e não só como produto. Torna-se necessário compreender os muitos sentidos e as mensagens presentes nos inúmeros processos educativos que envolvem sujeitos e grupos diversos e mesmo a nação.

É esse o sentido do dossiê proposto, na medida em que se considera que a cultura popular, sua prática e dinâmica constituem um

universo pleno e complexo de elementos capazes de mobilizar, transmitir e aprender saberes de diversas ordens. Considera-se o potencial de riqueza do campo da cultura para a educação, que não pode ou deve dele transigir no interior dos processos educativos, sob pena de comprometer o conhecimento e enfraquecer a luta presente nas questões socioculturais que afetam as sociedades contemporâneas, marcadamente desiguais e intolerantes.

Para iniciar o debate, Carlos Rodrigues Brandão, antropólogo brasileiro comprometido com a educação popular e com a educação, situa histórica e teoricamente o conceito de cultura, viajando por autores e por fatos marcantes da história brasileira, dos anos de 1960 aos nossos dias. Resgata a questão da ambiguidade conceitual e as muitas definições pelas quais se pensou a questão da cultura popular, focalizando a dimensão ideológica que revestiu a chamada cultura popular como elemento de transformação social por meio do Movimento de Educação de Base – MEB –, dos Movimentos de Cultura Popular – MCPs – e, ao mesmo tempo, consubstanciando uma configuração identitária da nação brasileira. Finaliza seu texto com os acontecimentos na área da cultura de ontem para agora. Dentre estes aponta para as diferentes iniciativas de retomada do que é “próprio” das culturas populares, não apenas para o reconhecimento, de expressão de si-mesmos, mas também de empoderamento, que envolve a criação e reprodução do saber e que se faz uma questão substantiva no eixo da cultura e da educação.

José Machado Pais, sociólogo português, apresenta em seu texto uma visão de ultramar que estabelece pontes entre o Brasil e Portugal, no tocante a pensar a cultura que é produzida

“às margens” por sujeitos também considerados à margem. O autor nos fala das artes de criar e improvisar que constituem as práticas populares e toma empiricamente um contexto de jovens portugueses de ascendência africana que pela música e dança estabelecem diálogos abertos com influências culturais diversas, evidenciando a imensa capacidade plástica e flexível da chamada cultura popular. O estudo de caso que relata evidencia como do que está à margem podem nascer ícones de nacionalidade, bem como o fato de esses jovens não possuírem motivação interna em relação à escola e ao processo educacional. Contudo, sugere a possibilidade dos processos educativos na escola dialogarem com o patrimônio cultural dos grupos à margem, reconhecendo na capacidade de criar e improvisar na música e na dança um contexto educativo externo potencializador de aprendizagens diversas e, também, na escola. Diz assim, do campo da educação como campo de possibilidades desaproveitadas no âmbito da escola e de que modo o patrimônio cultural pode ser visto como patrimônio coletivo a ser equacionado pela escola, o que permanece como desafio educativo.

Para os autores, uma tríade importante no âmbito da cultura é aquela que estabelece relação entre o criar, a criação e a criatividade. Como afirma Brandão, a “experiência da criação cultural deveria emergir e transformar-se na e como a “história humana”, para se ter um mundo de relações humanizadas e humanizadoras, capaz de reconhecer diferentes categorias de pessoas e de grupos sociais livres e não desiguais.

Por sua vez, o texto de Ceres Karam Brum, antropóloga brasileira, a partir de um caso concreto – o gauchismo no Rio Grande do Sul, manifestação reconhecida do âmbito da cultura popular –, exemplifica o processo de criação de “ícones de nacionalidade” de que fala Machado Pais. A figura do gaúcho como símbolo regional ancorado em literatura nacionalista

do Uruguai e da Argentina possibilita, desde sempre, a existência de uma literatura regional no sul do Brasil e, no presente, consubstancia a existência dos Centros de Tradições Gaúchas – CTGs. Nesse sentido, a autora aponta para a dimensão educacional e para a atuação pedagógica do movimento tradicionalista, que assume a cultura popular como meio e recurso para consolidar identidades regionais. Identidades essas que se constroem primeiro nos CTGs, tidos por espaços educacionais informais, para então chegar aos espaços formais das escolas de nível fundamental até as de nível superior. Os processos de trânsito cultural dos CTGs às escolas objetivam, assim, estabelecer “um novo território tradicionalista e possível reprodutor de sua filosofia e modelos comportamentais”. Objetivam alargar as fronteiras da cultura popular pela expansão dos valores tradicionalistas na construção identitária de grupos de jovens. A educação se inscreve, então, no aprendizado de identidades culturais de um grupo, sendo ainda, norteadora de identidades individuais. Significativa é a contradição que a autora aponta entre o tradicionalismo dos CTGs e o tradicionalismo das escolas como aspecto revelador da cultura popular como criação e invenção. A cultura se faz, assim, não como processo dotado de essência, mas fruto da dinâmica das relações sociais, historicamente constituídas e datadas.

O que deve ser ressaltada do conjunto de textos deste dossiê é comum entre os autores é a abordagem da cultura como criação. Característica que, mais do que dizer dela como produto, diz dela em movimento e, como tal, processo fecundo de aprendizagem que cabe à escola, à educação formal reconhecer e integrar em suas práticas como parte de um projeto político e pedagógico emancipador.

Neusa Maria Mendes de Gusmão
neusagusmao@uol.com.br

VOCAÇÃO DE CRIAR: ANOTAÇÕES SOBRE A CULTURA E AS CULTURAS POPULARES

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Professor e pesquisador visitante do Mestrado em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros; Docente dos doutorados em Antropologia e em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Campinas; Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia; Integrante do Instituto Paulo Freire
carlosrbrandao@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo examina diferentes dimensões da cultura e das polêmicas que envolvem o termo para dizer da(s) cultura(s) popular(es) como derivação também controversa. Diferentemente dos estudos sobre o eixo cultura-cultura popular, num exercício de memória, busca-se o processo de criação dos movimentos de cultura popular dos anos 1960 no Brasil para, então, aproximá-lo dos tempos atuais e mostrar como a cultura e a cultura popular foram levadas ao campo da prática política e integraram nelas um novo sentido dado à própria educação. Trata-se da discussão entre cultura e educação como espaços francamente abertos e dialógicos que se abrem à difícil e complexa arte da criação, da partilha e do intercâmbio de e entre culturas populares, do papel do saber e da reprodução do saber como questão substantiva no eixo entre cultura e educação. CULTURA POPULAR – EDUCAÇÃO – MOVIMENTOS SOCIAIS

ABSTRACT

VOCATION TO CREATE: NOTES ON CULTURE AND POPULAR CULTURES. This article examines different dimensions of culture and the controversies surrounding this term when used to refer to "popular culture(s)". Unlike studies on the axis culture-popular culture, an attempt is made to return to the beginning of the Brazilian popular culture movements in 60's, in order to bring them closer to the present time. In doing so, it will be possible to show how culture and popular culture were taken to the field of political praxis, integrating in them a new meaning given to education itself. The discussion points out that a substantive issue to be considered is if culture and education are conceived as spaces overtly open and dialogical in nature, typical of the difficult and complex art of creating, sharing and interchanging of (and between) popular cultures the role of knowledge and of the knowledge reproduction. POPULAR CULTURE – EDUCATION – SOCIAL MOVEMENTS

Onde há de juntar
os mil e um pedaços
de cada homem?

(Giorgos Seféris, *Poemas*, p.79)

Quero começar esta reflexão sobre diferentes dimensões disto a que atribuímos nomes como cultura, culturas, cultura(s) popular(es), entre outros vários qualificadores, com uma lembrança bastante conhecida entre nós, mas que vale recordar.

A palavra “cultura” e a pluralidade de ideias que ela sugere, assim como as teorias que a fundam, nunca foram consensuais na Antropologia. Sendo um entre outros campos do saber que se apresentam em termos amplos e vagos como uma “ciência do homem” (*anthropos*), a Antropologia pretende responder ao dilema do humano com o foco em uma de suas dimensões: a propriamente cultural. Mas nem sobre isso há consenso.

Se nos detivermos por um instante nas ideias de dois entre os mais importantes antropólogos de um momento de criação que costumamos chamar de “antropologia moderna”, recordaremos que enquanto a categoria “cultura” é essencial em Bronislaw Malinowski, ela é inexistente ou opaca e sem importância em toda a obra empírica e teórica de Radcliffe Brown.

Desde antes deles, e até hoje, as diferentes dimensões da ideia de cultura são vivamente instigadoras de polêmicas intermináveis. O mesmo acontece com as suas inúmeras derivações, entre as quais “cultura popular” é uma das mais conhecidas e controvertidas. No entanto, são essas palavras, “cultura” e “cultura popular”, e eventualmente outros quase-sinônimos e afins, que nos acompanharão aqui.

De modo diverso ao que acontece na maior parte dos estudos sobre o eixo cultura-cultura popular, faço, como um justo exercício de memória, a apresentação de citações e a minha breve leitura de textos situados a uma relativa distância do mundo acadêmico, no processo de criação dos movimentos de cultura popular da primeira metade dos anos 1960 – momento em que, pelo menos no Brasil e na América Latina, a cultura e a cultura popular foram levadas ao campo da prática política e integraram nelas um novo sentido dado à própria educação¹.

1. Uma relação fiel e quase completa do essencial desses documentos é encontrada na coletânea organizada por Osmar Fávero (1978). Voltaremos a outras citações extraídas desse livro.

CULTURA, CULTURAS

Em uma direção mais pragmática e material, a cultura realiza e representa o processo e os produtos do trabalho dos seres humanos no complexo acontecer da transformação de uma natureza dada (como aos outros animais do planeta Terra) em um mundo intencionalmente criado. A casa construída em qualquer lugar é um produto do que-fazer humano no criar cultura através de ações que envolvem práticas fundadas em diversos saberes.

Em uma dimensão algo mais imaterial, o acontecer da cultura não está tanto em seus produtos materializados – como a casa e as ferramentas com que indígenas da Amazônia ou operários do Rio de Janeiro constroem uma choupana de palha ou um edifício de concreto –, mas na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

Marx disse em algum lugar que a diferença entre os humanos e as abelhas ou os castores – que também constroem casas e diques – é que nós, antes de levantarmos a casa do chão, a desenhamos em nossas mentes. Somos, como os outros animais, seres naturais. Mas, à diferença deles, somos naturalmente humanos. Isto é, seres que culturalmente constroem os mundos em que vivem, ao invés de naturalmente habitarem os ambientes em que existem.

Em uma outra direção, podemos pensar que um trabalho fundador da cultura é aquele que os seres humanos realizam entre eles, para eles e sobre eles mesmos. Ou seja: nós. Somos a única espécie que transcendeu o domínio das leis biológicas impressas geneticamente em cada um dos participantes de um grupo de seres vivos para criar um mundo de relacionamentos fundado também em regras sociais.

Somos seres simbólicos criadores de teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões. Palavras e partilhas com o que continuamente estamos nos dizendo de quem somos e de quem são os outros que não são “nós”. Como deve ser e conviver diante do outro cada ser-de-um-grupo. Como deve se reconhecer e se relacionar cada tipo de indivíduo natural (como o macho e a

fêmea) transformado culturalmente em um padrão de sujeito social (como o homem e a mulher, o marido e a esposa, a mãe e a filha, o jovem e o ancião, o nativo e o estrangeiro).

A cultura é e está, portanto, nos atos e nos fatos através dos quais nos apropriamos do mundo natural e o transformamos em um mundo humano, assim como nos gestos e nos feitos com que nos criamos a nós próprios ao passarmos de organismos biológicos a sujeitos sociais, ao criarmos socialmente nossos próprios mundos e ao dotá-los e a nós próprios – nossos diversos seres, nossas múltiplas vidas e nossos infinitos destinos – de algum sentido.

Isso vale tanto para uma sociedade ao longo de sua história quanto para cada um de nós, individualmente, ao longo de nossa biografia. Essa poderia ser também a diferença entre uma dimensão “objetiva” da cultura e uma “subjéctiva”. Ela está presente no processo de socialização que, em cada ser humano, se inicia desde o momento da partilha – entre o útero e o berço – de uma vida regida por relações entre corpos dotados de um estranho poder de transformarem relações interindividuais em interações interpessoais².

Assim, a cultura estaria mais no que dizemos e em como nos dizemos palavras, ideias, símbolos e sentidos entre nós, para nós e a nosso respeito do que propriamente no que fazemos em nosso mundo ao nos organizarmos socialmente para viver nele e transformá-lo.

Somos não apenas seres coletivos, como macacos e elefantes, mas seres sociais. Somos seres sociais porque somos uma espécie que saltou do sinal ao signo, e deste ao símbolo. E, ao nos alçarmos a um mundo regido por símbolos – como as palavras que escrevo agora, e que seriam outras, em uma outra língua cultural, para transportar as mesmas ou outras ideias –, nós nos tornamos senhores, mas talvez também servos, de relações de toda a espécie, mas sempre regidas por saberes e valores.

A cultura é todo o mundo que transformamos da natureza, em nós e para nós. Clifford Geertz, sintetiza essa ideia da seguinte maneira:

Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas

2. Em um livro bastante utilizado por pessoas dedicadas à educação (Berger, Luckmann, 1995) essa diferença entre dimensões da cultura é estabelecida em dois longos capítulos.

através de formas altamente particulares de cultura: dobuana e javanesa, hopi ou italiana, de classe alta e classe baixa, acadêmica e comercial. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico. Os castores constroem diques, os pássaros constroem ninhos, as abelhas localizam o seu alimento, os babuínos organizam grupos sociais e os ratos acasalam-se à base de formas de aprendizado que repousam predominantemente em instruções codificadas em seus genes e evocadas por padrões apropriados de estímulos externos – chaves físicas inseridas nas fechaduras orgânicas. Mas os homens constroem diques ou refúgios, localizam o alimento, organizam seus grupos sociais ou descobrem seus companheiros sexuais sob a direção de instruções codificadas em diagramas e plantas, na tradição da caça, nos sistemas morais, e nos julgamentos estéticos: estruturas conceptuais que moldam talentos amorfos. (1989, p.62-63)

Culturas são painéis de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte.

Uma pessoa qualquer, em seu ser culturalmente socializado, mesmo na infância, é, na qualidade de um ator social e de um autor cultural, uma experiência tornada individual da realização de uma cultura, ou de um entretecer de culturas. Sem empregar essa palavra, rara em seu tempo e pouco cara aos seus sucessores, Marx traduz essa ideia como segue:

O espírito social e a atividade social não existem apenas na forma de uma atividade diretamente comunitária, de um espírito imediatamente comunal, embora a atividade e o espírito comunal, ou melhor, a atividade e o espírito que se exprimem e confirmam diretamente na associação real com os outros

homens, ocorrem em toda a parte em que a imediata expressão da sociabilidade decorre do conteúdo da atividade ou corresponde à atividade do espírito. [...] Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade científica, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com os outros, sou social, porque é como homem que realizo tal atividade. Não só o material de minha atividade, como também a própria linguagem que o pensador emprega, me foi dada como produto social. A minha própria existência é atividade sócia. (Marx, 2002. p. 140)

As culturas são múltiplas e cada cultura só pode ser densamente compreendida de dentro para fora. Seres do símbolo, do significado e da aprendizagem, somos uma espécie que, dotada de um mesmo aparato biopsicológico, ao invés de se limitar a produzir um único modo de vida, ou modos de ser muito semelhantes, geramos quase incontáveis formas de ser e de viver, de falar e de dizer como tipos de culturas variáveis em sua geografia e em sua história.

Considere-se o exemplo da linguagem. Poderíamos falar no mundo uma única língua, e esta foi e segue sendo uma proposta de alguns linguistas utópicos. No entanto, falamos, ao longo da história e entre os povos do presente, milhares de línguas. Somente no Brasil, além do português e das que vieram com imigrantes da Europa, Ásia, África e América espanhola, existem mais de cento e setenta línguas de povos e culturas indígenas.

CULTURA: UMA CONTRIBUIÇÃO VINDA DOS ANOS 1960 NO BRASIL

Em vários livros de Antropologia encontram-se definições, contradefinições e discussões sobre a essência e a existência (ou não) da cultura na vida social³. Visto que meu objetivo aqui é saltar de uma compreensão simples da cultura para a(s) cultura(s) popular(es), apresento a seguir um longo escrito vindo não do mundo acadêmico, mas de um dos movimentos de cultura po-

3. Indico alguns que se tornaram clássicos ou, pelo menos, são bastante conhecidos, todos eles facilmente encontráveis em português – além da obra de Clifford Geertz (1989), como os de Michel de Certeau (2005); Adam Kuper (2002) e Marshall Sahlins (2003). Como obra introdutória, recomendo o livro de Roque de Barros Laraia (2006).

pular dos anos 1960, o Movimento de Educação de Base – MEB⁴ –, do qual participei em meus anos de estudante no Rio de Janeiro. Sou testemunha de seu pioneirismo, ao lado da primeira equipe nordestina de Paulo Freire, na descoberta das relações que tornam a educação uma das práticas sociais situadas em diferentes dimensões de uma cultura.

O MEB, já no início dos anos 1960, tinha um antropólogo em seu quadro de profissionais (que não era eu, então um estudante de Psicologia). A equipe nacional mandava traduzir textos de Antropologia e divulgava entre nós documentos de estudo, como o que transcrevo em fragmentos. Chamo a atenção para o fato de que este é um depoimento da primeira metade dos anos 1960, quando ainda não havia no Brasil cursos de pós-graduação em Antropologia.

A atividade criadora é aquela, através da qual o homem expressa sua forma própria de ser existente no mundo. Esta atividade criadora, em primeiro nível de relações, se realiza através do conjunto de ações em que transforma coisas da natureza em objetos de cultura. A casa, a roda, o papel, a máquina, são alguns destes objetos, que, em maior ou menor grau de elaboração, representam a resultante do esforço humano, continuamente envolvido na tarefa de integrar coisas do meio ambiente no mundo do homem. É através desta interação constante, com o seu meio natural, que o homem se apresenta como criador e transformador, neste primeiro nível, de elementos culturais elaborados a partir do material fornecido pela própria natureza, ou a partir de outros elementos culturais mais simples e anteriormente criados. A solução de algumas de suas necessidades fundamentais, provoca, geralmente, a emergência de outras ne-

4. É um dos únicos movimentos de cultura popular criados nos anos 1960 que sobrevive até hoje. Ele dedicou-se preferentemente à alfabetização de jovens e adultos das regiões “menos favorecidas” do país. Atuou de Minas Gerais ao Centro-Oeste, no Nordeste e, menos intensamente, na Amazônia. Resultou de um convênio celebrado entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e o governo federal, a partir de 1960. Em boa medida, tanto sua equipe nacional, sediada no Rio de Janeiro, quanto suas equipes estaduais e locais foram entregues a ex-militantes e estudantes ainda atuantes em movimentos da Ação Católica. O MEB foi um dos primeiros movimentos sociais a trazer para o campo da “educação popular” textos de uma então contemporânea antropologia social. Um de seus “documentos de estudo” foi a tradução para o português do consagrado (e polêmico) artigo de Leslie White (1963). Existem várias dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre o MEB.

cessidades e problemas mais complexos. É este o processo básico, através do qual a cultura está sempre se renovando.

Mas, se podemos apontar os objetivos materiais como elementos de cultura, podemos também afirmar que não só eles constituem toda a cultura do homem. É em sua condição de ser social que o homem realiza a cultura. Integrado em grupos sociais, definidos segundo características determinadas, o homem se faz agente da cultura, criando e transmitindo a outros homens os elementos criados. A própria estrutura social é expressa e modifica, através do tempo, como forma de cultura. A família, as relações mantidas pelos membros da família segundo a posição que ocupam; as formas de comunicação social; as estruturas políticas; os sistemas econômicos; o trabalho, as formas que assumem, o significado que lhe atribuem, as estruturas que os grupos se impõem por realizá-lo; os elementos enfim, através dos quais se caracteriza a condição social de um grupo, de um povo, são expressões de um outro nível cultural, necessariamente presentes em qualquer sociedade.

A cultura se apresenta, sempre, como realidade objetiva posta em movimento, em mudança constante, em todas as formas porque se expressa:

- a) os objetos, que são elementos materiais da cultura, como um vaso de barro, a aparelhagem necessária à irrigação de um campo de arroz etc.;
- b) os símbolos e combinações significativas destes símbolos, como as palavras de um sistema linguístico, alguns cantos e contos de um povo – em que as palavras deste sistema se organizam –, um conjunto de leis e normas, os mitos, algumas crenças, a globalidade de elementos com que determinado grupo social reflete o mundo e justifica sua conduta;
- c) os acontecimentos de que estas coisas se originam, e em que se modificam, como o trabalho de um artesão, a atividade padronizada através da qual se fazem bonecos de barro, ou objetos de couro;
- d) as formas sociais pelas quais os homens organizam e estruturam os elementos de sua dimensão social, como a família, a comunidade e o grupo posto em trabalho comum no mutirão.
- e) 1º - A forma de um vaso de barro, por exemplo, pode ser modificada ao passar de um a outro grupo social, ou mesmo dentro de um só grupo, na passagem de uma a outra geração. Em alguns casos, pode modificar até mesmo a sua função, modificando, também, o seu significado específico. O mesmo vaso que, numa cultura ou em uma época, é utilizado como recipiente de água, pode, em outra

cultura, ou na mesma cultura, em outra época, tornar-se objeto de decoração. Num terceiro grupo social, o mesmo vaso pode ser posto a serviço de atividades religiosas, e, como tal, entendido como objeto sagrado.

f) 2º - A aparelhagem necessária à irrigação de um campo de arroz transforma-se com o surgimento de um novo instrumento. Este novo instrumento tanto pode ser criado por algum membro do próprio grupo, onde o aparelho é usado tradicionalmente, como pode ser trazido por algum membro de outro grupo.

g) 3º - As palavras de um sistema linguístico estão em constante mudança: em sua forma, em sua função, em seu significado. Elas emigram de um a outro povo. Juntam-se a outras e com elas formam novas palavras. Renovam-se. Desaparecem durante longo tempo e surgem, mais tarde, com uma nova função lógica. Perdem-se. A observação de dois textos – um em português atual e outro em português medieval – é suficiente para deixar clara a evolução da língua nacional, como um sistema em mudança contínua.

h) 4º - Alguns contos e cantos de um povo desaparecem com o correr do tempo. Outros são modificados aos poucos, por exemplo, se o grupo social passa a ter uma nova economia de subsistência; se passa a viver do cultivo do milho e não mais da caça e da pesca; se é deslocado de uma zona próxima ao mar para uma outra distante dele, situada em vales dispostos ao longo de montanhas.

i) 5º - Um conjunto de leis e normas, vigente em determinado grupo social, modifica-se também, geralmente, adaptando-se a novas situações sociais, ou explicitando suas partes. Quando um grupo é posto em contato com outro, suas normas de comportamento podem ser influenciadas ou influenciar normas do outro grupo.

j) 6º - Os mitos, algumas crenças, o conjunto de elementos com que determinado grupo social reflete o mundo e justifica a sua conduta, sofrem todos a mesma mudança; ao passarem de uma a outra geração, de um a outro povo, ou numa mesma geração de um mesmo povo, modificam-se de qualquer forma através do próprio uso, através da difusão de seus elementos pelos diferentes membros do grupo. Cada pessoa contribui mesmo com sua parte de novas descobertas favorecendo aos poucos o desaparecimento de alguns elementos de credibilidade, e a emergência de outros.

k) Necessariamente, os acontecimentos em que estas coisas se originam e que as modificam são também eles processos contínuos: as técnicas de irrigação, as maneiras de narrar os velhos contos, as formas de comportamento dentro da

família ou dentro do grupo, a reação provocada pelo estabelecimento de novos padrões de conduta.

l) É próprio da cultura estar em mudança contínua através de todos os seus elementos: do sinal que se faz no chão ou nas árvores, como indicação de um caminho a seguir, aos valores espirituais, também eles sinais dados às consciências, e nisso indicadores de rumos. (MEB, 1965, s/p)

Deixemos por enquanto esta longa passagem vinda de mais de quarenta anos atrás sem comentários. Mais à frente retornaremos aos anos 1960 com documentos a respeito da cultura popular.

Antes de chegarmos a eles, estejamos atentos ao fato de que, pelo menos durante as duas décadas do final do século XX e a que nos acompanha na primeira década do século XXI, a Antropologia e outras ciências do acontecer humano e social reinventaram críticas não apenas teóricas, dirigidas justamente às teorias vigentes de cultura e de cultura popular, como também aos seus usos e abusos, inclusive os políticos, os de ação cultural e propriamente educacional, seja os de origem pública e governamental, seja, principalmente, os agenciados por empresas interessadas em associar um “incentivo à cultura” à promoção de seus produtos “grifes” e ganhos.

Lembrei logo nas primeiras linhas deste artigo que, desde o passado até os dias de hoje, há mais diferenças e divergências sobre os significados da cultura do que consensos e convergências. Novas críticas e releituras da cultura provêm tanto de antropólogos e outros cientistas europeus e norte-americanos quanto de críticos sociais de nações antes colonizadas por europeus.

Entre os primeiros, cito o parágrafo com que Terry Eagleton encerra o seu livro. Isto porque suas palavras rememoram, muitos anos depois, o que vimos no texto reproduzido do MEB e que encontraremos com os mesmos ou outros termos nos escritos dos movimentos de cultura popular.

A cultura não unicamente aquilo de que vivemos. Ela é também, em grande medida, aquilo para o eu vivemos. Afeto, relacionamento, memória, parentesco, lugar, comunidade, satisfação emocional, prazer intelectual, um sentido de significado último: tudo isso está mais próximo, para a maioria de nós, do que cartas de direitos humanos ou tratados de comércio. No entanto, a cultura pode ficar também desconfortavelmente próxima demais. Essa própria intimidade

pode tornar-se mórbida e obsessiva a menos que seja colocada em um contexto político esclarecido, um contexto que possa temperar essas imediações com afiliações mais abstratas, mas também de certa forma mais generosas. Vimos como a cultura assumiu uma nova importância política. Mas ela se tornou ao mesmo tempo imodesta e arrogante. É hora de, embora reconhecendo seu significado, colocá-la de volta em seu lugar. (2000, p. 184)

Entre outros autores críticos com livros traduzidos para o português e de acesso relativamente fácil, quero lembrar dois nomes: Hommi Bhabha (1998), um indiano e professor de Teoria de Cultura e Teoria Literária nos Estados Unidos e seu conhecido livro *O local da cultura*, e Edward Said, professor palestino e dois de seus livros: *Cultura e política* (2003) e *Cultura e imperialismo* (1995).

DA CULTURA À CULTURA POPULAR

Em tempos em que convivemos com conceitos como culturas híbridas, hibridização de culturas ou circularidade de/entre culturas, um provável engano poderia ocorrer ao estabelecermos como uma panfolclorização todo o complexo trabalho de criação cultural dos diferentes sujeitos e povos negros ao longo de nossa história, esquecendo que uma parte importante do que consideramos “erudito” em nossas realizações artísticas mais diversas é também, e em boa medida, resultado do trabalho de suas mãos e mentes.

As igrejas de Minas Gerais e da Bahia, por exemplo, foram construídas por pedreiros e arquitetos negros e/ou mestiços. Quase toda a nossa música sacra “erudita”, dentro e fora do barroco mineiro, pertence a autores mestiços, entre eles o padre José Maurício e Joaquim Emérico Lobo de Mesquita, antes da Abolição. Assim também a escultura e a arte de arquiteto do Aleijadinho, a literatura de Machado de Assis e a poesia de Cruz e Souza.

Essa “descoberta” de que os mesmos que criaram a música dos terreiros criaram a música das catedrais tem algo a ver com, mas ultrapassa a ideia lembrada de circularidade das culturas que encontramos em Néstor García Canclini⁵, Peter Burke ou Renato Ortiz. Há muitos outros exemplos, de todos

5. Néstor García Canclini é um dos mais fecundos estudiosos da questão da cultura e do entrelaçamento de culturas. Alguns de seus livros foram traduzidos para o português (Canclini, 1983, 1995, 1998). Lembramos também trabalhos de cientistas sociais como os de José Jorge de

os tempos e de todas as nações e culturas que elas abrigaram no passado, ou continuam a acolher hoje em dia.

Ao comentar brevemente a origem dos poemas que a “cantata profana” de Carl Orff celebrou, Fritz de Haen, no folheto que acompanha uma das muitas edições da música em um CD (*Carmina Burana*, ed. pela Pentagon Classics), diz:

Muitos livros de história se concentram nos líderes e se limitam a descrever as atividades de políticos bem sucedidos, nobres e clérigos. O homem de rua é frequentemente desprezado, sem se falar nos marginais, os populares que lutam desesperadamente pela sobrevivência. Exemplos típicos dessa última categoria são os professores nômades da época medieval e os pedintes. Ocorre que o primeiro grupo consistia de clérigos vagantes incapazes de conseguir uma posição permanente na Igreja (mas desfrutando pelo menos de sua proteção) enquanto que o segundo representava os realmente rejeitados os antigos seminaristas que agora estavam na sarjeta. [...] A despeito de sua péssima imagem, no entanto ambos, clérigos leigos e pedintes, continuavam sendo homens educados e cultos e provavam o seu talento nas canções que escreviam. O maior e mais conhecido manuscrito contendo esse gênero de poesia é o “Codex Burana”, encomendado por um patrono rico, talvez um abade u mesmo um bispo. Foi só depois de 1803 que este manuscrito do começo do século catorze apareceu no mosteiro bavariano de Benediktbeuern, e foi levado para Munique. Depois de Benediktbeuern ele foi chamado de “Codex burana” e as canções foram batizadas de “Carmina burana”.

Uma parte bastante significativa disto a que se dá agora o solene nome de patrimônio cultural imaterial recebeu em outros tempos e ainda recebe até hoje nomes como: antiguidades, tradições populares, folclore, cultura tradicional, cultura primitiva (povos indígenas), cultura iletrada, cultura rústica, cultura camponesa, cultura dominada ou subalterna (anos 1960), cultura patrimonial, cultura popular.

Carvalho (1989), e de Renato Ortiz (1994). Dois livros mais introdutórios podem ser lidos com proveito, o de Antônio Augusto Arantes (1981) o de Marcos Ayala e Maria Ignez Novais Ayala (1987).

Da perspectiva do que poderíamos chamar – em nome de uma controvertida, mas sempre justificada oposição – de cultura erudita, cultura letrada, cultura acadêmica, cultura hegemônica ou mesmo cultura dominante, o reconhecimento de que “as gentes do povo” também são criadoras e possuem formas próprias ou apropriadas de cultura, é bastante tardio. Surge em algumas áreas da Europa no século XVIII, mas torna-se tema de pesquisa e teoria apenas ao longo do século XIX. O romantismo tem um lugar muito importante nisso. Mas não apenas ele.

“Povo”, “plebe”, “público” são alguns nomes originários do latim e, portanto, de palavras e de expressões que nos antecedem em vários séculos. Ao partirmos deles iremos nos defrontar com um primeiro dilema. Quando falamos de povo ou de cultura popular estamos lidando com palavras que alguém – um professor, um pesquisador, um intelectual, um erudito, enfim – criou para significar, do seu ponto de vista, quem é e o que faz e cria um outro que não ele mesmo.

O reconhecimento da existência e da pluralidade de culturas populares está associado ao reconhecimento – sob as mais divergentes interpretações – de que tal fato se deve a desníveis sociais que acompanham a própria trajetória das sociedades autoproclamadas civilizadas. Mas também ao interesse pelo exótico, entre o ancestralmente oriental e o primitivamente selvagem, aquilo que sugere a alguns pioneiros europeus o estudo das culturas “outras” que não seus próprios mundos sociais.

Foi necessário ao europeu letrado “descobrir” primeiro que os selvagens das Américas e da África possuíam culturas primitivas, para só depois admitir que os camponeses de suas nações também possuíam suas culturas tradicionais, patrimoniais, rústicas, populares. Desde então é ainda fortemente vigente, e depende, como sempre, das diferenças de olhares e de teorias, uma inacabável discussão a respeito dos fundamentos e do grau de autonomia das diversas formas de realizações de culturas, entre eruditas e populares.

Chama a atenção ainda o fato de que, diante das intermináveis incertezas a respeito do tema de seu estudo, logo no primeiro parágrafo do prólogo do livro *A cultura popular na idade moderna*, Peter Burke (1989, p.15) opte por definir a cultura popular pelo que ela não é: “Quanto à cultura popular, talvez seja melhor de início defini-la negativamente, como uma cultura não-oficial, a cultura da não-elite, das ‘classes subalternas’, como as chamou Gramsci”.

No entanto, logo nas páginas seguintes ele irá demonstrar o mesmo que Nestor Garcia Canclini levará a um ponto extremo: que não existem culturas em paralelo, assim como não existem culturas em franca oposição. Existem culturas em movimento, em processos contínuos de criação, interação, recriação, hibridização. A imagem de raízes que se entretecem no solo de uma mesma floresta e geram árvores que, mesmo quando aparentemente separadas, formam um sistema ou diferentes sistemas sempre mais complexos e interativos do que aquilo que se passa no interior de uma apenas.

Veremos mais adiante, ao examinarmos ideias e depoimentos que nos chegam desde os anos 1960, que não apenas hoje, mas provavelmente desde sempre, diferentes modos de ser e viver, de pensar e criar culturas experimentaram ao longo da história de seus grupos humanos, de uma família a um povo, trocas, intercâmbios, mesclas, acordos e conflitos de e entre fronteiras.

Apenas unidades sociais muito isoladas, e cada vez mais raras, podem preservar as “suas culturas” em um consagrado e frágil estado “puro”. Embora uma parte significativa das culturas populares possa “refletir” e “retratar” sua condição subalterna em uma sociedade desigual – em que outras classes e suas agências, que vão da educação à religião e desta aos meios cada vez mais invasivos de comunicação de massa –, elas preservam graus sempre autônomos de criação e de tradução de suas vivências cotidianas e dos modos como simbolicamente a representam de diferentes e, não raro, sistêmicas e persistentes maneiras.

...a especificidade das culturas populares não deriva apenas do fato de que a sua apropriação daquilo que a sociedade possui seja menor e diferente; deriva também do fato de que o povo produz no trabalho e na vida formas específicas de representação, reprodução e reelaboração simbólica de suas relações sociais. [...] O povo realiza estes processos compartilhando as condições gerais de produção, circulação do sistema em que vive [...] Portanto, as culturas populares são construídas em dois espaços: a) as práticas profissionais familiares, comunicacionais e de todo tipo através dos quais o sistema capitalista organiza a vida de todos os seus membros; b) as práticas e formas de pensamento que os setores populares criam para si próprios, mediante os quais concebem e expressam a sua realidade, o seu lugar subordinado na produção, na circulação e no consumo. (Canclini, 1983, p.43)⁶

6. Esse livro serve quase de ponte entre o que se pensava, praticava e escrevia nos anos 1960 e a nossa atualidade. Os livros de Canclini, assim como de outros cientistas sociais – mais

O livro-dicionário *Teoria cultural de A a Z* organizado por Andrew Edgar e Peter Sedgwick, no verbete sobre cultura popular, discorre a respeito da oposição antiga entre esta e o folclore:

O termo (cultura popular) é frequentemente usado ou para identificar uma forma de cultura oposta a outra forma ou como sinônimo ou complemento dessa outra forma. O significado preciso de "cultura popular", portanto, irá variar, por exemplo, ao relacioná-la à cultura folclórica. À cultura de massa ou à alta cultura. [...] Além disso, a cultura popular pode referir-se tanto a artefatos individuais (muitas vezes tratados como textos), como uma música popular ou um programa de televisão, quanto ao estilo de vida de um grupo (portanto, aos padrões dos artefatos, das práticas e das compreensões que servem para estabelecer a identidade distintiva do grupo). [...] As teorias da cultura de massa (dominantes na sociologia americana e europeia nos anos 1930 e 1940) inclinavam-se a situar a cultura popular ligada à produção industrial e em oposição ao folclore. Enquanto a cultura folclórica era vista como uma produção espontânea do povo, as teorias da sociedade de massas centravam-se nas formas de cultura popular sujeitas aos meios de produção e distribuição industrial (como o cinema, o rádio e a música popular) e as teorizavam como impostas às pessoas. (2003, p.77)

Essa primeira visão vinda da Europa e dos Estados Unidos para a América Latina foi praticamente invertida entre nós ao longo dos anos 1960 e seguintes, de acordo com documentos da época.

Na sequência do verbete, os autores lembram que, com o desenvolvimento dos estudos sociológicos centrados na esfera do simbólico e em seus processos, os que até então eram simples consumidores de uma cultura popular midiática passaram a ser vistos, cada vez mais, como atores e autores ativos e criadores tanto de estratégias próprias de recepção do que lhes chegava da indústria cultural quanto das alternativas de criação de suas próprias culturas.

Alguns estudiosos, não mais de formas culturais patrimoniais, como as que caracterizam as comunidades tradicionais, mas da presença urbana de culturas como a de operários, tenderam a compreender a cultura popular

sociólogos do que antropólogos – se voltaram para a pesquisa das "culturas populares" na sociedade pós-moderna.

como o folclore de contingentes crescentes de populações rurais migradas para as periferias pobres das cidades. É quando por todo o mundo surgem e se multiplicam rapidamente pesquisas e teorias a respeito dessas novas (não tanto assim) formas populares e modernizadas de criação simbólica de gestos, rituais e outras significações de suas vidas. Veremos como no Brasil e na América Latina os movimentos de cultura popular levam a um ponto extremo o sentido, inclusive político, da cultura popular.

Entre nós, desde os escritores e raros estudiosos de um romantismo em versão brasileira aos primeiros escritores regionalistas, o interesse pelas diferentes criações de culturas populares coube a estudiosos das tradições populares identificados como folcloristas. É com suas pesquisas pioneiras que uma outra face da criação cultural de norte a sul do país começa a tomar uma forma sistemática. Cecília Meireles, Mário de Andrade, Câmara Cascudo e Alceu Maynard de Araújo e tantos outros pesquisadores dos folclores brasileiros produziram estudos que só uma compreensão empobrecida poderia classificar como passadistas ou não científicos⁷.

É no início dos anos 1960 que emerge no Brasil uma reinvenção do sentido da cultura popular. Hoje, boa parte das propostas e realizações dos movimentos de cultura popular – MCPs – criados na época e desarticulados pouco depois, com o golpe militar de 1964, caiu no esquecimento. No entanto, a lembrança desse período efervescente e fecundo é importante para compreendermos o intervalo existente entre o trabalho dos folcloristas e as atuais instituições de estudo e militância em torno da cultura, assim como os temas e dilemas do presente no que toca à identidade, à pesquisa e às alternativas de intervenção junto às ou sobre as culturas populares.

Segundo os termos dos documentos da época, o trabalho de transformar e significar o mundo em que se vive e se reproduz é o mesmo que transforma e significa o próprio ser humano. Ele envolve uma prática biologicamente coletiva e socialmente cultural. Realiza-se como uma ação socialmente necessária e motivada. A própria sociedade em que o indivíduo se converte em uma pessoa humana é uma realização de sua cultura, no sentido mais amplo que é possível atribuir a esta palavra. Até aí, nada muito diferente do que diziam os antropólogos de então.

7. O Sesc editou recentemente em cinco CDs os registros sonoros da "missão cultural" de Mário de Andrade em suas viagens de pesquisa pelo Brasil.

Do mesmo modo, tudo o que envolve a identidade e a própria consciência humana – aquilo que permite ao homem não apenas conhecer, como os animais, mas se conhecer conhecendo, o que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age – é uma construção social que acompanha ao longo de sua história o acontecer do trabalho humano, ao sair-de-si, unir-se a outros e agir sobre o seu mundo e sobre si-mesmo. Até aí nada de novo.

A crítica feita aos estudiosos das culturas tradicionais pelos ativistas dos movimentos de cultura popular não diferia da que Karl Marx fizera aos filósofos de seu tempo: “Não se trata de teorizar sobre a cultura em geral, mas de agir sobre a cultura presente, procurando transformá-la, estendê-la, aprofundá-la” (Ação Popular, s/d, p.23).

Até então, havia sido grande o esforço teórico e de pesquisas pioneiras de campo para recolher material e para estudar e buscar compreender os modos de vida, as diferentes formas identitárias de ser, sentir, viver, pensar e transformar tudo isso em criações culturais de camponeses, pescadores e outras categorias de pessoas e de grupos humanos autores-atores de nossas “tradições populares”.

“Populares” e “tradicionais”, mas também homens e mulheres que eram e continuam sendo também sujeitos subalternos, “dominados” (uma palavra frequente então). Pessoas e famílias submetidas à exclusão social ou ao trabalho sob domínio de indivíduos, corporações e classes “dominantes” e “opressoras”, no interior de sociedades elas próprias geradoras da oposição entre categorias de pessoas, classes sociais, “consciências” e culturas.

Era chegada a hora de fazer com que essas culturas – que agora recebiam outros nomes, como “subalternas”, “oprimidas”, “alienadas”, “dominadas” – não apenas falassem de si e de seus mundos através de seus contos e cantos, mas dissessem algo, de modo crítico e contundente, sobre sua condição social. Era preciso torná-las – e aos seus atores-autores – conscientes (outra palavra cara e frequente na época) de sua situação de classe, assim como de seu poder. Era necessário transpor para um plano político aquilo que até então havia sido estudado e compreendido como apenas residualmente “cultural”. Não será estranho encontrarmos, quase ao final deste artigo, uma citação de um estudioso de teoria literária que, com outras palavras, deseja fazer retornar a cultura e o seu estudo a este mesmo plano crítico.

Para que não se transforme em cultura-para-os-trabalhadores, a cultura popular necessita ser uma totalidade que reúna dialeticamente dois pólos distintos e às vezes antagônicos: integrar os interesses imediatos do trabalhador individual com o interesse profundo e objetivo da classe trabalhadora e, nessa mesma dialética, unir os interesses particulares da classe trabalhadora com os interesses gerais de todo o povo. A cultura popular somente é totalidade quando se transforma em um processo que permita a livre expansão desta complexa rede em que se articulam, em interseções ricas e variadas, motivos subjetivos e possibilidades objetivas, propósitos de grupos e paixões individuais, meios disponíveis e finalidades ambicionadas. [...] Em uma palavra, a cultura popular deve ser a expressão cultural da luta política das massas, entendendo-se por essa luta algo que é feito por homens concretos, ao longo de suas vidas concretas. (Estevam, 1978, p.40-41)

Fundada em ideologias diversas e diversamente convergentes, e associada a “frentes de luta” e a movimentos entre reformadores e revolucionários da sociedade nacional, uma outra cultura popular (não raro escrita então com iniciais maiúsculas) surgiu como um corpo de ideias e de práticas questionadoras e renovadoras em vários planos. Tomando palavras correntes na Europa desde pelo menos o século XIX, a proposta dos movimentos de cultura popular dos anos 1960 redimensiona o valor original da cultura popular, tal como pensada antes, quase sempre com o nome de folclore.

Em um mundo de relações sociais humanizadas e humanizadoras, as interações entre pessoas, realizadas como cultura e através da cultura, deveriam ser pensadas e vividas como as de um reconhecimento entre diferentes categorias de pessoas e de grupos sociais livres e igualmente produtores e beneficiários da totalidade de uma cultura. Uma múltipla e diferenciada – mas não desigualada e desigualadora – experiência de criação cultural deveria emergir e transformar-se na e como “a história humana”, através de um trabalho que afirmasse a liberdade, negando a possibilidade de domínio de grupos e classes sociais uns sobre os outros.

No entanto, em sociedades desiguais e desigualmente produtoras e consumidoras de saberes, valores e significados – tudo aquilo que vai de uma gramática social a uma religião consagrada –, as culturas geradas em contextos sociais de desigualdade de condições humanas, de produção de bens, poderes

e símbolos de compreensão da vida social são, elas próprias, socialmente divididas e desiguais. Elas refletem qualidades de relações antagônicas entre grupos no interior de uma sociedade.

A oposição imposta e consagrada entre modos sociais de participação na cultura é o que explica a existência e os modos de produção social de culturas populares. No interior de sociedades desiguais e excludentes, esta é uma das dimensões de vocação negada de universalização da cultura a partir de suas diferenças assumidas, e não de suas desigualdades impostas.

Nos termos dos documentos dos movimentos de cultura popular, o povo é autor, ator e consumidor de sua própria experiência cultural. Aquela que, de diferentes maneiras, traduz sua existência de criador. Mas de um criador subalterno, subordinado. Uma cultura popular, ao mesmo tempo em que “reflete” a originalidade de seu próprio modo de vida, é também ela, subalterna.

Ao lado de um domínio político direto, através do qual diversas instituições hegemônicas exercem poder social e simbólico sobre a vida cotidiana, existe também um controle mais difuso, exercido por uma “cultura dominante” sobre uma múltipla “cultura dominada”. De muitos modos e por diversos artifícios de comunicação e de inculcação de palavras, valores e ideias, realiza-se um artifício contínuo de bloqueio e cooptação das diferentes “manifestações populares” – de tudo aquilo que “o povo vive e cria” e que lhe possibilite expressar livremente sua própria condição de classe, assim como um horizonte social de emancipação popular.

O domínio da cultura erudita sobre a cultura popular seria representável como um processo de mão dupla: a apropriação de fragmentos populares em seu favor e para seu uso *versus* a expropriação daquilo que nas culturas populares pudesse refletir para o povo a sua realidade de vida, tal como ela é. Este domínio simbólico mobilizaria recursos, canais, meios de comunicação, pessoas especializadas e grupos de controle, de propaganda, de educação. Inovaria meios, recursos e tecnologias, ampliaria e testaria com frequência crescente suas estratégias de “massificação” (outra palavra usual na época). Assim, agiria em nome de um absorver, retraduzir e intencionalmente esvaziar os domínios e formas de expressão das criações tradicionais e potencialmente críticas do povo.

No interior de uma tal estrutura de trocas sociais e simbólicas, os criadores populares individuais e coletivos mesclam elementos de sua própria

cultura – aquilo que reflete para eles a continuidade de seu peculiar modo de vida – com elementos provenientes de culturas eruditas, repensadas como faces e frentes de uma cultura politicamente hegemônica.

Assim, os diferentes setores das classes populares reproduzem como sendo sua uma cultura “culturalmente” mesclada e situada fora do eixo da identidade das classes populares. Uma cultura politicamente dominada e externa ao processo social de gestão do poder. Uma cultura, enfim, simbolicamente alienada e colocada aquém e além de uma consciência crítica⁸. No bojo desta situação, se não for conscientizado por sua própria cultura, o povo não o será por nenhum outro meio usual em uma conjuntura de dominação.

No entanto, somente a partir de uma ação intencional e organizada das classes populares se poderia conceber a possibilidade de um projeto de libertação de todas as esferas de domínio na sociedade de classes. Os militantes dos movimentos de cultura popular entendiam que uma das frentes de luta nessa direção deveria ser politicamente cultural, como também culturalmente educativa. Daí o lugar ativo da educação entre os movimentos de cultura popular e a sua integração com instituições dedicadas propriamente à educação popular.

Podemos retornar agora ao citado documento do MEB no trecho em que ele salta da cultura para o dilema e o projeto da cultura popular.

A Cultura Popular surge como conseqüência do processo de mudança social. Assim sendo, pretende a participação de todos na elaboração da cultura da sociedade em que vivem, bem como, e principalmente, na apreensão e na criação do sentido da cultura, isto é, do que a cultura significa para os homens dessa sociedade. A Cultura Popular, portanto, está vinculada a uma ação que não pode estar desligada do povo, isto é, dos grupos sociais que, por condicionamentos econômicos, políticos e sociais – e especialmente por condicionamentos culturais – estão marginalizados da cultura. [...] Sendo assim, pode-se dizer que Cultura Popular não é um fenômeno neutro, indiferente. Ao contrário, nasce de um conflito e nele desemboca, pois ela existe e se apresenta sempre em termos de libertação, de promoção humana, no sentido mais amplo. Donde se conclui que não é possível um trabalho de Cultura Popular desligado do proces-

8. É talvez no livro do educador Paulo Freire (1969), escrito já no exílio no Chile, que essa ideia aparece com maior vigor, de acordo com os termos, críticas e propostas dos anos 1960.

so de conscientização. E, por estar ligada a este processo é que ela deve levar sempre a uma opção. Deve dar possibilidades de opção ao povo, embora não possa impor essa opção, porque ela deve ser encontrada pelo próprio povo. Esta opção decorre da plena consciência que o homem adquire das diferenças e desníveis entre os grupos que formam a sociedade e da necessidade de uma transformação dos padrões culturais, políticos, sociais e econômicos que os determinam. (MEB, 1965, p.8-9)⁹

Com palavras de um dos ativos integrantes da primeira equipe de educadores nordestinos de Paulo Freire, poderemos ampliar o sentido da ação social transformadora dado então à cultura popular entre os seus “movimentos” dos anos 1960. Ela deixa de ser apenas um acontecer social ao longo do cotidiano e da história de um povo e passa a ser compreendida como um que-fazer, como um trabalho político através da cultura. Um processo democratizador destinado, através também da educação (que nos primeiros documentos dos movimentos de cultura popular ainda não era chamada de educação popular), a quebrar a dicotomia de/entre culturas na sociedade desigual.

Para além do fragmento citado a seguir, “fazer cultura popular” destinava-se a estabelecer diálogos com sujeitos e coletividades populares para, a partir deles, transformar a consciência de pessoas, tornando-as autores críticos e criativos de suas culturas e, por meio delas, atores participantes de ações coletivas destinadas a operar uma ruptura com a “ordem vigente”, cujo horizonte seria a construção de uma sociedade igualitária que acolhesse, gerisse e transformasse dialeticamente culturas democraticamente libertadas e ativamente libertadoras.

Cultura popular é todo processo de democratização da cultura que visa neutralizar o distanciamento, o desnível “anormal” e antinatural entre as duas culturas através da abertura a todos os homens – independentemente de raças, credo, cor, classe, profissão, origem etc. – de todos os canais de comunicação. Fazer

9. A citação faz referência também ao documento *Fundamentação da cartilha Viver é Lutar*. Essa cartilha, elaborada para o programa de alfabetização do MEB (1964), chegou a ser apreendida pela polícia do Rio de Janeiro, quando ainda na gráfica, por ordem do então governador Carlos Lacerda. A apreensão, pouco antes do golpe militar de 1964, foi noticiada em todo o Brasil e até no exterior. Muitos anos mais tarde, o MEB lançou uma nova versão da cartilha, em outros termos e com outros recursos técnicos, pedagógicos e culturais.

Cultura Popular é, assim, democratizar a cultura. É antes de tudo um ato de amor. [...] Podemos então definir educação em termos de nossas análises anteriores: a instrumentalização do homem pela democratização da cultura. (Maciel, 1978, p. 143-144)

Temos hoje uma lembrança fragmentada e fugidia das contribuições de estudiosos do folclore, como Mário de Andrade e Câmara Cascudo, e de cientistas sociais que em algum momento se dedicaram a estudos de criações culturais populares, como Florestan Fernandes e Maria Isaura Pereira de Queirós¹⁰. E quase nos escapa da memória aquilo que representaram os movimentos de cultura popular e seus herdeiros, durante e após os longos anos da ditadura militar. As experiências inovadoras de educação popular a partir de ideias de Paulo Freire e de outros educadores e pensadores críticos da sociedade, da cultura e da educação, como Henrique da Lima Vaz e Ernani Maria Fiori e tantos outros. O alvorecer do cinema novo no Brasil. O teatro do oprimido de Augusto Boal. A “literatura de protesto” e a “música de protesto”. Enfim, as iniciativas dos centros populares de cultura – CPCs –, espalhados por quase todo o Brasil nesse período.

Em uma passagem de meu livro *Educação popular*, com base em Paulo Freire, procuro estabelecer da seguinte maneira as relações entre a prática da cultura popular realizada em sua dimensão pedagógica. Os termos ainda são marcadamente os dos anos 1960, embora a primeira versão do livro seja dos anos 1980:

Já nos primeiros escritos de Paulo Freire, a educação popular, uma forma de “prática cultural para a liberdade”, deveria transformar todo o sistema e toda a lógica simbólica da educação tradicional. Trabalhos como os de alfabetização e

10. Desde finais dos anos 1950, alguns sociólogos, sobretudo paulistas, realizaram pesquisas “de folclore” tanto no contexto urbano, como Florestan Fernandes, quanto rural, como Maria Isaura Pereira de Queirós. Vários outros sociólogos, inclusive estrangeiros, como Donald Pierson e Emílio Williams dedicaram capítulos de suas longas pesquisas a comunidades tradicionais brasileiras a temas que folcloristas de então reivindicavam como seus. Alguns deles, capitaneados por Rossini Tavares de Lima, reagiram publicamente em artigos. De Florestan Fernandes, são importantes pelo menos dois livros: *O folclore em questão* (1978) e *O folclore e mudança social na Cidade de São Paulo* (1979).

pós-alfabetização seriam apenas um de seus momentos. Assim, um movimento revolucionário de educadores surgia contra a educação institucionalizada e constituída oficialmente, seja como sistema escolar seriado, seja como educação não-formal de adultos. Emergia como proposta de re-escrever a prática pedagógica do ato de ensinar-e-aprender, e surgia para repensar o sentido político do lugar da educação. [...] Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la através do qual as classes populares se educam com a sua própria prática, e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é popular não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses excluídos prematuramente da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, através da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia. [...] Ora, a possibilidade concreta de produção de uma nova hegemonia popular no interior da sociedade classista é o horizonte da educação popular, do mesmo modo como é aquilo que uma educação tradicional de adultos quer evitar. A possibilidade (a utopia? o projeto histórico realizável?) de que, por efeito também da acumulação de um poder de classe, através da organicidade progressiva das práticas dos movimentos populares e do fortalecimento consequente do seu saber popular, venha a realizar-se uma transformação da ordem social dominante, em um mundo solidário de igualdade e justiça, é o horizonte que se avista do horizonte da educação popular. (Brandão, 1985)

DE ONTEM PARA AGORA

Entre os diferentes acontecimentos na “área social da cultura” – uma expressão quase sempre vaga e ambígua, convenhamos – recordaremos aqui apenas cinco. Eles nos parecem importantes quando situados no período entre o final dos anos 1960 e os dias atuais.

O primeiro acontecimento envolve um lento e muito variado processo de autorreconhecimento e, em alguns casos, de organização institucional de unidades, grupos e mesmo associações locais ou regionais de cultura popular. Criadores individuais e/ou coletivos de modalidades de culturas patrimoniais

se reconhecem e se aproximam, por iniciativa própria ou com o apoio e a parceria de diferentes tipos de ajudas e apoios vindos “de fora”. Aqui e ali surgem pequenas unidades sociais em nome de artistas e artesãos populares individualizados, de unidades de rituais populares, como as Companhias de Santos Reis ou as Associações de Congos e de Moçambiques, dos festejos de São Benedito ou de Nossa Senhora do Rosário.

O trabalho criador popular deixa de ser folcloricamente anônimo. E os seus criadores – autores e/ou atores – identificam-se e começam a ser reconhecidos publicamente. As iniciativas relacionadas à identidade, à salvaguarda e aos direitos individuais e coletivos de diferentes criações tornadas patrimônio imaterial popular poderão representar de agora em diante um patamar importante de afirmação popular de criação cultural.

A cultura popular em termos atuais é definida em um documento da Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Ela envolve “práticas sociais e representações por meio das quais uma comunidade cultural exprime sua identidade particular no seio de uma sociedade mais ampla. Essas formas culturais são com frequência comercializadas ou difundidas” (Duvignaud et al., 2004, p.233, tradução nossa).

De outra parte, assim se estabelece a proposta de definição de patrimônio cultural imaterial: 1. Para os fins da presente Convenção, entende-se como “patrimônio cultural imaterial” as práticas e representações – tanto quanto os saberes e os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que necessariamente lhes são associados – reconhecidas por suas comunidades e seus indivíduos como fazendo parte de seu patrimônio cultural imaterial, e que se conformam aos princípios universalmente aceitos dos direitos do homem, da equidade, da durabilidade e do mútuo respeito entre comunidades culturais. Este patrimônio cultural imaterial é constantemente recriado pelas comunidades em função de seu meio e de sua história e sua busca de um sentimento de continuidade e de identidade, contribuindo assim a promover a diversidade cultural e a criatividade da humanidade. 2. O “patrimônio cultural imaterial”, tal como está definido no parágrafo 1, cobre os seguintes domínios: as expressões orais; as artes de interpretação; as práticas sociais, rituais e eventos festivos; os conhecimentos e as práticas concernentes à natureza (Duvignaud et al., 2004, p.230).

O segundo acontecimento traz de volta as ideias de Mikhail Bakhtin, lembradas por Carlo Ginzburg (2006) e Peter Burke (1989, 2003) e por outros

estudiosos atuais da cultura, que antes e depois dele tratam de estabelecer ao mesmo tempo as fronteiras entre as diferentes modalidades de culturas, e as contínuas quebras, rupturas e mútuas interações, apropriações e expropriações entre “um lado e o outro”.

Em uma direção assistimos a um diálogo ora necessário e fecundo, ora arbitrário e ameaçador, entre diferentes criadores e agentes de/entre culturas. Entre o erudito e o popular – ou o folclórico e suas variações – de antes, assistimos a um alargamento de mútuos espaços, cenários e territórios culturais de fronteiras no interior da própria ideia de “popular”. A fórmula MPB, “música popular brasileira”, traduz bem esse acontecer¹¹.

Em uma outra direção, assistimos ao florescimento de um grande número de artistas-de-fronteiras, às vezes assumidos como “músicos de raízes”, situados aquém e além de possíveis linhas culturais divisórias – se é que elas existem –, como Elomar, Dércio e Dorothy Marques, Pereira da Viola, Rubinho do Vale, Titane e Milton Nascimento. Eles trazem a um ponto mais próximo do “propriamente popular”, um intercâmbio de recriações ou “interpretações de empréstimo” de sonoridades, músicas ou formas de cantar e dizer já bastante conhecidas como “do povo” desde décadas passadas. Um renascer da viola caipira em mãos de músicos como Renato Andrade, Paulo Freire e Ivan Vilela é uma outra clara e feliz expressão de como o “caipira” pode em pouco tempo transitar para o modernamente “sertanejo” e, dele, ou para além dele, para uma música que, mesmo sendo “de viola”, se situa na fronteira entre o popular e o francamente erudito.

No entanto somos também testemunhas de uma invasão da mídia e da “massa” sobre criações artísticas tradicionais das culturas populares. É o caso quando algo que em um horizonte é “de raiz” surge em outro como o “ser-

11. Entre nós uma diferença entre o “folclórico” e o “popular” nunca foi claramente resolvida. Afortunadamente, pensamos nós. Em Buenos Aires, em uma loja de artigos musicais, Astor Piazzola poderá oscilar entre música erudita e/ou popular. Carlos Gardel e seus CDs de tango estarão na seção de música popular. Já Jorge Cafrune estará na estante de música folclórica. Uma pequena passagem do músico e pesquisador Eduardo Gramani (2002) estabelece outras fronteiras: “Ao contrário do que se observa com outros instrumentos ‘brasileiros’ que são utilizados na música folclórica, a rabeça quase não participa da chamada ‘música popular’, mantendo sua atuação restrita, com algumas exceções às festas religiosas e folclóricas da região”. Resta perguntar a razão pela qual o autor colocou entre aspas ‘música popular’ e não fez o mesmo com a folclórica.

tanejo” tornado *country*. Ou quando presenciamos a transformação forçada e forjada de rituais populares em espetáculos de massa. E esse acontecer vai desde os forjados concursos de Folias de Santos Reis ao espetáculo “global” do boi-bumbá em Parintins. Por sua vez, o fato de que São Luís do Maranhão, uma cidade de distante origem francesa, pretender se apresentar como “a capital mundial do *reggae*” poderia nos levar a voos altos e temerários pensando até que ponto podem chegar as hibridizações da cultura¹².

De maneira semelhante e cruzada, estudantes de pós-graduação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, em tempos não tão distantes, se deslocavam de Campinas a São Paulo para participar como figurantes de um “autêntico bumba meu boi” trazido de São Luís por migrantes maranhenses. E recentemente, uma turma de moças campineiras, entre estudantes e profissionais, fundou um grupo de apresentação de tambores, percussões e passos de teor folclórico denominado “as caixeiras”.

Para completar, tenho em mãos o programa de um Encontro de Hip-Hop em São Paulo, onde se anunciam mesas redondas, palestras, apresentações de grupos de dançantes de periferia e oficinas de aprendizado, com patrocínio do Instituto Paulo Freire e da Secretaria Estadual de Educação. Em algumas cidades do Brasil, basta pressionar o dedo para passar da TV Globo para a TV Cultura. E com esse gesto mínimo podemos nos transportar de uma dimensão a outra – embora com semelhanças ocasionais – de relacionamento entre a cultura da mídia e a cultura do povo.

O terceiro acontecimento envolve a “descoberta” do universo das culturas populares por outros estudiosos e pesquisadores que não apenas folcloristas interessados em nossas “tradições populares”. Depois das incursões pioneiras de sociólogos como Maria Isaura Pereira de Queirós e Florestan Fernandes, observa-se em todo o país, a partir dos anos 1970 – justamente quando desaparecem de cena os movimentos de cultura popular – um interesse vertiginoso, primeiro entre antropólogos, depois entre sociólogos, historiadores, geógrafos culturais, linguistas, e mais tarde entre especialistas da comunicação social, pelas mais diferentes “manifestações culturais populares”.

Das folias de Santos Reis ao carnaval carioca, passando pela capoeira e o candomblé, o cordel e as histórias de Trancoso, invenções patrimoniais po-

12. Peter Burke (2003) retraça a história antiga, a recente e a atualidade de acontecimentos culturais, cunhando a expressão, tirada de Marshall Sahlins, de “crioulização cultural”.

pulares, religiosas ou profanas são de vários modos revisitadas. E disto resulta uma produção acadêmica grande e variada.

É crescente o interesse de pesquisadores não só pelo mundo indígena como também pelas culturas tradicionais de camponeses, quilombolas, “povos da floresta” ou dos sertanejos de Goiás, Minas Gerais, Bahia, e de outros cenários entre o cerrado e a caatinga, como os berradeiros, barranqueiros, vazanteiros, chapadeiros, veredeiros, catingueiros, geralistas e outros tantos grupos humanos e suas culturas peculiares.

Ao lado de estudiosos interessados apenas em publicar textos escritos segundo as regras e os desejos do mundo acadêmico, surgem aqueles que buscam um diálogo de ida-e-volta com seus autores-atores, ou mesmo de ida-sem-volta. Desse enlace efêmero ou duradouro surgem novos registros “ao vivo e a cores”: filmes, vídeos, discos, álbuns de imagens etc., o que é facilitado pela possibilidade de obter financiamento público ou privado para essas produções. É uma lástima que apenas em alguns casos os produtos sejam devolvidos com proveito e sentido às comunidades de origem.

Um quarto acontecimento faz fronteira com o terceiro e o alarga. Justamente quando silenciam as vozes de protesto e a ação política dos movimentos de cultura popular e de seus herdeiros de causa, surgem, por iniciativa sobretudo de agências governamentais direta ou indiretamente vinculadas à “questão cultural”, as mais diferentes modalidades de propostas, ações e políticas culturais¹³.

Quando penso no que podem representar algumas ações agenciadas de “proteção” oficial de uma cultura popular, lembro uma frase cortante de Nádya Farage, antropóloga, e hoje professora da Unicamp. Ela disse um dia,

13. Entre as seguidas e, em alguns casos, efêmeras iniciativas governamentais nesse campo, cito como exemplo o Programa Interação, Cultura e Educação, derivado de experiências desenvolvidas pelo Centro Nacional de Referência Cultural – CNRC. Com a criação da Secretaria da Cultura do Ministério da Educação e Cultura, o Projeto tomou dimensões nacionais. Seu objetivo era, tal como o próprio nome sugeria, realizar uma interação entre as culturas tradicionais locais e as escolas de primeiro e de segundo grau. Ensinar e aprender a partir da própria cultura em que se está inserido. Uma cultura entendida “no sentido antropológico, com ênfase nos saberes e fazeres recriados e integrados aos conteúdos curriculares. O ‘Projeto Interação’ esteve vigente entre 1982 e 1985, e em seu momento auge chegou a apoiar 135 experiências de interação cultura local-escola em todo o país. Ao vermos experiências atuais, como o Escola Viva, associada aos Pontos de Cultura, programa do Ministério da Cultura, encontramos vivos os ecos da experiência do Interação” (Quintas, 1996).

em resposta a uma proposta de ação “protetora” de um ritual popular: “Uma cultura que precisa ser salva já está morta”. Talvez essa sentença possa parecer forte demais. Mas é substancialmente verdadeira.

Não devemos duvidar de que sempre “algo pode ser feito pelas nossas culturas populares”. Mas, desde que de dentro para fora. Desde que deixadas as decisões sobre o acontecer de uma cultura própria nas mãos de seus criadores, usuários locais e atores do que criam e colocam “em cena” para si mesmos e para os outros. Os “seus outros” e os “nossos outros”.

Algumas iniciativas governamentais, como o programa de Pontos de Cultura do Ministério da Cultura, poderiam representar algo a ser aperfeiçoado e difundido, dado que o essencial nessa experiência de âmbito nacional é a entrega a autores-atores locais de cultura a gestão de suas próprias iniciativas, apenas subvencionadas pelo poder público.

As alternativas de foro mundial patrocinadas pela Unesco em nome da salvaguarda de patrimônios culturais materiais e imateriais, lembradas aqui em uma longa nota de rodapé, são um outro exemplo pertinente. Também nesse campo em que tudo está entre começos e tropeços, há muito que dialogar e aperfeiçoar. Mas todas essas alternativas de enlace tocam em uma questão essencial e quase sempre tratada apenas como um problema teórico-jurídico de gabinete: o exercício real e concreto do reconhecimento de direitos autorais de parte de criadores populares de cultura, individuais ou coletivos, que só de uns anos para cá começa a se concretizar.

Basta ver a dificuldade com que o governo brasileiro lida com as questões seculares da reforma agrária e do reconhecimento de territórios e direitos de povos indígenas e quilombolas para compreender que no terreno dos direitos de culturas populares as efetivas decisões ainda são lentas e precárias.

Um problema de dimensão mais ampla já foi mencionado de passagem aqui. Entre a Lei Rouanet e outras, pouco a pouco o poder público teoriza fundamentos e legisla sobre sobre a teoria e a prática de ações culturais agenciadas. No entanto, ele delega o exercício direto e efetivo de tais ações sociais sobre a cultura a empresas que vão da Petrobrás à Fundação Roberto Marinho.

Se nos dermos conta de que uma das perguntas feitas diante de quem “solicita um apoio cultural” de qualquer natureza, face a face ou entre as linhas de um formulário de projeto, é: “Qual será para a nossa empresa o retorno de nosso apoio?”, compreenderemos com clareza as reais intenções e os riscos

de uma temerária extensão dos direitos de apoio e, direta ou indiretamente, de apropriação de projetos e produtos de criação popular subordinados a interesses empresariais e capitalistas em mais um domínio da vida tornada mercadoria em que “vale a pena investir”.

Um último acontecimento de nossa pequena e incompleta resenha remete-nos ao primeiro e sugere a longínqua lembrança das ideias e propostas dos movimentos de cultura popular.

Em direção oposta a um empresariamento+espetacularização de culturas populares, tradicionais ou patrimoniais, assistimos a diferentes iniciativas de retomada do que é “próprio” dessas culturas, contra o que as ameaça de se tornarem apenas “típicas” – para lembrarmos aqui o jogo de opostos sugerido por Nestor Garcia Canclini e outros. Associações de congadeiros em Minas Gerais festejam sucessivos aniversários e buscam se unir, acima de suas diferenças, para proteger suas tradições e estabelecer entre elas formas de encontros e diálogos autóctones sempre difíceis em outros tempos.

Comunidades quilombolas de vários estados também se agregam em associações e unem esforços tanto para a conquista de suas terras de direito quanto para o direito a certificarem a autoria de suas identidades e de criações preservadas ou inovadoras de culturas que as façam pensar, crer, criar, cantar e bailar. Movimentos de ação política de maior abrangência e efeitos sociais visíveis – e quase sempre demonizados pela mídia – enlaçam tradições patrimoniais de culturas populares camponesas a formas novas e questionadoras de expressão de sua condição e de suas lutas pela terra, por trabalho e por outros direitos sociais – inclusive os que se referem às suas identidades e culturas.

Qualquer que seja a forma como um grupo ritual, uma comunidade rural ou um movimento social concebe suas criações culturais e as assume como uma modalidade de reconhecimento, de expressão de si mesmos e de empoderamento, a marca identitária de um múltiplo processo de retomada e recriação de tradições e inovações culturais autóctones é muito forte e sempre essencial.

Em termos que não podem mais conter no fluxo da história a radicalidade das propostas dos movimentos de cultura popular dos anos 1960, mas em face de um horizonte em que uma mesma vocação de vivência autoral e autêntica – e por isso mesmo francamente dialógica – se abre à difícil e complexa arte da criação, da partilha e do intercâmbio de e entre culturas populares, o papel

do saber e da reprodução do saber pelas mais diversas formas de socialização de novos autores-atores culturais passa a ser uma questão substantiva no eixo entre a cultura e a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÇÃO POPULAR. *Cultura popular: documento de orientação de ações políticas aos militantes*. MA60: Rio de Janeiro, s/d. mimeo
- ARANTES, A. A. *O Que é cultura popular*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AYALA, M.; AYALA, M. I. N. *Cultura popular no Brasil*. São Paulo: Ática, 1987.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A Construção social da realidade*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- BHABHA, H. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- BRANDÃO, C. R. *O Divino, o santo e a senhora*. Rio de Janeiro: Funarte, 1978.
- _____. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. *A Festa do santo de preto*. Goiânia: Ed Universidade Federal de Goiás; Rio de Janeiro: Funarte, 1985a.
- _____. *Sacerdotes de viola*. Petrópolis: Vozes, 1981.
- BURKE, P. *A Cultura na idade moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.
- CANCLINI, N. G. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995.
- _____. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 1998.
- _____. *As Culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CARVALHO, J. J. de. *O Lugar da cultura tradicional na sociedade moderna*. Brasília: Ed. UnB, 1989.
- CERTEAU, M. de. *A Cultura no plural*. Campinas: Papyrus: 2005.
- COHEN, A. *O Homem bidimensional: antropologia do poder e do simbolismo em sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- DUVIGNAUD, J. et al. *Le Patrimoine culturel immatériel: les enjeux, les problematiques, les pratiques*. Paris: Babel, Maison des cultures du monde, 2004. (Internationale de l'imaginaire, 17, nouvelle série)
- EAGLETON, T. *A Idéia de cultura*. São Paulo: Edunesp, 2000.
- EDGAR, A.; SEDGWICK, P. *Teoria cultural de A a Z: conceitos-chave para entender o mundo contemporâneo*. São Paulo: Contexto, 2003.
- ESTEVA, C. A Questão da cultura popular. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- FERNANDES, F. *O Folclore em questão*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- _____. *O Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GRAMANI, E. *Rabeca, o som inesperado*. S/l, 2002. (Org. edit. de Daniella Gramani)
- GUINZBURG, C. *O Queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- KUPER, A. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru: Edusc, 2002.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- MACIEL, J. Fundamentos teóricos do sistema Paulo Freire de educação. In: FÁVERO, O. (org.) *Cultura popular e educação popular: memória dos anos sessenta*. Rio de Janeiro: Graal, 1978. p.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- MEB. *O Conceito de cultura: série fundamentação do programa para 1965*. Estudos sociais – Cultura. Rio de Janeiro, 1965.
- _____. *Fundamentação da cartilha Viver é Lutar*. Rio de Janeiro, 1964. mimeo
- ORTIZ, R. *Cultura popular: românticos e folcloristas*. São Paulo: PUC, 1985.
- _____. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- QUINTAS, J. S. et al. *O Difícil espelho: limites e possibilidades de uma experiência de cultura e educação*. Rio de Janeiro: Iphan, 1996.
- SAHLINS, M. D. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

SAID, E. W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Cultura e política*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SEFÉRIS, G. *Poemas*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995. (série Dos 16 haicais)

WHITE, L. A. *Conceito de cultura*. Rio de Janeiro: MEB, 1963. Mimeo (série B, apostila).

Recebido em: julho 2009

Aprovado para publicação em: julho 2009

ARTES DE MUSICAR E DE IMPROVISAR NA CULTURA POPULAR

JOSÉ MACHADO PAIS

Investigador Coordenador do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa
e Professor convidado do Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de
Lisboa – Portugal

<http://jwww.jose-machado-pais.net>

RESUMO

O artigo explora bases de sustentabilidade do valor patrimonial das chamadas culturas marginais, tomando como referente empírico as artes de musicar e de improvisar. Aos preconceitos que associam a cultura popular à frivolidade se contrapõem evidências da sua criatividade. Para isso, comparam-se tendências e influências musicais de um e outro lado do Atlântico (Portugal e Brasil), na base de uma matriz partilhada de repentes e improvisações. Os exemplos do fado e do samba são usados para ilustrar as variações simbólicas, no decurso do tempo, das produções culturais: dos antros de marginalidade podem emergir ícones de nacionalidade. Em seguida, em um estudo de caso envolvendo jovens portugueses afrodescendentes, sem motivação extrínseca ou intrínseca para as aprendizagens do ensino formal, mostram-se reais possibilidades de emancipação através da música e da dança. Finalmente, equaciona-se a possibilidade de a educação, dada a sua aposta no conhecimento, poder constituir uma importante plataforma de reconhecimento do valor patrimonial das culturas populares.

CULTURA POPULAR – PORTUGAL – BRASIL – CRIATIVIDADE

ABSTRACT

THE ARTS OF COMPOSITION AND IMPROVISATION IN POPULAR CULTURE. This article explores the bases of sustainability of the patrimonial value of the so-called marginal cultures, taking the arts of composition and improvisation as its empirical referent. The prejudices associating popular culture to shallowness are opposed by the evidences of its creativity. Thus, the musical trends and influences on both sides of the Atlantic (Portugal and Brazil) are compared based on a shared matrix of repente melodies and improvisations. The examples of fado and samba are used to illustrate the symbolic variations of cultural production throughout the time: Nationality icons may emerge from dens of marginality. Subsequently, in a case study involving young Portuguese Afro-Descendants who have no extrinsic or intrinsic motivation to take part in formal school learning, real possibilities of emancipation are shown in music and dance. Finally, the article contemplates the possibility of education, given its bet on knowledge, being able to develop an important platform to acknowledge the heritage value of popular culture.

POPULAR CULTURE – PORTUGAL – BRASIL – CRIATIVITY

A música popular constitui um campo privilegiado para a análise dos imaginários sociais. É certo que uma boa parte da enxurrada de música mais popularisca – “pimba” como é designada em Portugal ou “brega” como é conhecida no Brasil – é de qualidade duvidosa. Mesmo nesse caso, não deixam de ser sociologicamente relevantes os processos de standardização que levam a indústria discográfica à conquista de amplos segmentos de um público mais vulnerável ao fenômeno da vedetização da música de baixa qualidade. De todo modo, seria um equívoco analisar a cultura popular somente pelo lado da recepção onde, particularmente no caso da indústria discográfica, mais se fazem sentir as manipulações dos circuitos de difusão comercial, sob os auspícios de uma lógica de mercado. O presente artigo centra-se, contudo, numa problematização diferente ao explorar as bases de sustentabilidade do valor patrimonial das chamadas culturas marginais, tomando como referente empírico as artes de musicar e de improvisar.

Na primeira parte do artigo, aos preconceitos que associam a cultura popular à frivolidade se contrapõem evidências da sua criatividade. Esta passa despercebida, por exemplo, aos eruditos que torcem o nariz ou fazem ouvidos moucos às expressividades musicais da cultura popular. Nesse campo, teremos oportunidade de comparar tendências e influências musicais de um e outro lado do Atlântico (Portugal e Brasil), na base de uma matriz partilhada em repentes e improvisações. Os exemplos do fado e do samba são usados para mostrar as variações simbólicas das produções culturais, ao se constatar que dos antros de marginalidade podem emergir ícones de nacionalidade.

Na segunda parte, em um estudo de caso envolvendo jovens afro-descendentes que, em Portugal, são apelidados de “desenquadrados” ou “problemáticos”, sugerem-se reais possibilidades de emancipação através da música e da dança. Sem motivação extrínseca ou intrínseca para as aprendizagens do ensino formal, esses jovens dão mostras de uma notável capacidade criativa – tendo como suporte ágeis recursos de improvisação – quer no âmbito das suas subculturas de rua (associadas ao *hip hop*), quer quando, num projeto de intervenção comunitária (Batoto Yétu), se envolvem em danças tradicionais que se reclamam de heranças africanas. Falar de heranças culturais implica falar de conservação e reprodução, mas não impede de pesquisar os enclausuramentos a que podem dar lugar. Pretexto para avançarmos com a ideia de que as identidades não são regidas pela inevitabilidade da rigidez.

As conclusões apontam as culturas marginais como um campo de criatividade e de improvisos onde se jogam diferenças e influências num rol variado de interações e hibridações, ao mesmo tempo em que se questionam os reducionismos que entravam a partilha de tradições e saberes culturais. A educação, por apostar no conhecimento, pode constituir uma importante plataforma de reconhecimento do valor patrimonial das culturas populares.

OUVIDOS MOUCOS E NARIZES TORCIDOS

Não sabemos se na música temos a origem da linguagem falada, como pretendia Darwin, ou se, ao contrário, ela tem a sua base na linguagem falada, como reivindicava Simmel (2003), na sua primeira tese de doutoramento, apresentada em 1881, sobre o canto tirolês primitivo. Mas quando, numa bela tarde, tomando um pouco de sol no Farol da Barra, em Salvador da Bahia, ouvi os pregões de um velho vendedor de queijo, sacudi os ombros, num gesto de desapego (que importa?) ao contencioso das origens. O importante é não fazer ouvidos moucos à realidade que nos desperta os sentidos¹. Só as orelhas ouvidoras se podem tornar pensadoras (Schafer, 1992). O escutar é uma forma de perscrutar a realidade. Através da entoação do falar descobre-se a musicalidade da oralidade popular. É o que acontece, de forma muito evidente, com os pregões. O vendedor de queijos cantarolava: “O queijo chegou/ É só alegria/ Vamos comer queijo/ No Farol da Barra da Bahia”. Fazendo uma paragem na sua caminhada pela areia da praia, aparentemente para ajeitar a cesta à cabeça, continuou: “Tá beleza galera/ Solte o visual/ O meu queijo/ Não faz nada mal”.

Aproximei-me do vendedor de queijo, dizendo-lhe do meu encanto pelo seu pregão, do mesmo modo que me fascinavam todos os ícones da baianidade: orixás, berimbau, terreiros, *lambretas* e caldinho picante do Mercado Central, descontando os efeitos resultantes da sua desprevenida ingestão. Pena que o tempo fazia caretas, o sol brincava de esconder com acinzentadas nuvens. Quando questionei o velho baiano sobre se acaso iria chover, de imediato improvisou: “Galera, galera/ O tempo nublou/ O sol chegou/ É sol de Verão/

1. Desse modo James (1988) e Schutz (1964) definiam a realidade: como um universo de estímulos que nos despertam a atenção.

De festa e alegria/ Olha o queijão/ Queijão da Bahia”. Continuamos a conversar até que o amável vendedor ambulante foi cuidar da vida; ergueu a cesta do queijo à cabeça e, num repente, apregoou: “Eu asso um, eu asso dois, eu asso três/ A galera pede mais uma vez/ Pode pedir, português!”

Os eruditos torcem o nariz às expressividades musicais de cunho popular, qualificando de vulgaridade tudo o que sai fora dos cânones mais ortodoxos: da simples canção assobiada (tida como uma concessão à natureza animal) à dança folclórica (olhada como expressão da banalidade). No entanto, na cultura popular, as artes de improvisar estão bem presentes nas artes de musicar. Os pregões, com suas entoações melódicas, despertam-nos para essa mesma realidade, não obstante a recusa em ver o que ouvimos. Por isso, os vendedores que recorrem ao pregão fazem-nos sucessivos apelos para vermos o que apregoam. Os ouvidos moucos produzem um efeito de cegueira. Em Lisboa de outros tempos ouvia-se: “Olha a sardinha, vivinha da costa!”; “Olha a laranja, é da Bahia!”; “Olha o gelado, fruta ou chocolate!”... E no Recife apregoava-se: “Olha o amendoim, amendoim torrado!”; “Pirulito, olha o pirulito!”; Caranguejo, olha o caranguejo!”...

Há, indiscutivelmente, uma arte nestas “*performances comunicacionais*” de expressão popular, que vão dos pregões aos improvisos e repentes, em forma cantada ou escrita, como acontece na literatura de cordel². A “globalização cronotópica” – isto é, não apenas a que atravessa as fronteiras espaciais mas também a que galga os marcos temporais – fez renascer o interesse por essas formas populares, originando múltiplas apropriações da chamada tradição. Em São Paulo, Rio e Brasília, a viola caipira travestiu-se de modernidade, apresentando-se como uma “viola turbinada” ou “viola groove”. Os grupos na vanguarda deste movimento – Matuto Moderno, Mercado de Peixe ou Dotô Jeka – reclamando-se de um estilo “pós-caipira”, exploram antigos ritmos como o cateretê ou o cararu, incorporando, em suas músicas, influências tipicamente urbanas, como assinala um músico: “A nossa viola soa de forma diferente. A

2. Mais vinculada na literatura de cordel nordestina do que na portuguesa, onde a criatividade popular convivia com a poesia erudita (Abreu, 1999). Menção para o acervo reunido na Fundação Casa Rui Barbosa, no Rio de Janeiro. Em Portugal, a literatura de cordel tem recebido atenção por parte do Centro de Tradições Populares Portuguesas Prof. Manuel Viegas Guerreiro, na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Veja-se ainda Saraiva (2006).

gente toca e ao mesmo tempo escuta tiros, freadas de carros, barulho de obras. Não é como no ambiente rural do antigamente” (Menocchi, 2003).

As artes de improvisar, tão características do repente, estão manifestamente presentes em muitos grupos atuais de música eletrônica. Grandmaster Flash, um dos mais talentosos discípulos do DJ Jamaicano, tinha o costume de desafiar o público a fazer improvisações, uma espécie de “repente-eletrônico”, como também é designado o *rap* (Vianna, 1988, p.21). O fazer espontâneo, tão próprio dos repentistas nordestinos, vamos encontrá-lo, de fato, entre os jovens *rap*. Aliás, alguns músicos do *rap* brasileiro reivindicam essas influências. Assim acontece com Thaíde & DJ Hum: “É o rap embolada/ É o rap e o repente rebentando na quebrada/ [...] Veja aí, meu povo, vem do mesmo ovo/ O rap e o repente, o neto e o avô/ [...] É o rap embolaaaada...”³

Outros jovens músicos procuram trânsitos entre o *rap* e o samba, principalmente o samba mais popular, o chamado “samba de quintal” ou de “partido alto”. É o caso de Marcelo D2 quando, “À procura da batida feliz”, assevera: “Busco na raiz e lá tá o que sempre quis/ não é saco de dinheiro que me deixa feliz”. É a “batida” que o anima, “a força do *rap*”, o “MC que é partideiro”, o “bumbo que vira *scracth*”. Marcelo acentua, naturalmente, descontinuidades entre o presente e o passado quando em *Maldição do samba* constata que, atualmente, “a percussão é eletrônica”, “o coco é enlatado”, “a banana é com chiclete”... e até “a favela aparece na Internet”. Mas as artes de improvisar, essas persistem: “Declaro meu respeito a todos os rimadores/ Partidários repentistas e claro os versadores/ Porque quem versa não fica de conversa/ E se tem pressa rima melhor porque se estressa”.

A criatividade irrompe frequentemente nas margens da sociedade estabelecida. Poderíamos dar como exemplos dois ícones das identidades lusa e brasileira: o fado e o e o samba. O fado apegou-se aos botecos mais populares da cidade de Lisboa enquanto que o samba foi um produto da senzala, para logo depois subir aos morros das favelas. Sociabilidades de taberna ou botequim viajaram também para o Brasil, onde se instituíram em coretos, designação dada a reuniões de amigos, bem regadas a vinho e a canto: “Oia como bebe / Esse povo do Brasi / Enxuga um garafom / Mai depressa q’um

3. CD de Thaíde & DJ Hum, *Assim caminha a humanidade*, extrato da música “Desafio no rap embolada” (letra de Thaíde, Nelson Triunfo e Chico César; música de DJ Hum).

funi” (Cascardo, 1999, p.130). A dança estava muito associada à bebida. A mesma designação – “abrideira” – aplicava-se tanto à primeira dança quanto à primeira bebida. Nas baiucas de Lisboa como nas do Rio de Janeiro, Salvador ou Recife encontrávamos a dança do fandango, mesmo quando travestida de quadrilha. O padre Lopes Gama (1791-1852), em *Carapuceiro*, considerado um dos mais importantes jornais críticos de costumes da primeira metade do século XIX no Brasil, publicado no Recife de 1832 a 1842, testemunhava num exemplar de 1842: “Nas baiucas mais nojentas/ Onde a gente mal se vê/ Já se escuta a rabequinha/ Já se sabe o balancê.”

Nos botecos de Lisboa e arrabaldes o fandango cruzou-se com o lundum (também chamado lundu) e o fado⁴, tal como no Brasil. Um viajante de passagem por Portugal no terceiro quartel do século XVIII (1772-1773) referia:

Foi em Mafra que tive o prazer de ver dançar o *Fandango*. Foi numa tasca. Foi dançado pelo dono da tasca com sua mulher, e com o acompanhamento duma guitarra. O tocador dedilhava várias cordas juntamente, a três tempos, e batia com a mão o compasso no corpo do instrumento. (Branco, 1879, p.264)

Depois de sublinhar que viu o fandango em dança de pares, continuou: “Os dançantes estão num movimento geral com o corpo, e todos os membros, algumas vezes até indecentemente, marcam o compasso com o pé e com castanholas. Havendo falta deste instrumento, marca-se a cadência com estalos de dedos. O homem tem o chapéu posto na cabeça, e dança com sua dama chegando-se e afastando-se, e fazendo numerosas reviravoltas e requebros” (Branco, 1879, p.266). Em 1848 há registro romanceado de um lundum dançado numa tasca da Madragoa, uma dessas “espeluncas que a título de uma licença para venderem vinho e água ardente”, eram “o centro do mais torpe deboche” (Carvalho, 1849, p.3).

No Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, muitas festanças reclamavam como atributo de qualidade, desde que não houvesse mortes, as “turras” e os “banzés”. Em Recife da primeira metade do século XIX, os bailes de arromba tinham a designação de “fácões”. Os mais modestos eram conhecidos por “ca-

4. A triangulação entre fandango, lundu e fado é também proposta por Laplantine (2000, p.25-35).

nivetes". Em ambos encontrávamos o lundum (Cascudo, 1999, p.381) que, não por acaso, começou a ganhar conotações de "sacanagem" no linguajar popular ("por detrás do meu cu não quero lundu"). Na primeira metade do século XVIII havia batidas policiais em casas onde se dançava o lundu (Tinhorão, 1988, p.39). Em Lisboa, entre os fadistas, encontravam-se audazes jogadores do pau que, naturalmente, originavam muitas mortes "a paulada" (Pais, 2008). Da boemia lisboeta faziam parte os fadistas e todos os amantes do fado: as mulheres do dito (prostitutas), marialvas, toureiros, boleeiros, vagabundos, marinheiros etc. A arte de manipulação das cordas de guitarra estendia-se à ligeireza dos "golpes de navalha". A navalha era uma amante predileta do fadista. Quando faltava a navalha, os golpes eram a paulada ou a pezada. As próprias fadistas, prostitutas, manejavam a navalha com mestria. A "Barbuda", mãe da Severa (a mais idolatrada fadista do século XIX), era conhecida por ser uma mulher de "faca na liga, cabelinho na venta e língua de prata". A taberna impunha-se pelo vinho, petisqueiras, chinfrim.

Nesses cenários intimidadores há quem tenha dificuldades em reconhecer espaço para a criatividade popular. No entanto, o fado e o samba – ícones emblemáticos das identidades lusa e brasileira – acolheram-se nesses antros de marginalidade. De fato, das margens da sociedade estabelecida irrompe a improvisação, embora a criatividade surja, recorrentemente, num estuário em que deságuam saberes, experiências e tradições que se vão compartilhando e amalgamando. Aliás, os trânsitos culturais entre Portugal e Brasil são evidentes, sem esquecer outras marcantes influências, como as africanas. Nos cantos e cantorias, de um e outro lado do Atlântico, predominam os desafios, os improvisos, as pelejas, as disputas (Ornellas, 1999, p. 196). A improvisação acontece nos cantos ao desafio, nas desgarradas, nas chulas ou, como no caso da Ilha da Madeira, em despiques e charambas, especialmente durante as vindimas. Os cantares ao desafio que, tanto no nordeste brasileiro quanto nos Açores e Cabo Verde, levam o nome de "cantoria", encontram-se também em Portugal. No Alentejo, há o "cante ao baldão" (Barriga, 2003). No Minho, os cantos ao desafio lançavam-se de uma parcela rural para outra, por isso as mulheres tinham uma voz esganiçada, marca de garra e também da necessidade de se fazerem ouvir.

O "desafio" – entendido como disputa – inscreve-se numa longa tradição. No Brasil, já o encontramos no sistema de irmandades e confrarias, bem como

nas corporações de músicos. Cada corporação tinha seu próprio estilo e o confronto ocorria em grandes festividades organizadas por governadores-gerais ou senados de câmara (Lange, 1996). Os descantes surgem, também, nas festas joaninas que os portugueses levaram para o Brasil. Em *Memórias de um Sargento de Milícias*, nos festejos de um batizado, no Brasil novecentista (o romance foi publicado em 1854-1855), lá vemos, entre os convidados, os “d’além mar” tocando ao desafio e “os da terra” (brasileira) dançando o fado (Almeida, 1990). No Brasil, os repentistas nordestinos têm um notável sentido de improvisação. Eles encontram-se entre cantadores sertanejos, violeiros e tocadores de rabeca. A improvisação está também presente na “umbigada”⁵ – dança que veio para o Brasil com os escravos “bantos”, muitos deles deslocados para a região de São Paulo onde trabalhavam na cultura da cana-de-açúcar e do café. Também chamado de “caiumba”, o batuque da “umbigada” – que dá o nome à dança – é acompanhado de um canto, denominado “moda”. Com refrões e versos improvisados, as modas aludem às vivências e acontecimentos da comunidade.

As improvisações musicais surgiam entre os escravos como brechas intersticiais lúdicas de uma vida de subjugações. O escravo Estrada de Ferro era famoso por imitar o silvo das locomotivas, executar polcas e valsas soprando no côncavo das mãos unidas, ou reproduzir sonoridades instrumentais batendo com os dedos nas bochechas (Moraes Filho, 1999, p.270-271). Também nos festejos de bumba-meu-boi a escolha de algumas personagens era feita em função da capacidade de improvisação, e por isso se escolhiam mulatos ágeis de inteligência, capazes de divertir o público com suas anedotas e arremedos satíricos. A improvisação e os desafios marcam ainda presença nas “emboladas de coco”, nomeadamente no “coco de desafio” (em sextilhas).

Também nas historietas de cordel há um forte sentido de improvisação. Sabe-se que a “literatura de folhetos”, eventualmente herdeira da tradição das cantorias e histórias do romancieiro português, tem uma forte presença no nordeste brasileiro, desde finais do século XIX. Sabe-se que essa literatu-

5. Meu primeiro contato com a umbigada deu-se em São Paulo, em 2003. Além de ter participado numa dança, tive oportunidade de assistir ao documentário *No repique do tambu*, de Paulo Dias e Rubens Xavier, produzido pela Associação Cultural Cachuêra em parceria com a Fundação Padre Anchieta. O “tambu” é um tambor escavado num tronco. Há um outro tambor, denominado de “quinjengue”, de som mais agudo, que dialoga com o tambu, além dos “guaiás”, chocalhos de metal em forma de dois cones unidos pelas bases.

ra – de “menoridade” considerada – sempre acolheu narrativas cantadas em versos metrificados, expressão de experiências memorizadas. Algumas dessas artes de improvisar surgiam no cenário dos terreiros de casa-grande, onde a poesia e o ritmo animavam os serões dos africanos escravizados. Antonieta Antonacci (2002, p. 145-180) lança uma série de hipóteses bem interessantes sobre o processo de “mestiçagens culturais” que tomam a expressividade oral, na forma de “memória cantada”, como veículo de afirmação identitária. Mencionando a terceira edição de *Cantadores*, de Leonardo Mota (1960), Antonieta Antonacci dá destaque à apresentação que Câmara Cascudo faz dessa edição, particularmente quando sugere que “viver de cantoria era subalternidade e opróbrio”... ocupação de negros, escravos, batedores e pandeiros. E reforçando o apego dos africanos ao repente nordestino, aponta Gilberto Freyre que, em *Casa-grande & senzala*, de 1933, já aludia às transformações que o romancista português experimentara no nordeste brasileiro, em suas interações com tradições africanas. Sustenta Freyre que:

As histórias portuguesas sofreram no Brasil consideráveis modificações na boca das negras velhas ou amas de leite. Foram as negras que se tornaram entre nós as grandes contadoras de histórias [...]. Há o akpalô fazedor de alô ou conto; e há o arokin, que é o narrador das crônicas do passado. O akpalô é uma instituição africana que floresceu no Brasil na pessoa de negras velhas que só faziam contar histórias. Negras que andavam de engenho em engenho contando histórias às outras pretas, amas dos meninos brancos. (1995, p.330-331)

De raiz genuinamente popular, principalmente no caso brasileiro, a literatura de cordel era largamente consumida por camadas populares: em feiras, romarias e na própria cidade. Não por acaso, era também designada de “literatura de cego”, dado ser habitualmente apreendida por cegos.

MÚSICA, DANÇA E EMANCIPAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO (BATOTO YETU)

Se uma viagem pela história do Brasil e de Portugal nos mostram que os repentes e improvisos sempre estiveram presentes na cultura popular, discutirei agora o papel das artes de musicar e de improvisar nas aprendizagens não-

formais adquiridas no âmbito de projetos de intervenção comunitária como forma de combate à exclusão social. Em Portugal acompanhei alguns desses projetos envolvendo jovens que, de início, não se encontram nem extrínseca nem intrinsecamente motivados para a aprendizagem formal⁶. Aliás, essa aprendizagem aparece reconhecidamente associada a motivações de natureza extrínseca pois, salvo exceções, apoia-se mais em incentivos externos ou ameaças e sanções negativas do que no prazer da aprendizagem, independentemente das recompensas externas (Bois-Reymond, 1999, p.21-45). Tomarei agora um desses projetos – Batoto Yetu – como estudo de caso para algumas reflexões sobre a contribuição das artes como forma de emancipação.

Em *suáli*, *batoto yetu* significa “nossas crianças”⁷. O projeto envolve cerca de meia centena de crianças e jovens com idades que não ultrapassam os 25 anos, de ascendência africana, majoritariamente de Cabo Verde. É convicção dos responsáveis pelo projeto que, por meio das danças, canções e lendas, os jovens “redescobrem as suas raízes”, adquirindo autoestima, perseverança, disciplina e sentido de responsabilidade. Uma das condições básicas para que os jovens possam fazer parte da família Batoto Yetu é ter bom aproveitamento escolar. Surpreendentemente, alguns deles atingiram o nível universitário. Outra condição é o gosto e o jeito para a dança. Os jovens da Batoto Yetu abraçam o mundo da dança com grande paixão. Alguns acalentam o sonho de uma carreira artística. Como o sucesso na escola formal é condição necessária para continuarem na Batoto Yetu, apostam abnegadamente no sucesso escolar, apesar de a motivação ser de natureza extrínseca.

O trabalho de campo contemplou a realização de entrevistas com os jovens (individuais e em grupo), ao lado de outros registros etnográficos (acompanhamento de atividades e diários de campo)⁸ e de entrevistas com agentes

6. Os projetos foram acompanhados no âmbito de um projecto internacional de pesquisa: Youth Policy and Participation: Potentials of Participation and Informal Learning in Young People's Transitions to the Labour Market. A Comparative Analysis in ten European Regions, apoiado pela Comunidade Europeia (Programa Improving the Socio-Economic Knowledge Base).

7. A Batoto Yetu implantou-se em Portugal, em 1996, embora a iniciativa tenha surgido antes, em 1990, no Harlem (Nova Iorque), sob o impulso de Júlio Leitão, coreógrafo angolano, imigrado nos Estados Unidos. O músico António Laginha participou também na fase de arranque do projeto, tendo-me fornecido indicações preciosas sobre a história dele.

8. O trabalho de campo iniciou-se em 2001 intensificando-se nos três anos seguintes. Continuo acompanhando o projeto, embora menos intensivamente.

envolvidos, direta ou indiretamente, com os projetos. Procedi à gravação das entrevistas mais diretivas (em cassete e, quando em grupo, em vídeo), tendo realizado documentários sobre as suas atividades (culturais e de aprendizagem). Comecei por assistir aos ensaios da Batoto Yetu fazendo observação direta. A maior parte dos dançarinos é do sexo feminino enquanto que os rapazes monopolizam a instrumentação musical. Em momentos de maior descontração e brincadeira ocorre uma inversão de papéis: as moças vão para a percussão e os rapazes dançam. Surpreendeu-me a forma aparentemente caótica como decorriam os ensaios. Começavam com exercícios de aquecimento, com alguém do grupo assumindo uma posição de liderança que, logo depois, passava a ser exercida por outros. Ou seja, deparei-me com uma liderança rotativa, propícia a uma democratização de funções e a um reforço do trabalho de equipe. Então descobri que o caos tinha uma ordem. Estava perante um caos criativo que logo me fez lembrar o movimento novaiorquino Grand Union, surgido nos anos 1960 e 1970 e robustecido por coreógrafos como Twyla Tharp. Seu trabalho, como se sabe, era construído em torno dos movimentos e padrões da não-dança ou, como foi posteriormente denominada, da “antidança”. O aleatório e o acaso eram com frequência incorporados à coreografia, de modo que os bailarinos não sabiam, no início, como evoluiria a dança, criando-se oportunidades para as artes de improvisar. A música era recorrentemente interrompida para ser substituída por silêncio ou ruídos aleatórios de rua. Os acontecimentos exógenos desempenhavam um papel central na cena e era frequente a participação de *graffiters* de rua que coloriam paredes em contraponto com os bailarinos; outras vezes, os bailarinos ocupavam diretamente as ruas, pontes e telhados das casas, interagindo espontaneamente com os transeuntes (Berman, 1986, p.302).

Nos ensaios da Batoto Yetu observei que os jovens exercem um poder de liderança repartida. As formalidades ou hierarquias subordinam-se à construção coletiva, movida por um desejo de participação. Por outro lado, não há uma obrigatoriedade de aprendizagem. Todos aprendem por gosto, voluntariamente. Se no decurso dos ensaios ou das atuações alguém ganha evidência, parece que todos se deixam arrastar por uma energia coletiva e fluida. Os jovens aprendem também a conhecer os seus próprios limites e a lidar com a frustração, sempre que os movimentos de dança não saem bem. Os ensaios têm uma duração de cerca de três horas, com um intervalo para

lanche com sanduíches e laranjada. Depois do lanche, comida sufregamente, os jovens entregam-se às performances com mais exuberância, pois é hora de aprimorarem passos de dança ensaiados anteriormente. Os corpos, suados, movimentam-se harmoniosamente, em sincronia com o batuque dos tambores. Ao som dos tambores e djambés, evocam-se “heranças culturais”, arquitetadas na dança, em lances de corpo que dão corpo a laços identitários. Esse é um dos objetivos reclamados no ideário do projeto, o reconhecimento de uma identidade negada. As encenações dramáticas e ritualísticas criam um clima propício ao desprendimento dos constrangimentos quotidianos. No final de um dos ensaios, converso com alguns jovens dando-lhes conta da minha última viagem ao Brasil. Digo-lhes que ao visitar uma loja de artigos de candomblé me encantei por um agogô que logo adquiri. Prometo-lhos que no próximo ensaio o trarei, certo de que vibrará muito mais nas suas mãos do que nas minhas. Seus olhos brilharam. E voltaram a brilhar quando, no ensaio seguinte, lhes ofereci o agogô prometido. Fiquei impressionado com as sonoridades produzidas. Um deles exclamou: “*Bué de power!*”.

Os jovens mais velhos socializam os mais novos na aprendizagem das batucadas. Reparo que todos vestem roupas muito práticas, predominando os *jeans* e as camisetas largas. Calçam tênis de marca. Provavelmente, a compra de grifes é um modo particular de afirmação simbólica de identidade. A questão de saber se os jovens afrodescendentes podem ou não afirmar sua identidade por intermédio das “marcas” permanece em aberto, apesar da associação, por exemplo, de Michael Jordan aos tênis Air Nike. Jordan é Air Nike e, nesse sentido, a ligação entre a marca de tênis e a estrela do basquete sugere muito mais que um produto personalizado. Sugere a transformação de Jordan num símbolo avidamente consumido pela mediação dos tênis e apesar do preço exorbitante destes. No entanto, não é certo que todas as ritualizações juvenis de “estilos de vida” tenham um significado político ou identitário. A força do mercado também atua na determinação dos hábitos de consumo.

Antes ou depois dos ensaios aproveito para saber um pouco mais da vida dos jovens da Batoto Yetu. Marília nasceu em Angola de onde veio aos 6 anos para viver com a avó paterna, num bairro degradado da Grande Lisboa. Sua mãe falecera e o pai fora preso por motivos políticos. Tem 5 irmãos “oficiais” e outros mais. Frequentou uma instituição de acolhimento de jovens “problemáticos”. Marília conta-me histórias de “chincadas”, merendas em bando de

fruta roubada. “Chincar” é também a designação que se dá a quem consegue desarmar uma armadilha, extraindo a isca, sem ficar preso. A vida de muitos jovens de ascendência africana que vivem em Portugal (Gusmão, 2004) é, frequentemente, um exercício de chincada. Só com muita arte – “jogo de cintura”, como se diz no Brasil – conseguem libertar-se das armadilhas com que, esperada ou inesperadamente, se confrontam. Prestes a terminar uma licenciatura em Gestão de Empresas, Marília apenas reprovou um ano escolar, por não ter conseguido conciliar os estudos com o trabalho, na área de *marketing*. Anteriormente trabalhara na Zara e num quiosque de rua (“horrrível, tinha muito frio à noite”). Agora é monitora de dança, decidiu não acumular mais trabalhos para não prejudicar os estudos. Aliás, na Batoto Yetu, sustenta Marília, “quem não tem boas notas não pode viajar e eu gosto muito de viajar”. Por isso, faz o possível por aguentar as aulas menos interessantes, e no limite da paciência desabafa para o seu diário: “Estou numa aula muito chata, já não consigo manter os olhos abertos. Estou a ter Direito do Trabalho, não sei como este professor fala tanto, tanto... que nem nota que estamos presentes [...]”. Este professor e a professora de Análise de Dados conseguem pôr-me KO”.

Marília olha o futuro com ilusão. Daqui a vinte anos ainda se imagina dançando na Batoto Yetu: “Acho que isto é lindo. Há pessoas que pensam que é só “tar” aqui a dançar [...] mas a dança é mais do que isso”. Gostaria de exercer gestão de empresas, mas também seguir a carreira de dança, talvez na Inglaterra ou nos Estados Unidos, porque em Portugal é mais difícil. Fala com entusiasmo da possibilidade de levar a Batoto Yetu para Angola. Aí formariam uma “comunidade de cubatas” (casas de palhoça, comuns na África), dispostas em círculo, cada uma com sua função: uma cubata de artesanato, uma cubata de desporto, outra de trabalhos de oficina... e no centro um palco, para a dança. As cubatas incorporam a magia integradora do círculo. No centro do círculo o palco da dança, que tudo faz girar. O ato criativo sempre apareceu associado a “conotações sociais, mágicas, religiosas, simbólicas” (Ostrower, 1983). Costumes ancestrais enfatizam o poder do centro que pode também ser ocupado por uma fogueira crepitando, em redor da qual se evocam os espíritos, ao som dos tambores e de cânticos que soam a uma religiosidade ancestral. Cânticos que ecoam num círculo de comunhão de corpos e fusão de sentimentos, arena de energias, foco de desejos. Marília entusiasma-se com essa magia, confessando ao seu diário: “Adoro ritmos africanos porque tam-

bém já me correm nas veias. Os ritmos africanos transmitem a minha cultura, fazem-nos sentir os nossos antepassados, lembram-nos a nossa terra querida”.

As lendas africanas, como é o caso da que relata o nascimento de Kamulango, cuja celebração é feita em espetáculos da Batoto Yetu, sugerem que os sons dos tambores viajam longe, tão longe que podem acordar o sol. E o sol chama as chuvas. E as chuvas formam caudais que se transformam em rios que regam a terra e alimentam os povos. A música tem esse poder mágico de evocar o passado, revigorar memórias, fortalecer identidades. Seja como for, a reivindicada ligação ao passado é artificial (Hobsbawn, Ranger, 1983), as “raízes” são reivindicadas e reelaboradas para legitimar o presente. Mesmo os provérbios podem ser reclamados como projeções do passado sobre o futuro, tendo como referência o presente. Há um ditado africano que os jovens da Batoto Yetu incorporaram como lema de vida: “Se podes andar também podes dançar, se podes falar também podes cantar; se existimos temos o dom de alcançar”.

Apresento outro jovem, George, cuja trajetória de vida acompanhei de perto. Com ele me encontro, tomo contato com seus espaços de sociabilidade, conheço os seus pais, namorada e amigos de bairro, visito lugares que marcam presença nas suas memórias de infância, como a escola que frequentou ou a Pedreira dos Húngaros (em Lisboa), bairro conhecido pelo tráfico de droga e onde passou parte da sua infância. Num diário, que lhe pedi para escrever, desabafa:

Foi lá [Pedreira dos Húngaros] que aprendi muitas coisas que sei hoje e se calhar foi de lá ter morado é que penso como penso hoje que esta vida é *fuck*, quantos mais problemas temos mais aparecem, e queremos resolver cenas mas mais se complicam, muitas vezes fico sem forças mas temos de continuar nesta luta que é a vida.

George nasceu em Portugal, seus pais são de Cabo Verde (São Vicente). Entre os amigos é conhecido por Bjoy (“Ya, sou eu, Bjoy, mais conhecido por George; na mentira é ao contrário, ‘tá-se bem’”). Chegou ao 8º ano da escolaridade obrigatória, com três anos de reprovações. Abandonou a escola e ficou dois anos “sem fazer nada”. Quando lhe perguntei o que fazia durante o tempo em que dizia nada fez respondeu-me que acompanhava alguns DJ’s:

“Trabalhava à noite nas discotecas, fazíamos uns trocos”. Depois frequentou um curso de formação profissional, na área de informática: “É essencial, hoje tudo funciona à base de informática. Computador para aqui, computador para ali”. Participou também num filme sobre gangues juvenis, *Zona J*: “Experiência interessantíssima. Era uma das coisas que gostava de fazer na vida, mas a vida às vezes não nos leva para esses caminhos”. A mãe do George, receosa das más companhias que poderiam fazer o filho cair nas drogas e na delinquência, decide abandonar a Pedreira dos Húngaros e ir viver para Miratejo (em Almada, na margem sul do Tejo). Agora, quando George atravessa o rio, no Cacilheiro, reflete: “Ver Lisboa de um lado e Almada no outro faz-me pensar na vida, pensar em cenas, pensar se o mundo fosse meu o que faria para o mudar”. No bairro onde agora vive fez teatro criativo: “Juntávamos bocados de peças de vários artistas e fazíamos outra peça. Fazíamos uma história dentro daquelas histórias todas”. Tentou a vida na Inglaterra, onde tem um irmão. Passou dois meses lá, como segurança de uma empresa de ótica, mas regressou a Portugal e à Batoto Yetu: “Isto aqui é uma grande família, quando alguém se vai embora acaba sempre por voltar”.

George me dá a oportunidade de conhecer os seus amigos (crew) e de tomar parte das suas conversas e sociabilidades. Todos estão ligados ao *rap* e ao *hip hop*. Nas letras que eles próprios improvisam há uma alusão permanente às suas reais condições de vida: “Eu não escolhi esta minha vida; tento arranjar uma saída; para não acabar com ela fodida”. Inventário expressões que usam frequentemente e que remetem ao seu mundo de cotidianidade (Pais, 2003): cabelos (nada); tarla (idiota); bacan (básico); babi (polícia, porcos, chulos, bófiás); ioxi (haxe); chariba (idem); stala (efeito de droga, moca); aparar (dormir); calminho (não está acontecendo nada, sem problemas); straiht (tudo bem); smooth (sem problemas, ou atritos); ganda tanga (mentira); gasosa (mentiroso); tripar, flirtar (passar-se); fussil (isqueiro); lume (tiro, balázio); skills, (conhecimentos, experiência); clean (sem drogas); guita ou cacau (dinheiro); movies (situações); bacano (amigo); motherfuckers (designação dada a gente de que não se gosta); tripar (ficar furioso); bazar (sair); pitar (comer pitéu); estar down (estar em baixo); bué de tempo (há muito tempo); stones (charros); cubico (casa); wathever (o que quer que seja); ficar um coche (ficar um bocado de tempo); life goes on (a vida segue em frente); peoples (pessoas); manbiti, cena (situação); liso (sem dinheiro). Também descubro que o léxico usado é

uma forma de distinção, o mesmo se podendo dizer dos *piercings* e tatuagens: “Quero fazer uma tatuagem no braço mas não sei bem o quê, complicado, né?, penso num leão agressivo mas há muitos leões, quando lá for ao estúdio das tatuagens um gajo logo vê o que vai sair”. Por vezes, a linguagem que usam reproduz expressões cunhadas por aqueles que os estigmatizam. Forma corrente de saudação é: “Como é que vais, ó preto?” Ao fim e ao cabo, todos aqueles que são objeto de preconceito são a “língua” em que são falados, as imagens em que são reconhecidos, a história que os faz lembrar os impasses do presente. Mas eles podem também ser a “língua” que questiona essas pressuposições, as imagens que se rebelam contra os estereótipos, a história de que não se podem alhear (Manguel, 2000, p.35).

A convite do George, visito a Associação Caboverdiana do Seixal e a escola de formação profissional que frequenta, em Cruz de Pau. Folheio seus trabalhos escolares. Alguns versam sobre Cabo Verde, terra de mornas, mazurcas, sambas. E lá vêm alusões às tabancas – cortejos artísticos e musicais que remontam ao período da escravatura. George conta que, durante esses festejos, os escravos tinham um dia de folga, em comemoração de Santa Cruz, no dia 3 de maio. Costumavam, então, organizar uma espécie de teatro de rua, em que a sociedade do poder – governantes e eclesiásticos – era caricaturada. George recorda os preparativos que agora se fazem da festa, as mulheres a baterem o pilão para a extração do farelo e do milho cotchi e a produção de xerém e cuscuz, tudo animado a batuque e grogue. George gosta de escrever sobre as mornas e a “sodade” dos caboverdianos espalhados pelo mundo, do destino de quem quer ficar e tem de partir; da coladeira e do funaná, canções de humor, alegria e sensualismo; do pilão da ilha do Fogo, nas noites que antecedem as festas da Bandeira, quando as mulheres pilam o milho para preparar o xerém, ao som de cantigas, do rufar de tambores e do matraquear de “tchabeta” na borda dos pilões; da “finaçon” que remonta à época da escravatura; das músicas importadas da Europa – mazurca, contradança, conto da divina – e das já faladas “tabancas”, originárias da Ilha de Santiago, tocadas com búzios soprados, tambores e cornetas e em que as mulheres participam tocando percussão em panos, bolsas e garrafas de plástico.

A paixão com que George fala da sua terra sugere a existência de vínculos culturais que se manifestam em crenças, afetos, lealdades, apegos e adesões. Muitas pessoas têm paixão pela sua terra. Por que deveria ser diferente com

o George? No entanto, a exaltação das origens culturais também não será alheia à situação de desconforto com que frequentemente se vê na sociedade portuguesa, embora também sinta orgulho de ser português, como qualquer jovem português que tem orgulho de ser transmontano, minhoto, algarvio ou açoriano. George é crítico em relação à sociedade que o rodeia: “Muitas vezes as portas que nos são dadas não abrem porque o sistema não quer que as portas estejam abertas”. Da escola formal não guarda boas recordações, contrapondo-lhe as aprendizagens informais do dia-a-dia: “*Ya!* Muita coisa está mal na escola [...]. A vida é uma escola, todos os dias vamos aprendendo, todos os dias”. É crítico também em relação à pedagogia do “despejar matéria”:

A matéria tem de ser dada, de x a x; mas acho que os professores tinham de ter mais dinâmica, não chegar à aula e... de x a x; deviam entrar mais na onda dos alunos. Muitas vezes os professores não sabem dos problemas que os alunos passam. Deviam ser mais uma família. A escola é tipo uma segunda casa! Mas não é aquela coisa de “*Ya!* Vou para a escola com gosto”!... É mais: “Eh pá, lá tenho que me levantar para ir para a escola!”. A maioria dos professores limita-se a despejar matéria. Quem passou, passou; quem não passou, lerpa.

Jovens como o George não se sentem bem na escola formal, pois ela privilegia uma temporalidade monocromática que enfatiza uma segmentação de tempos letivos que se justifica por si mesma ou pelo toque de uma campainha que encerra uma aula quando se discute algo interessante ou, mais frequentemente, quando a arrasta num tempo que nunca mais acaba. Em contrapartida, fora da escola predominam as temporalidades policromáticas que caracterizam as sociabilidades espontâneas, onde várias coisas acontecem ao mesmo tempo. É o que se passa quando George se encontra com a sua *crew* – Mira Squad – constituída por várias bandas musicais: Guetto Bastard’s, 3llegais, Swimmr’s MC, Seringuetti e Kulture, seu grupo de percussão⁹. É nessas temporalidades policromáticas que as artes de improvisar se afirmam em toda a sua criatividade.

9. “O meu grupo chama-se Kulture, então eu pensei... não vou fazer uma cena vulgar, vou, *ya*, foi no quarto do Kiki que é o nosso guitarrista [...], sai à toa um som tipo *reggae*, eu fiz um *bit box* e disse, *ya*, isto encaixa. Daí nasceu Kulture”.

Nós temos aqueles estúdios de bairro; bandas de garagem; nós temos caixas de ritmos, fazemos *samples* de música: muda o baixo, bateria, mudamos tudo, fica só a melodia. Daí criamos o resto com o computador. Tentamos pôr um CD cá fora mas é difícil. *Hip hop* hoje é um mundo! Eu faço *rap*, *rap* de rua. Juntamo-nos dois ou três na rua, duas violas, eu faço de bateria (colocando a mão na boca e imitando um som de percussão). O *rap* trata daquilo que nós vivemos, daquilo que nós passamos, daquilo que nós sofremos.

George reivindica a possibilidade de uma “pedagogia da criatividade”, semelhante à que é posta em jogo com os amigos: “Pego numa guitarra e faço coisas que me vêm à cabeça [...]. *A people curte*”. O sentimento de reconhecimento (“*a people curte*”) é importante para a autoestima, o que não acontece na sala de aula, quando as dificuldades de aprendizagem são rapidamente associadas ao estigma de “burrice”: “Um gajo sente-se bem em cima do palco, com a *people* a bater palmas. *Yá!* Um gajo sente-se bem. Muito fixe! É autoestima!” A criatividade fomenta a participação pelo desenvolvimento de potencialidades que os jovens libertam quando, através das suas artes de musicar e improvisar, desafiam o desencanto da vida, guarida de um individualismo não solidário (Vilanova, 2000). A estética da música e da dança consolidam uma ética de vida que acentua o sentido da responsabilidade. O desejo de participação criativa por parte dos jovens é muitas vezes mal compreendido pelas autoridades:

Estamos lá sem fazer nada, depois aparece um com guitarra, põe-se a fazer *bitch*, depois aparecem mais dois, depois mais dois, os do túnel aparecem, depois já está bué de gente, aparece a PSP [Polícia de Segurança Pública] de Almada, como sempre, “Pá, têm que dispersar”... e vão logo uns para o Pragal [posto da polícia].

A intolerância, às vezes, esconde-se sob a máscara da tolerância. Esta não implica necessariamente a aceitação do outro, pode apenas ser uma maneira sutil de reafirmar sua exclusão (Mendus, 1989, p.149-150): “Associam logo calças largas, chapéu virado para trás, com bandidos”. No caso de a suspeita corresponder à realidade, ela acabará por refletir a coloração mental de

algumas representações sociais que impendem sobre jovens só pelo fato de serem negros. Quando estão em grupo, os jovens afro-descendentes se veem olhados como mais suspeitos, como suspeitos são os lugares que frequentam ou os bairros onde vivem. Um deles lamentou-se:

E vêm: “lá [no bairro] tudo faz isto e acontece”... Não, eu não faço “isso e acontece” [...], eu posso estar nesse *movie*, eles pensam sempre assim “como estás aí enfiado nesse grupinho”... é o que eles pensam... “Tão ali os pretos”... Ainda sentimos na pele, às vezes. A coisa má é de sentir. Nós sentimos muitas coisas aqui em Portugal. Mas, pronto, vamos vivendo com isso, vamos aguentando, faz parte. Assim abrimos mais a pestana, ficamos mais a par das coisas.

A cultura hegemônica é uma cultura bem mais de exclusão do que de inclusão. Porém, a exclusão por razões étnicas pode originar formas reativas de inclusão, também por razões étnicas. Nessa medida, o “pertencimento étnico” é suscetível de ser instrumentalizado como fonte de referência simbólica, ao assegurar um sentimento de reconhecimento e identidade (Horowitz, 1985). Numa lógica semelhante, também se tem discutido a valorização das culturas marginais de modo a que possam ser reconhecidas. Esse é um dos desafios da Batoto Yetu: a potencialização da notável capacidade de improvisação e criatividade dos jovens que são olhados como marginais. Improvisam ao compor música ou ao dançar, mas também improvisam no palco da vida.

Se não tivéssemos sentido de improvisação... Eu já tive espetáculos em que arrebatavam as coisas. Uma vez, estávamos a representar os Lusíadas, era aquela cena do Cabo das Tormentas. E o pano do palco não caiu, a corda arrebatou-se e não desceu a tela... “Monstro! Monstro!” e o tonto monstro não aparecia. Foi aquela cena de improviso: “Então não apareces? Tens medo?”. Havia milhares de pessoas a assistir à peça, e pensaram que tudo fazia parte do texto.

O que está em jogo é a sobrevivência em uma sociedade do desperdício. Para isso, é necessário ser “esperto”, “ir à luta”, “se virar”. O espírito de improvisação é notório quando esses jovens utilizam o *sampling*, mistura de sons que pode passar pela técnica da pilhagem, *sonic shop-lifting* (Best, Kellner,

2001, p.201-224). Em relação à criatividade que é própria do *hip hop* (Fradique, 2002), um jovem me disse:

É tudo criado por nós. Tem tudo a ver com o *graffiti*, com o *break dance*, com o DJ [...]. Mensagens que as pessoas precisam de ouvir. Acho que é o que falta neste mundo [...]. Apesar de nós termos esta cor aqui (passa a mão pelo antebraço), não nos vamos deixar ficar por aqui, ficar por baixo. Vamo-nos pôr em bicos de pés, limpar o colarinho, levantar a cabeça e seguir em frente. Que foi o que a minha mãe me ensinou: “Pá, olha, não deixes que ninguém te pise! Ninguém come em cima da tua cabeça!” [batendo com a mão na cabeça] Ninguém come em cima da minha cabeça, então.

Idealmente, a arte surge para os jovens da Batoto Yetu, assim como para os jovens envolvidos no movimento *hip hop*, como um poder de emancipação, uma experiência criativa de afirmação. Não estamos perante ressurgimentos de identidades nativas, intemporais e imutáveis, mas, mais propriamente, perante usos lúdicos de recursos culturais que são valorizados como fazendo parte de uma “memória cultural”. Em certa medida, está em jogo um resgate do passado que não pode deixar de ser interpretado como efeito de um desgaste do presente. Por essa razão, sustenta Hall (2001), a etnicidade não passa por uma pretensa descoberta das raízes do passado, mas afirma-se numa busca de rotas do presente – em um “quem posso vir a ser”, ao invés de um nostálgico “de onde venho”. O batucar, o dançar e o cantar são instrumentos de uma figuração de vida feita de aquarelas de desejo, sem o que a vida permanecerá descolorida. Questão em aberto é a de saber se nessa experiência estética podemos encontrar fontes de inspiração de uma lógica que supere as vicissitudes de vida.

Por paradoxal que possa parecer, o sucesso da Batoto Yetu se assenta na capacidade do projeto galgar as fronteiras da etnicidade que parece enaltecer. Os jovens da Batoto Yetu possuem sua própria memória cultural (construída a partir das vicissitudes do presente), mas também sentem necessidade de irromper pelas estruturas da cultura dominante. Eles mobilizam-se para arranjar *sponsors* e espectáculos e ei-los invadindo os palcos consagrados da produção cultural (como o Centro Cultural de Belém ou o Teatro de São Carlos), ei-los aparecendo na televisão e ganhando concursos internacionais de expressão

artística. Por outro lado, na filosofia do projeto da Batoto Yetu, tanto quanto nos foi dado a conhecer, o impulso à recriação das heranças culturais não significa o estabelecimento de células autárquicas. A valorização das aprendizagens informais também não implica uma renúncia ao ensino formal, do mesmo modo que a reivindicação de pedagogias orientadas para a criatividade não anula a necessidade de aprendizagens orientadas para a aquisição de outros acervos de conhecimento.

Seja como for, a partir da experiência da Batoto Yetu, podemos questionar a razão pela qual as artes ligadas às performances musicais e corporais estão tão ausentes da escola formal. Por que elas continuam sendo marginalizadas e consideradas matéria de categoria inferior? Se os jovens aderem tanto à música, por que a escola não a incorpora como eixo incentivador do conhecimento, o mesmo acontecendo com outros aspectos culturais ligados ao mundo fenomenológico dos jovens? Por que a matemática, através da análise combinatória, não é chamada, a esse propósito, a ilustrar os múltiplos arranjos de uma composição musical e vice-versa? Por que a geometria analítica não é chamada ao entendimento das configurações harmoniosas que os corpos produzem enquanto dançam e vice-versa? Por que a escola não potencializa a criatividade das culturas juvenis, tão frequentemente desvalorizadas?

CONCLUSÕES

O estudo de caso analisado sugere-nos que os pertencimentos étnicos podem ser usados para a imputação de estereótipos, mas também podem ser reivindicadas como refúgios culturais que se traduzem num reforço de discriminação (Rothschild, 1981). Em ambos os casos – especialmente se conjugados – há riscos de uma absolutização étnica (Baumann, 1999). A dimensão étnica da identidade constitui-se frequentemente nesse lugar de refúgio contra um mundo hostil que provoca ameaças de desenraizamento e a própria negação da identidade (Nasch, 1989). Em contrapartida, a valorização das diferenças expressadas pela etnicização pode significar "incorporar os critérios de discriminação que estiveram na origem dessa mesma etnicização" (Pires, 2003, p.7). Como libertar as diferenças do espartilho da etnicização?

Um problema de muitas pesquisas que recorrem ao conceito de etnicidade é projetar nos objetos de estudo a rigidez semântica desse mesmo

conceito, ao qual se subsumem tais objetos (Terrén, 2002, p.45-57). Desse modo, fazem sentido as críticas às concepções essencialistas das identidades que tomam as “culturas de origem”, performatizadas em termos “caricaturais e folclorizantes”, como um “todo integrado e homogêneo” (Machado, 1994, p. 120), estável e imutável. Esse essencialismo tende a ver os membros das minorias culturais como portadores de uma identidade homogênea. Trata-se de um “essencialismo epistemológico” que reifica as culturas como expressões fixas e mutuamente impermeáveis de identidade racial (Hall, 1992). Ou seja, há uma absolutização das identidades tributária de uma naturalização das culturas que lhe dão suporte, daí derivando um possível reforço das segregações sociais de base étnica ou cultural. O projeto acompanhado (Batoto Yetu), como muitos outros do gênero, parece operar, à primeira vista, numa base de “autorracialização” (Taguieff, 1988), ao reivindicar uma valorização das “raízes culturais” africanas. No entanto, entre os jovens negros que participam na Batoto Yetu há claras evidências de um desenclaustramento étnico. É certo que, através das suas danças, se geram identificações simbólicas que procuram revalorizar o que é frequentemente desvalorizado nos processos de discriminação quotidiana. No entanto, as memórias ficcionais de um “passado comum” são colocadas em cena a serviço de sociabilidades festivas, orientadas para a sociedade de acolhimento, em forma de uma arte que merece aplausos do público assistente. O que aproxima os jovens da Batoto Yetu não será apenas a memória das “raízes históricas” como, sobretudo, o caráter fusional da dança. Há um artigo de Schütz (1964) que realça este aspecto. O texto intitula-se “Making music together” e aparece em *Collected Papers*. Nesse texto, Schütz mostra-nos como a música favorece o partilhar de um “fluxo de consciência em relação aos outros”, fluxo que é a base constitutiva de um “nós” que se sobrepõe a cada um de nós.

Em minhas primeiras observações etnográficas fiquei tocado pelo pulsar do que poderíamos designar de uma identidade étnica entre os jovens da Batoto Yetu. Depois descobri que sob o manto dessa aparente identidade existem outras realidades. Antes ou no intervalo de alguns ensaios, verifiquei que há jovens que dançam músicas de raiz não africana, quando colocam CDs, que trazem de casa, no aparelho de música. Entre os mais novos, notei uma especial adesão a registros musicais de telenovelas brasileiras. Assim sendo, o que parece uni-los, mais do que um essencialismo étnico, será o gosto lúdico pela dança. Ou seja, não é

certo que a paixão pela dança corresponda, inevitavelmente, a uma tomada de consciência de marcas étnicas orientada por conquistas sociais e, muito menos, que os apegos étnicos se mantenham imunes aos fluíres sociais (Hechter, 1975). Ao se substituir a ideia de raça pela de cultura e ao opor-se a um determinismo “bio-racial” um determinismo “étnico cultural”, por caminhos diferentes caímos num semelhante tipo de reducionismo (Chebel, 1998).

A diversidade cultural é historicamente evidente. No entanto, ela não se encerra em heranças históricas reificadas que colocam em causa a própria historicidade onde pululam e se reconstroem muitas outras diferenças (Back, 1993). Entre os jovens da Batoto Yetu constatei que o estereótipo da raça tem significados diferentes em diferentes contextos. A consciência da discriminação social exacerba o sentimento de comunhão étnica. Em outros contextos, porém, há uma propensão à partilha cultural. Por exemplo, é habitual, em algumas das suas exibições, os jovens da Batoto Yetu convidarem os assistentes a dançarem as suas músicas. Também verifiquei que o agogô que lhes ofereci foi incorporado como instrumento musical de suas *performances*. Aliás, a cultura de improvisação que caracteriza os grupos juvenis associados ao *rap* é de natureza compósita, e por isso utilizam a técnica do *sampling*. Em algumas composições musicais dos grupos do BJoy a própria música clássica é incorporada. A cultura da improvisação sugere-nos que há mais cultura para além da cultura etnicizada, tantas vezes reduzida a um caráter intrinsecamente normativo. A angariação de apoios financeiros para o projeto da *Batoto Yetu* – por exemplo, nas empresas – é feita com o envolvimento dos próprios jovens, tendo alguns deles a responsabilidade de escrever cartas ou participar em reuniões de negociação para o efeito. O envolvimento, embora residual, de jovens brancos no projeto é prova de que as manifestações culturais – mesmo que tenham uma raiz étnica – não são propriedade exclusiva de qualquer grupo étnico.

Quer-me parecer – mas é uma hipótese que deixo em aberto para futuras pesquisas – que o campo da educação é um campo de possibilidades – não aproveitadas – de fuga a esses determinismos reducionistas que amarram o cultural à sua negação, manifestada numa ausência de saberes compartilhados. A defesa do património cultural – que deveria ser olhado como um património coletivo – não tem sido equacionada como um desafio educativo. Apenas na última década do século XX, o património imaterial tem merecido algum reconhecimento por parte da Unesco e do Conselho da Europa. Recorde-

se que a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial da Unesco, embora aprovada em outubro de 2003, apenas entrou em vigor em abril de 2006¹⁰; e a Convenção Quadro do Conselho da Europa relativa ao Valor do Patrimônio Cultural para a Sociedade, apenas foi assinada em outubro de 2005.¹¹ Essa convenção lançou aos seus Estados-Membros o desafio de contemplarem a dimensão patrimonial cultural em todos os níveis de ensino, não necessariamente enquanto objeto de estudo específico mas como meio próprio de acesso a outros domínios do conhecimento. Pouco se avançou neste campo. Não obstante, quando questionados sobre as aprendizagens da história, os jovens europeus consideraram os museus e os lugares históricos como o rosto da história que mais satisfação e confiança lhes inspiravam; muito mais que os livros escolares, os documentários televisivos ou as narrativas dos professores (Pais, 1999, p.31-40).

É também importante interrogar os mecanismos da memória coletiva que permitem, através de diferentes processos de transmissão, conservar e vivificar as heranças do passado (Williams, 1961). Assim, se a arte tem sido considerada um dos domínios mais relevantes do patrimônio incorporado, há um abismo entre a forma como as “artes maiores” (arquitetura, escultura, pintura) têm sido consideradas e aquela como as “artes menores” (populares e artesanais) são desconsideradas. No entanto, embora as culturas populares tenham sido marginalizadas, a criatividade irrompe frequentemente nas margens da sociedade estabelecida, como tentamos mostrar neste artigo, ao percorrer algumas tradições musicais que, em Portugal e no Brasil, não por acaso partilham de um atributo comum – a improvisação – como também acontece, atualmente (estudo de caso analisado). Aos preconceitos que associam a cultura popular à frivolidade contrapuseram-se evidências da sua criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, M. *Histórias de cordéis e folhetos*. Campinas: Mercado das Letras, 1999.

ALMEIDA, M. A. *Memórias de um Sargento de Milícias*. São Paulo: Ática, 1990.

10. Portugal ratificou a convenção em março de 2008.

11. Em Portugal, a convenção viria a ser aprovada a 12 de setembro de 2008 (Resolução da Assembleia da República, I Série, n. 47/2008).

- ANTONACCI, M. A. Corpos sem fronteiras. *Projeto História*, São Paulo, n.25, p.145-180, dez. 2002.
- BACK, L. *New ethnicities and urban culture: racisms and multiculturalism in young lives*. Londres: University College, 1993.
- BARRIGA, M. J. *Cante ao baldão: uma prática de desafio no Alentejo*. Lisboa: Colibri, 2003.
- BAUMANN, G. *The Multicultural riddle*. Londres: Routledge, 1999.
- BERMAN, M. *Tudo o que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BEST, S.; KELLNER, D. Rap, revolta negra e diferença racial. *Revista de Comunicação e Linguagem*, Lisboa, n.30, p.201-224, 2001.
- BOIS-REYMOND, M. Learning between want and must: contradictions of the learning society. In: WALTHER, A.; STAUBER, B. (eds.) *Lifelong learning in Europe: differences and divisions*, 2. Tübingen: Neuling Verlag, 1999. p.21-45.
- BRANCO, M. B. *Portugal e os estrangeiros*. 2.ed. Lisboa: A. M. Pereira, 1879.
- CASCUDO, L. da C. *Dicionário do folclore*. São Paulo: Ediouro, 1999.
- CARVALHO, C. *Eduardo ou os mistérios do limoeiro*. Lisboa: Tipografia da Revolução de Setembro, 1849.
- CHEBEL, A. *Los Racismos cotidianos*. Barcelona: Bellaterra, 1998.
- FRADIQUE, T. *Fixar o movimento: representações da música rap em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote, 2002.
- FREYRE, G. *Casa-grande & senzala*. 30.ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.
- GUSMÃO, N. M. M. *Os Filhos de África em Portugal: antropologia, multiculturalismo e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004.
- HALL, S. Foreword in Claire Alexander. In: ALEXANDER, C. *The Art of being black*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p.5-7.
- HALL, S. New ethnicities. In: DONALD, J.; RATTANSI, J. (eds.) *Race, culture and difference*. Londres: Sage, 1992. p.252-260.
- HECHTER, M. *Internal colonialism*. London: Routledge, 1975.
- HOBBSBAWN, E.; RANGER, T. *The Invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

- HOROWITZ, D. L. *Ethnic groups in conflict*. Berkeley: University of California Press, 1985.
- JAMES, W. *Principles of psychology*. 2.ed. Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- LANGE, F. C. A Organização musical durante o Período Colonial Brasileiro. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LUSO-BRASILEIROS, 5. *Actas...* Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996. v. 4, p.5-106.
- LAPLANTINE, F. Do Rio de Janeiro a Lisboa, do fado dançado ao fado cantado: a questão das origens afro-brasileiras do fado. In: AMORIM, M. M.; ARAÚJO, N. (orgs.) *Imaginário, cultura e mundo do trabalho: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Terceira Margem, 2000. p.25-35.
- MACHADO, F. L. Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade. *Sociologia: Problemas e Práticas*, n.16, p.111-134, 1994.
- MANGUEL, A. *No Bosque do espelho*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MORAES FILHO, J. A. M. *Festas e tradições populares do Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.
- MENDUS, S. *Toleration and the limits of liberalism*. London: Macmillan, 1989.
- NENOCCHI, S. Viola chega ao rock sem perder raízes. *O Estado de S. Paulo*, v.18, n.5.952, p.1-3, 8 nov.2003. Caderno 2, capa.
- MOTA, L. *Cantadores*. Ceará: Imprensa Universitária do Ceará, 1960.
- NASCH, M. *The Cauldron of ethnicity in the modern world*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- ORNELLAS, M. *Gaúchos e beduínos: a origem étnica e a formação social do Rio Grande do Sul*. Martins: Porto Alegre, 1999.
- OSTROWER, F. *Universos de arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1983.
- PAIS, J. M. *Consciência história e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Oeiras: Celta, 1999.
- _____. *A Prostituição e a Lisboa boémia do século XIX aos inícios do século XX*, Porto: Âmbar, 2008.
- _____. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- PIRES, R. P. *Migrações e integração*. Oeiras: Celta, 2003.
- ROTHSCHILD, J. *Ethnopolitics: a conceptual framework*. New York: Columbia University Press, 1981.

SARAIVA, A. *Folhetos de cordel e outros da minha coleção*. Porto: Biblioteca Municipal Almeida Garrett, 2006.

SCHAFER, M. *O Ouvido pensante*. São Paulo: Edunesp, 1992.

SCHÜTZ, A. *Collected Papers, 2: Studies in social theory*. The Hague: Nijhoff, 1964. p.159-178.

SIMMEL, G. *Estudios psicológicos y etnológicos sobre música*. Buenos Aires: Gorla, 2003.

TAGUIEFF, P. A. *La Force du préjugé: essai sur le racisme et ses doubles*. Paris: La Découverte, 1988.

TERRÉN, E. La Etnicidad y sus formas. *Papers*, n.66, p.45-57, 2002.

TINHORÃO, J. R. *Os Sons dos negros no Brasil*. São Paulo: Art, 1988.

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

VILANOVA, V. C. A. O Axé e o sujeito do conhecimento. In: BIANCHI, A. (org.) *Plantando axé: uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000. p.127-162

WILLIAMS, R. *The Long revolution*. Londres: Chatto and Windus, 1961.

Recebido em: junho 2009

Aprovado para publicação em: junho 2009

TRADICIONALISMO E EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

CERES KARAM BRUM

Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação
e do Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria – RS
cereskb@terra.com.br

RESUMO

O artigo reflete sobre o gauchismo como uma das expressões da cultura popular no Rio Grande do Sul. O objetivo é caracterizar o Movimento Tradicionalista Gaúcho como movimento cultural organizado e perceber as dimensões dos processos de formação dos tradicionalistas em seus territórios, bem como as relações que o movimento estabelece com as escolas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de um conjunto de trabalhos de campo com base na observação participante em escolas e em territórios do gauchismo e do tradicionalismo. A indústria cultural aparece como recurso plural utilizado para a popularização de uma imagem do gaúcho veiculada pelo gauchismo.
TRADIÇÃO – CULTURA POPULAR – EDUCAÇÃO

ABSTRACT

TRADITIONALISM AND EDUCATION IN RIO GRANDE DO SUL. This article reflects on gauchismo as one of the expressions of popular culture in Rio Grande do Sul. Its purpose is to characterize the Gaucho Traditionalist Movement as an organized cultural movement and to understand the dimensions of how traditionalists are educated in their territories, as well as the relations established by the movement with schools. The research was conducted based on fieldwork with participant observation in schools and in territories of gauchismo and traditionalism. The cultural industry appears as a plural resource for the popularization of the gaucho image promoted by the gauchismo movement.
TRADITION – POPULAR CULTURE – EDUCATION

As reflexões desenvolvidas neste artigo se relacionam ao projeto de pesquisa O Movimento Tradicionalista Gaúcho e a Escola: Perspectivas Pedagógicas e Educacionais. Uma Análise Antropológica das (Re)configurações de Identidades Plurais, financiado pelo Fundo de Incentivo à Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Entre as expressões da cultura popular no Rio Grande do Sul chama a atenção o conjunto de manifestações culturais que remetem à interpretação da figura histórica do gaúcho. Ela vem sendo veiculada como símbolo regional desde o final do século XIX até o presente. Esse processo, iniciado com a produção e lapidação do gaúcho para sua exaltação, ocorreu a partir da criação de uma literatura regional no Rio Grande do Sul, tendo como inspiração a literatura nacionalista uruguaia e argentina que também o utilizava.

Desde então, a presença do gaúcho como símbolo se expandiu, atingindo caráter popular com a criação e principalmente a expansão de movimentos tradicionalistas.¹ Nesse contexto, surgiu um conjunto de expressões que objetivavam reproduzir no presente o modo de vida do gaúcho do passado, para ser cultuado. Também surgiram entidades tradicionalistas, os Centros de Tradições Gaúchas² – CTGs –, danças, músicas, poesias, culinária, linguagem e indumentária etc.

Essas recriações têm objetivos identitários que se expressam em estratégias de afirmação do regional, envolvendo múltiplos atores em luta simbólica pelo monopólio de interpretação “do que foi o gaúcho”. Um desses grupos é o Movimento Tradicionalista Gaúcho. Ele tem a dupla preocupação de formação de jovens que perpetuem o gauchismo e de sua disseminação em outros territórios, como as escolas e universidades. Neste artigo, analiso os objetivos e as justificativas desse movimento.

O GAUCHISMO E O TRADICIONALISMO

O tradicionalismo gaúcho é considerado por seus membros como o maior movimento cultural popular do mundo na atualidade. Essa informação

-
1. Segundo Oliven (2006) a criação do movimento tradicionalista no Uruguai ocorreu com a fundação em 1894, em Montevideú, da Sociedad Criolla. Na Argentina, segundo Fradkin (2003), o mito do gaúcho remete a dois contextos: o de 1870 (sua consagração literária), pontuado por profundas transformações na agricultura e a demarcação de fronteiras, e o de 1913, determinado pela construção nacional de sua busca de definição em termos das tradições.
 2. O Centro de Tradições Gaúchas é um espaço de culto ao gaúcho, uma espécie de clube social onde se realizam fandangos (bailes) e outras atividades tradicionalistas. Em sua estrutura, apropria-se e (re)significa a nomenclatura das antigas estâncias. Seu presidente é designado como “patrão”, o tesoureiro é o “agregado das patacas” etc. Os homens que o frequentam recebem a designação de “peão” e as mulheres de “prendas”.

é veiculada nos discursos das sessões solenes que pontuam a abertura e o encerramento da maior parte de suas atividades, bem como por políticos e demais autoridades. Oliven (2006), baseado nas informações do folclorista e tradicionalista Lessa (1985), se refere à participação direta de dois milhões de pessoas no Movimento Tradicionalista Gaúcho – MTG – e o seu *site* menciona a existência de 1.400 entidades tradicionalistas filiadas. O gauchismo, em suas mais variadas expressões, mobiliza milhares de pessoas em inúmeros eventos e atividades.

Segundo Maria Eunice Maciel (1994), deve-se entender por gauchismo diversas manifestações culturais que têm o gaúcho como ponto de referência e que investem nessa representação, alimentando um sentimento de pertencimento. A diferença com outras dimensões do regionalismo é que o gauchismo não quer estudar ou escrever sobre o gaúcho, mas oferecer um culto às tradições por “encarnação” de uma imagem do gaúcho. A personificação do gaúcho pelos tradicionalistas pretende representar o “verdadeiro” gaúcho. Eles se dão o título de “guardiões” de uma pureza, em nome de uma “autenticidade”.

Fazem parte desse universo de culto, conforme a autora, intelectuais e literatos interessados nas tradições regionais, como, por exemplo, os poetas membros da Estância da Poesia Crioula – EPC –, uma espécie de academia regionalista de letras, poetas e músicos que participam dos festivais nativistas, muitos deles também membros da EPC, os participantes dos CTGs e dirigentes do MTG, folcloristas e dirigentes da Fundação Instituto de Tradição e Folclore.

O tradicionalismo, como manifestação do gauchismo, compreende um conjunto de atividades organizadas e regulamentadas que objetivam celebrar a figura do gaúcho e seu modo de vida em um passado relativamente distante, tal como os participantes e, sobretudo,

os pesquisadores (tradicionalistas)³ do movimento o percebem e o definem em seus escritos, instituindo práticas de culto em torno das quais se glorifica um passado atualizado no presente.

3. Pesquisadores do MTG são lideranças tradicionalistas que se preocupam com a autenticidade no culto das tradições, produzindo pesquisas que influenciam o movimento. Exemplos são os folcloristas Marina e João Carlos Paixão Cortes com produção bibliográfica sobre indumentária e cursos de dança tradicionalista que ministram em CTGs do Rio Grande do Sul e outros lugares do Brasil. O próprio MTG disponibiliza e indica pessoas, cursos e publica materiais para serem utilizados pelos CTGs nos concursos tradicionalistas.

O tradicionalismo, originalmente, é comum às regiões onde hoje se localizam a Argentina, o Uruguai e o Estado do Rio Grande do Sul, territórios em que historicamente é referida a presença do gaúcho identificado à vida rural, cuja principal atividade econômica consistia no apresamento de gado xucro para a comercialização do couro.

Para Teixeira (1988), o termo gaúcho teve uma trajetória semântica notável. De início, significava contrabandista, vagabundo, antígregário, incivilizado, antissocial. Hoje significa valores positivos em grau aumentativo. Mas, apesar de o gaúcho ser comum a essas três regiões, o movimento tradicionalista apresenta particularidades locais bem marcadas. O gaúcho, no Uruguai e na Argentina, é apropriado e festejado pelos tradicionalistas daqueles países como uma figura emblemática nacional (Garavaglia, 2003), enquanto no Rio Grande do Sul representa como um sinal diacrítico para a construção das identidades regionais em relação às identidades nacionais brasileiras (Oliven, 2006).

O tradicionalismo gaúcho do Rio Grande do Sul, como movimento, se expande por vários estados do Brasil, sendo cultuado por gaúchos de origem, descendentes e também por simpatizantes. Atualmente, há entidades tradicionalistas organizadas dentro e fora do Rio Grande do Sul, inclusive no exterior. Segundo os tradicionalistas o culto às tradições gaúchas ocorre em Nova Iorque, em Lisboa, Paris e no Japão, como consequência da “diáspora” dos gaúchos rio-grandenses pelo Brasil e pelo mundo (Kaiser, 1999).

O responsável pelas atividades tradicionalistas no Rio Grande do Sul é o Movimento Tradicionalista Gaúcho, assim definido em seu site:

É uma entidade associativa, que congrega mais de 1400 Entidades Tradicionalistas legalmente constituídas, conhecidas por Centro de Tradições Gaúchas ou Grupos Nativistas ou Grupo de Arte Nativa ou Piquete de Laçadores ou Grupos de Pesquisas Folclóricas ou outras denominações, que se identifiquem com a finalidade a que se propõem, que são as “entidades fins”. As entidades tradicionalistas filiadas ao MTG estão distribuídas nas 30 Regiões Tradicionalistas, as quais agrupam 500 municípios do nosso Estado. É um movimento cívico, cultural e associativo. Sua sede é própria e está situada à rua Guilherme Schell, n. 60, no Bairro Santo Antônio em Porto Alegre. [...] O MTG é definido como uma entidade civil sem fins lucrativos, dedica-se à preservação, resgate e desenvolvimento da cultura gaúcha, por entender que o tradicionalismo é um organismo social de natureza

nativista, cívica, literária, artística e folclórica, conforme descreve simbolicamente o Brasão de Armas do MTG, com as sete (7) folhas do broto, que nasce do tronco do passado. (www.mtg.org.br)

A criação do tradicionalismo, como movimento cultural, ocorreu a partir da segunda metade do século XX, com a criação do 35 Centro de Tradições Gaúchas, em Porto Alegre, em 1948. Conforme Cortes (1994), um dos jovens fundadores do movimento, o tradicionalismo foi uma espécie de reação à entrada da cultura norte-americana e seus produtos no Rio Grande do Sul, com a ascensão dos Estados Unidos no pós-guerra. Este período inicial caracteriza-se pela criação de espaços e momentos específicos para o culto das tradições gaúchas em um cenário urbano, recriando o gaúcho nas suas vestes, *habitat*, trabalho, alimentação, lazer.

Tal desejo de exaltação é perceptível nas demonstrações de civismo⁴ valorizadoras dos símbolos da "alma regional". Referências que se assemelham às de Löfgren (1989) e Thiesse (2001), sobre a elaboração simbólica e material visando à construção coletiva das identidades nacionais. Segundo Thiesse:

Hoje podemos estabelecer a lista dos elementos simbólicos e materiais que uma nação digna deste nome deve apresentar: uma história que estabeleça uma continuidade com os ilustres antepassados, uma série de heróis modelos das virtudes nacionais, uma língua, monumentos culturais, um folclore, locais eleitos e uma paisagem típica, uma determinada mentalidade, representações oficiais – hino e bandeira – e identificações pitorescas – trajes, especialidades culinárias ou um animal emblemático. (2001, p.19)

-
4. O site do MTG destaca como datas principais de sua constituição: 24 de abril de 1948, que marca o início da trajetória histórica do tradicionalismo organizado, ocasião em que um grupo de jovens, "com espírito cívico aguçado", fundou o 35 Centro de Tradições Gaúchas, em Porto Alegre, motivando a proliferação de núcleos de preservação da tradição gaúcha; 1º a 4 de julho de 1954, quando se realiza o 1º Congresso Tradicionalista, em Santa Maria, em que foi aprovada a tese *O sentido e o valor do tradicionalismo*, de Luiz Carlos Barbosa Lessa; 17 a 20 de dezembro de 1959, quando o movimento se institucionaliza com a criação do Conselho Coordenador, durante o 6º Congresso, realizado em Cachoeira do Sul, e João Cezimbra Jacques é escolhido Patrono do Tradicionalismo; 28 de outubro de 1966, quando é oficialmente criado o Movimento Tradicionalista Gaúcho, como entidade federativa e com personalidade jurídica, no 12º Congresso, realizado em Tramandaí. Na ocasião, foi adotado o Brasão de Armas do Tradicionalismo, que é atualmente a logomarca do MTG (www.mtg.org.br).

Os tradicionalistas manifestam preocupação com a construção “coletiva” de identidades regionais. Isto se evidencia no esforço de criação de símbolos que os identificam, como sinais diacríticos que possibilitam caracterizar o próprio tradicionalismo como movimento.

Os fundadores de 1947-1948, como Paixão Cortes e Barbosa Lessa, procuraram justificar a necessidade de criação do tradicionalismo para mostrar e celebrar o Rio Grande como um lugar ímpar em relação ao restante do Brasil. O processo de criação desses elementos é exemplificado por Lessa, demonstrando a apropriação de termos antigos aos seus novos objetivos:

Assim, por exemplo, qual o adjetivo que daríamos a nós mesmos quando estivéssemos vestidos à gaúcha? Alguém sugeriu “aperado”. Mas “apero” é roupa de cavalo, o termo não ficava bem. Então, na ata de 8 de maio de 1948, o secretário Antônio Cândido se lembrou que *pilcha* é dinheiro ou objeto de uso pessoal que possa ter um valor pecuniário. “Vamos oferecer ao patrão de honra, Paixão, um churrasco ao qual a índiada deve vir toda pilchada”. E esse invento colou! (1985, p.64)

O termo “pilcha”, ao ser apropriado, recria o passado e suas tradições, fornece um certificado de autenticidade à forma de vestir, como sugere Maciel (2001). A recriação do termo “pilcha” e a utilização do verbo “pilcha-se”⁵, para designar o estar vestido a caráter, se inscrevem na lista de elementos materiais e simbólicos mencionados acima, em que ocorreu ainda o aproveitamento da paisagem épica – o pampa, do cavalo como animal emblemático, do chimarrão, como bebida, e do churrasco como prato típico. A criação de monumentos culturais é outro aspecto presente entre os tradicionalistas. A estátua do “laçador” – representação de um gaúcho peão de estância, em Porto Alegre, se insere na questão da exaltação do regional a que se agregam também elementos que se aproximam do gaúcho como figura representacional.

É importante analisar a relação que os tradicionalistas estabelecem com o folclore e a história, pois é daí que extraem material para suas representações, já que os tradicionalistas se consideram herdeiros de seus antepassados e se

5. O termo “pilchar-se” é definido por Nunes (1993, p.374) como o vestir-se com trajes típicos gaúchos.

propõem a continuar uma história gloriosa, ao se identificarem e produzirem representações do verdadeiro gaúcho em suas danças, cantos, poesias, desfiles, bailes, cavalgadas, por exemplo.

Assim, referem-se ao tradicionalismo como um espaço que preserva valores desse passado, como a honra, a família, a honestidade, a palavra dada como empenhada, retratadas ao mencionar falas de heróis e nas cores dos lenços, visando estabelecer uma continuidade com antepassados ilustres. O tradicionalista Edson Otto relata:

O MTG também foi repudiado no começo, era inclusive [sic]. Havia gente que descobriu “entre guampas” que a sigla CTG queria dizer “Cemo” Tudo Grosso [risos]. É lógico que há mais facilidade de os centros de tradições trazer os grossos também, é que eles não são repudiados no meio tradicionalista. Tradicionalismo não repudia nada, nem cor, nem religião, nem aspecto econômico social. Nós temos dentro dos CTGs criaturas assim de guaiacas retheadíssimas e gente que nem guaiaca tem porque não pode comprar. Brancos, pretos, intelectuais da mais alta nomeada como o Lessa, reconhecido hoje como um dos mais importantes gaúchos que nós tivemos em intelecto e temos os analfabetos, temos todo o tipo de gente, então esse amálgama que vem construindo o tradicionalismo que vem galgando posições muito grandes a partir de quando, a partir do reconhecimento que houve fora do RS, de um reconhecimento que houve fora do país. (Entrevista, 20/9/2002)

Mas, além dessa exaltação do CTG como um espaço plural, os tradicionalistas mostram uma grande preocupação com o culto dos antepassados. O processo histórico em que buscam heróis para serem exaltados e que produz um imaginário para ser vivido no presente é um passado de lutas. O modelo de virtude cultuado é o do homem guerreiro, como ocorre na exaltação dos heróis da Revolução Farroupilha (1835-1845), caracterizada por Brum (2006) como mito fundador do gauchismo, e em outros episódios, como a Guerra Guaránica (1754-1756)⁶.

6. Do ponto de vista histórico (Quevedo, 2000), a principal causa dessa rebelião colonial que colocou em disputa os índios das Missões contra os exércitos unidos de Portugal e Espanha, decorreu das determinações do Tratado de Madri de 1750, da troca dos territórios castelhanos dos Sete Povos das Missões pela Colônia do Sacramento – território português, garantindo

A Revolução Farroupilha, deflagrada em 20 de setembro de 1835, foi uma guerra civil que provocou a separação e independência de parte do Rio Grande do Sul do restante do Brasil, com a proclamação da República Rio-Grandense. Do ponto de vista econômico, o charque sulino estava sendo sobretaxado, gerando o descontentamento dos estancieiros gaúchos pelo baixo preço pago pelo Império em relação aos *saladeros* platinos. A revolução terminou em 1845, com a assinatura da Paz de Ponche Verde com a re-integração do Rio Grande do Sul ao Império brasileiro.

No mês de setembro ocorre a Semana Farroupilha, sendo o dia 20 instituído como o dia do gaúcho, feriado em todos os municípios do Rio Grande do Sul, marcado por grandes desfiles cívicos a cavalo e em carros alegóricos reunindo tradicionalistas, escolas e Brigada Militar.

A exaltação promovida pelo imaginário tradicionalista dos heróis, significados como símbolo do gauchismo, na Semana Farroupilha, faz a apologia do período de 1835-1845 como uma fase de bravura, resistência e apego à terra, ressaltando o homem guerreiro. A produção desse imaginário contrasta com o caráter de uma paz acordada com o Império, que pôs fim à Revolução Farroupilha, e com a exaltação do “Esta terra tem dono” de Sepé Tiaraju em face do genocídio dos índios missioneiros que pôs fim à Guerra Guaranítica.

A consolidação desse imaginário apologético e performático do homem guerreiro envolve uma série de aprendizados formais e informais no universo tradicionalista e fora dele. Um exemplo significativo é a legislação estadual que instituiu os símbolos rio-grandenses⁷, cujo reconhecimento se inscreve em um movimento maior relacionado a uma verdadeira indústria cultural do gauchismo, que inclui rádios, programas televisivos, música.

assim espaço colonial contínuo às duas coroas. De uma perspectiva antropológica (Brum, 2006), o herói exaltado é o índio missioneiro Sepé Tiaraju, a quem se atribui a expressão “Esta terra tem dono”. Morto nas escaramuças que antecederam a Batalha de Caiboaté, tornou-se símbolo no Rio Grande do Sul da luta pela terra e da resistência dos gaúchos.

7. A Bandeira, o Hino e as Armas foram instituídos pela Lei n. 5.213/66. A Lei n. 7.439/80 instituiu a planta da erva-mate. A ave quero-quero foi instituída pela Lei n. 7.418/80, a flor Brinco de Princesa pelo Decreto n. 38.400/98, o cavalo crioulo pela Lei n. 11.826/02, a planta medicinal marcela pela Lei n. 11.858/02, o chimarrão pela Lei n. 11.929/03 e o churrasco pela Lei n. 11.929/03. O traje típico gaúcho é considerado traje de gala no Rio Grande do Sul por determinação da Lei n. 8.813/89.

À “mídia nativa” (Jacks, 1998) soma-se a produção de artigos de vestuário regional, como bombachas, botas e vestidos de prenda, culinária, arreamento⁸, discografia, livros de poesia, folclore e história, dicionários regionalistas, locais específicos para o culto do gauchismo, como o Parque da Harmonia, em Porto Alegre, onde ocorre o Acampamento Farroupilha, durante o mês de setembro. Ao analisar os festivais musicais nativistas realizados na década de 1980, no Rio Grande do Sul, Jacks afirma:

No contexto da indústria cultural gaúcha, em termos de nativismo e de resgate da identidade regional, a publicidade desempenhou um papel bastante importante na medida em que se utilizou fortemente da linguagem regional em suas campanhas, absorvendo as tendências da época. (1998, p.91)

Esse movimento crescente que relaciona indústria cultural e cultura regional também se observa com relação ao tradicionalismo. No Encontro de Arte e Tradições Gaúchas – Enart –, de 2001, a imagem do gaúcho e das Missões foi veiculada pela publicidade. A Claro Digital⁹ apresentou um *banner* em que o papagaio Claro aparece sobre o mapa do Rio Grande do Sul com uma das patas em São Miguel das Missões. O maior destaque no mapa é para Porto Alegre, mas este também mostra parte do Paraguai e da Argentina com suas respectivas Reduções e o seguinte dizer: “Pega nas Missões? É Claro”.

As Missões são mostradas como um lugar turístico distante. Na publicidade televisiva veiculada pela Claro eram mostrados turistas no sítio arqueológico de São Miguel, falando ao celular. A apropriação deste momento histórico passado, pela Claro, é utilizada para alimentar o turismo e as ruínas de São Miguel das Missões são mostradas como um patrimônio a ser preservado e visitado.

Rocha (1985) elucida que o processo percorrido pelo produto – da criação até o consumo – é permeado pela publicidade, responsável por sua personificação e identificação que se relaciona a quem esse produto é dirigido,

8. “Arreamento”, relativo a arreio: conjunto de peças utilizadas nos cavalos para montaria e para tração.

9. Por meio de um acordo comercial a Claro Digital foi patrocinadora oficial em 2001 do MTG; as informações de que disponho a respeito constam do relatório de atividades do MTG (2002, parte 3, p.21).

para após ser definido por seus consumidores, numa relação que é recíproca. A publicidade baseia-se na lógica da passagem, da transformação. Essa passagem se opera no imaginário dos consumidores e atua simbolicamente gratificando-os de alguma maneira por terem escolhido aquele produto. Assim, há um processo inegável de identificação entre ambos – produto e consumidor, que é também um processo de classificação.

Se a Claro Digital se aproxima dos tradicionalistas utilizando seus símbolos não é apenas porque tem um mercado a ser conquistado. É também porque é capaz de atuar no seu imaginário apropriando-se ludicamente da história gaúcha usando a linguagem do seu consumidor, que é ao mesmo tempo moderno e tradicional, que precisa se comunicar – “É Claro” – e classifica os consumidores, legitimando-os como gaúchos. Reconhece as fronteiras e as transpõe comunicativamente na publicidade que encarna o produto ao utilizar as Missões.

A mensagem contida é linear. Não interessam as contradições do passado missioneiro, mas sim o fato de os gaúchos reconhecerem as ruínas como um lugar histórico a ser preservado e visitado, o que cria a necessidade prática de comunicação e o uso de um celular que “pegue” nas Missões, sendo criados a simbologia e o discurso publicitário¹⁰ para o produto, que venham ao encontro das necessidades desses consumidores.

O TRADICIONALISMO: DIMENSÃO EDUCACIONAL

A afirmação do autêntico culto do gaúcho pelo tradicionalismo como movimento organizado, em termos de sua conquista pelo monopólio do poder de nomear, na perspectiva a que se refere Bourdieu (1989), requer dos tradicionalistas um esforço constante que caracterizo como sua dimensão educacional e de atuação pedagógica. Isso se dá dentro e fora de territórios reconhecidos como espaços tradicionalistas, visando tanto à formação dos jo-

10. A questão do uso da publicidade pelos tradicionalistas e da veiculação de seus símbolos se insere no contexto de proliferação da publicidade regional. A LG e a Coca-Cola são exemplos disto no Rio Grande do Sul, embora, segundo Jacks (1998, p.93 e 97), os tradicionalistas se oponham a veiculação de seus símbolos. No caso da publicidade da Claro Digital, porém, é preciso salientar que a utilização dos símbolos tradicionalistas e das próprias Missões traz vantagens econômicas para ambos os lados, razão prática da concordância decorrente da atuação simbólica.

vens tradicionalistas como à ampliação de seu universo de culto. Para Manoelito Carlos Savaris, ex-presidente do MTG e atual coordenador do Instituto Gaúcho de Tradição e Folclore – IGTF:

O CTG tem lá o foco, qual é: preservação, resgate e divulgação da história, dos aspectos históricos, folclóricos e evidentemente tradicionais. Há todo um estímulo para que os CTGs façam essa volta lá atrás e representem diversos aspectos no hoje. Como é que nós podemos fazer isso? Nós podemos fazer isto de muitas formas, mas a forma que nós encontramos mais fácil e que mais cala, que mais tem significado nas pessoas é via dança, via música e via dança. Claro que também algumas iniciativas de teatro. Tem algumas iniciativas muito interessantes da área do teatro nos CTGs, tá. Mais isso via dança, via representação que na verdade é quase um teatro, é que eles fazem. De pegar determinados aspectos do folclore, da história e representá-los hoje, fazendo uma viagem no tempo. Então esta relação da história como uma coisa inanimada, uma coisa distante inatingível quase pra muitas pessoas, tá! Se corporifica nestas atividades que são feitas, porque nós entendemos que é mais fácil se ensinar história, fazendo, utilizando um grupo de dança pra fazer a reconstrução. Por exemplo, no Enart do ano passado, um CTG de Porto Alegre o Raízes do Sul representou a Guerra Guarânica, certo? Aquela representação deles ali ela foi uma aula de história melhor do que muitas palestras que nós pudéssemos fazer para aquela juventude e não só das pessoas que fizeram a apresentação e das famílias envolvidas nisso porque tem ali doze pares, doze jovens dançando, mais seis ou sete na parte da música, então são então trinta pessoas, mas estas trinta pessoas carregam consigo pelo menos mais três ou quatro cada um. Já chegamos a 100, 130 pessoas envolvidas naquele processo e compreendendo como é que aquele fato se deu na história e isso se apresenta lá no Enart que todo mundo vê e isso desperta curiosidade, desperta interesse de leitura, desperta interesse de saber como é que foi, desperta discussão também de que não foi bem assim e isso também é importante. (Entrevista)

Sua manifestação se relaciona ao uso do passado feito pelos grupos de dança tradicionais do estado como um recurso pedagógico a serviço do tradicionalismo gaúcho. Neste sentido, o CTG pode ser pensado como um espaço de educação informal, em que se comunicam múltiplos saberes. Assim

como nesse episódio, a história é produzida pelo grupo para ser introjetada como mito, na expressão de Augé (2003).

Essa constante referência ao passado em busca da afirmação das identidades pelos tradicionalistas como grupo, remete aos Centros de Tradições Gaúchas como espaços ritualizados. Na perspectiva de Rivière (2000), o rito se aproxima da cerimônia. A representação ritual extrapola a questão da manutenção da ordem, remetendo a repercussões afetivas como fator unificador do social em que se percebe o jogo das diferenças e hierarquias.

Nas representações do gaúcho tradicionalista há todo um conjunto de comportamentos e valores a que suas lideranças se referem como ética. Esta permeia suas atividades nas representações do que é ser gaúcho e de como se devem cultivar as tradições¹¹.

No caso apresentado, o caráter da criação se insere e tem por objetivo o concurso de danças que, segundo o regulamento do Enart, consiste na apresentação pelas invernadas artísticas de três danças tradicionais, sorteadas do *Manual de danças*, de Cortes e Lessa (1956), perante a comissão avaliadora. Nesta perspectiva, é necessário perceber os processos educacionais e pedagógicos do tradicionalismo, que visam a formação dos jovens tradicionalistas e de suas famílias no seio dos CTGs. Isso se dá por meio do tornar-se tradicionalista (participação nas atividades do CTG), de cursos promovidos pelo MTG e demais instâncias tradicionalistas, e também por sua inserção nas escolas, estabelecendo um novo território tradicionalista e possível reprodutor de sua filosofia e modelos comportamentais.

Constituem atividades tradicionalistas as referidas como eventos oficiais do MTG que ocorrem anualmente: Congresso Tradicionalista, Convenção Tradicionalista, Enart, Festa Campeira, Concurso de Prendas, bem como o conjunto de atividades que se desenvolvem dentro dos CTGs, como os fandangos, os ensaios dos grupos de danças tradicionais, os saraus de prendas, os concursos internos dos CTGs, entre outros. Sobre os concursos de dança, uma "prenda"¹², por ocasião do Enart, assim se expressou:

11. Há um documento denominado "Código de ética tradicionalista" cujo objetivo é reger "a conduta social das pessoas físicas que atuam no meio tradicionalista sob a orientação do MTG". (MTG, 2001, p.120).

12. O termo, segundo Nunes (1993, p.395), significa um objeto de valor que passa a designar a mulher no universo tradicionalista.

Eu dançava lá em Uruguaiana e nunca participei de Enart, nem pensava em concurso, nem por isso eu achava menos importante ou gostava menos de dançar. Eu acho que te motiva assim, tu passa o ano inteiro esperando este momento, e depois que tu sai daqui tu sabe que tu pode ter uma semana de folga, mas depois tu vai tocar de novo pro ano que vem e assim tu vai indo, quando tu vê fazem [sic] dez anos que tu dança. (Entrevista, 2001)

É nestes eventos (concursos, festas, seminários/cursos) e no cotidiano do CTG que ocorre a vivência dos jovens tradicionalistas, o que caracterizo como um processo educacional que leva ao desenvolvimento de atividades tradicionalistas e produção de uma série de representações do ser tradicionalista, que busca afirmar suas identidades grupais, mediante “inserção e imersão” individual de seus membros, nesse universo. A educação, segundo Brandão, está inserida no âmbito da cultura, não se restringindo à escolarização:

Uma dimensão ao mesmo tempo comum e especial de tessitura de processos e de produtos, de poderes e de sentidos, de regras e de transgressão de regras, de formação de pessoas como sujeitos de ação e de identidades e de crises de identificados, de invenção de reiterações de palavras, valores, idéias e de imaginários com que nos ensinamos e aprendemos a sermos quem somos. (2002, p.25)

Nesse sentido, o tradicionalismo como movimento cultural organizado possui dimensões educacionais perceptíveis nas suas representações, como no caso da produção da arte tradicionalista, conforme declarou outra prenda, por ocasião do Enart:

Prá nós é..., tem maneiras de cultivar. Tem gente que não concorda, que acha que não é assim. Eu com o curso Desenho e Plástica na universidade tenho duas formas de ver a arte: eu vejo como dançarina, dançar prá mim é o máximo, eu acho que isso é artístico, as pessoas estão num palco são bailarinos, por esse lado do trabalho, do ensaio eu vejo como arte. Agora vendo dentro do contexto da arte, do que os artistas falam dançar não é uma arte, no conceito deles não: dançar é dançar, é um divertimento a arte é outra coisa bem diferente é estudo de pintores, de filósofos. E outra consideração é de que por trás da nossa dança

tem uma baita parte histórica. Tem um lado histórico, mas há tempos atrás isso era comum, era corriqueiro, não era arte. Prá nós agora que estamos fazendo uma representação do passado, agora nós achamos que é uma arte, antes não era uma arte era o convívio, o dia a dia das pessoas, iam num baile dançar. (Entrevista, 2001)

A fala é elucidativa, pois remete a dois tipos de classificação. Uma reconhecida por ela como a erudita, que exclui a dança de modo geral como arte, e outra valorizadora de suas peculiaridades, em que a dança tradicionalista é considerada, por seu caráter, como arte, porque faz uma leitura do passado. Não é o tradicionalismo que é arte. Dançar em “fandango”, por exemplo, não é arte por seu caráter de divertimento. Segundo a jovem, o caráter histórico e a produção da representação conduzem à arte, bem como o trabalho de criação e aperfeiçoamento técnico, abrangendo os dois critérios, a criatividade e a técnica.

Essa classificação é importante para entender a circulação entre o universo douto e a cultura popular a que se refere Ginsburg (2001, p.23), vivenciado pelo grupo. No caso dos tradicionalistas, esse desejo incessante de classificação, regramento de condutas e padrões a serem seguidos, regulamentos, necessidade de reconhecimento legal e chancela de cientificidade suscita certa dubiedade em suas relações com a cultura popular se esta for percebida, em seu sentido estrito, como pura e romântica expressão do *folk*. Cabe lembrar os conhecidos argumentos de Chauí, para além do conformismo e da resistência, no que se refere à cultura popular:

Isto é, o mais importante no momento é perceber que interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que co-existem no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um *processo de conhecimento*, a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão *na consciência* desta população, mas na realidade em que vivem. (1996, p.158)

Nessa perspectiva, como propôs também Certeau (2005), cabe repensar as autoritárias e desgastadas classificações de cultura, valorizando então a dimensão da cultura como arte da invenção do cotidiano e desta como educação, em termos da produção de práticas sociais com significado para

aquele que a realiza.



A percepção da arte tradicionalista por meio da dança pode ser interpretada como produção de conhecimento com fins educacionais, no sentido de oferecer uma leitura do passado pela linguagem tradicionalista, construindo um universo de culto às tradições, inclusive para não tradicionalistas que assistem a essas encenações. A arte tradicionalista se relaciona à produção de um universo imaginário pedagogizado para se viver o mito do gaúcho, cuja recepção passa pela repercussão que esse imaginário consegue ter, conforme Oliven (2006).

Os CTGs e outros territórios tradicionalistas e do gauchismo são espaços educacionais que objetivam sua reprodução e sua perpetuação como movimento cultural. A educação, nesse caso, se inscreve no aprendizado de identidades culturais de um grupo. Mas inscreve-se também como norteadora de identidades individuais (Brum, 2008). Assim, em termos de tradicionalismo, cabe a reflexão sobre a homogeneidade e a heterogeneidade nos processos de formação do ser tradicionalista. Do que decorre que o ser gaúcho tradicionalista adquire múltiplas significações para cada um de seus participantes e para o grupo, sendo continuamente interpretado e dinamizado.

Por sua convergência com os ideais integracionistas do tradicionalismo, vale lembrar as tradicionais abordagens de educação e pedagogia de Durkheim, para quem a educação é pensada como um processo contínuo e a pedagogia como intermitente. São teorias práticas que servem como plano de atuação, como modelos a serem implementados. A educação é relativa à moral e propicia a integração do indivíduo ao grupo, tendo o compromisso de fazer com que os indivíduos partilhem das representações coletivas e as difundam: “O homem, que a educação deve realizar em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja e, ela o quer, conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio” (Durkheim, s/d., p.81).

Entre os tradicionalistas há esta preocupação moral, o desejo de levar a toda a sociedade gaúcha seus ideais e o compromisso apregoado da afirmação de valores da amizade, solidariedade, da família como instituição primordial. Valores que se expressam nas atividades tradicionalistas, cujas produções de sentido remetem e encontram respaldo em uma ética tradicionalista, conforme explícita Lima:

Para nós rio-grandenses, a visão conceitual de cidadania e tradicionalismo é relevante. Somos uma sociedade consolidada na consciência desta comunhão de valores. O tradicionalismo gaúcho tem se desenvolvido nesta direção. Gaspar, Pinheiro Machado, Félix da Cunha, Castilhos, entre tantos, de longa data com sua inteligência e sabedoria, apontam caminhos e princípios que, hoje, constituem um patrimônio moral, uma riqueza ética, uma cultura, uma identidade. (Lima, 2004, p.143)

O TRADICIONALISMO E A ESCOLA

Ao longo do texto, mencionei as estratégias do tradicionalismo para a consolidação do gaúcho como símbolo regional e o desejo de ampliação do seu universo do culto às tradições. A situação é justificada pelo MTG, mediante o discurso de uma atuação social do movimento tradicionalista que se direciona também às escolas. Estas, ao incentivarem seus alunos a se vestirem a caráter, “se pilcharem”, durante o mês de setembro, quando oficialmente se comemora o gaúcho como tipo característico do Rio Grande do Sul, produzem a vivência do típico, exaltando um passado heróico e belicoso. As celebrações compreendem múltiplos elementos, tais como: a eleição de certos fatos da história para serem celebrados, a afirmação do território do Rio Grande do Sul como local a que se declara pertencimento, a seleção de costumes etc.

A presença do tradicionalismo nas escolas extrapola muitas vezes o mês de setembro. Algumas escolas no Rio Grande do Sul possuem, inclusive, departamentos tradicionalistas (“CTG em miniatura”, para celebrar o típico no cotidiano da escola), com professores responsáveis por suas atividades, que incluem grupos de danças tradicionais gaúchas e seu ensino, aulas de folclore e tradicionalismo e temas relativos aos conteúdos programáticos de história e geografia do Rio Grande do Sul. Há projetos desenvolvidos por “prendas” e “peões” de CTGs¹³, vinculados ao Movimento Tradicionalista Gaúcho que,

13. Projetos como o MTG Vai à Escola são parte obrigatória do desenvolvimento dos concursos de “prenda” e “peão farroupilha” do Rio Grande do Sul, promovidos pelo MTG. Inegavelmente, constituem uma aproximação das escolas pelo MTG, porém, estas se queixam do trabalho desenvolvido pelos jovens tradicionalistas, que muitas vezes fica inacabado após a realização do concurso em que elas estão envolvidas. A realização dos concursos tradicionalistas tem

ao apresentarem as tradições gaúchas a serem vividas na escola, o fazem de acordo com a imagem produzida e vivida como mito no CTGs. Há ainda, a produção de textos que fazem a interlocução entre a formação dos jovens tradicionalistas e as escolas. Neste contexto, em 2008, foi publicado *Nossos símbolos: nosso orgulho*. A cartilha é uma coletânea organizada por Manoelito Carlos Savaris, publicada pelo IGTF, e destinada às escolas e CTGs, visando esclarecer sobre o culto das tradições:

O caso específico deste trabalho, e do temário da Semana Farroupilha, diz respeito aos símbolos de pertencimento que funcionam como imagens identificadoras. Bom exemplo nos oferece o Benfato ao dizer "os apreciadores do futebol tem sua expressão maior de pertencimento esportivo na condição de torcedores ou do Grêmio ou do Internacional. (Savaris, 2008, p.7)

Por que é importante trabalhar os símbolos?

É importante porque cada um dos símbolos traz consigo um significado histórico e de relacionamento com a identidade regional. Esse conhecimento facilitará o fortalecimento do sentimento de amor e de apego às raízes e tradições da sociedade gaúcha, criando-se uma barreira psicológica de proteção da identidade regional. Isso não significa desconhecer ou desprezar outras culturas ou alternativas presentes. (Savaris, 2008, p.174)

Mas, apesar da existência de todo um conjunto de ações por parte do tradicionalismo, remetendo a sua atuação junto à escola, há uma contradição nessas relações que merece ser analisada. Do ponto de vista das escolas, o contato com o tradicionalismo como movimento para ser vivido no seu interior surge também da procura da própria escola como instituição, por intermédio da atuação de seus professores, como no caso de uma escola estadual de Santa Maria. As atividades tradicionalistas nessa escola se iniciaram em 1996, graças à atuação de duas professoras que participavam com suas famílias em CTGs.

como objetivo, genericamente, provar em diferentes modalidades artísticas ou campeiras a maior fidelidade nas representações relativas ao passado do gaúcho. Essa dimensão da competitividade é importante para se entender o grande afluxo de pessoas ao tradicionalismo, em termos de sua realização pessoal, reconhecimento e poder de agência, na perspectiva de Ortner (2007), no universo tradicionalista.

Sua atuação na escola partiu da constatação de que os valores tradicionalistas e seus costumes seriam importantes na formação dos alunos. Na escola, situada em um bairro popular, um projeto e uma fita de vídeo foram elaborados e enviados à Secretaria da Educação do Estado e ao MTG. Dessa iniciativa, curiosamente, não obtiveram nenhum retorno.

Porém, apesar da confluência de tradições exaltadas e da própria representação identitária “do ser tradicionalista gaúcho” no espaço da escola, por conta da atuação de uma das professoras, percebe-se que o campo do tradicionalismo dos CTGs é diverso do tradicionalismo das escolas. Ensinar os alunos a viverem as tradições por meio de várias expressões artísticas, de acordo com as representações preconizadas, passa pela necessidade de formação dos valores e do conhecimento da história e dos costumes do Rio Grande do Sul pelos alunos, na perspectiva de uma valorização do civismo. “Ao se envolver com o tradicionalismo, uma atividade saudável, o aluno não se envolve com o que não deve se envolver” (Diário de campo, 7/8/2006).

A representação produzida pelas professoras sobre o tradicionalismo do CTG, apesar de elas também fazer parte desse universo, é bastante crítica: “Os CTGs usam as escolas na hora de montar os grupos de dança e desmantelam os nossos grupos, mas o lado bom de tudo isso é que os alunos seguem no tradicionalismo e a escola faz a sua parte de encaminhar o aluno para a cultura” (Diário de campo, 7/8/2006).

O CTG, nesse sentido, é percebido como uma instituição que se aproxima da escola para formar seus quadros de dança e para que os jovens tradicionalistas (peões e prendas) possam desenvolver seus projetos, sem que haja uma preocupação efetiva com o desenvolvimento e rumos do tradicionalismo na escola como instituição educacional.

A relação descrita escola/tradicionalismo reflete os meandros e embates da construção de um imaginário catalisador no gauchismo, pela atuação dinâmica dos múltiplos atores de um movimento que interpreta o gaúcho para utilizá-lo como símbolo no presente.

Para além das discussões acerca do tradicionalismo como uma tradição inventada, na perspectiva de Hobsbawm e Ranger (1984), ou da própria autenticidade advogada por esse vasto grupo que se designa tradicionalista no sentido essencialista “de como realmente viveu o gaúcho”, é inegável reconhecer a declaração de pertencimento na construção coletiva e individual das identida-

des regionais. Elas são acionadas pelo fascínio exercido pelo gauchismo em seu poder de significar o presente de quem dele participa: "CTG é uma cachaça", "tradicionalismo é minha religião", "somos uma família". Trata-se de comunidade afetiva de sentimentos, expressa em seus ritos como o elo regional na utilização simbólica do gaúcho, que peculiariza o tradicionalismo como cultura popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, M. *Temps en ruines*. Paris: Galilée, 2003.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Difel, 1989. (col. Memória e Sociedade)

BRANDÃO, C. R. *A Educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRUM, C. K. "*Esta terra tem dono*": representações do passado missioneiro no Rio Grande do Sul. Santa Maria: Ed. UFSM, 2006.

_____. "Educar para ser gaúcho": apontamentos sobre as relações entre Movimento Tradicionalista Gaúcho e a escola. In: CUNHA, J. L. et al. (orgs.) *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2008. p.33-60.

CHAUÍ, M. *Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil*. 6. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CERTEAU, M. de. *A Cultura no plural*. 4.ed. São Paulo: Papiрус, 2005.

CORTES, J. C. P. *Origem da semana farroupilha e primórdios do movimento tradicionalista*. Porto Alegre: Evangraf, 1994.

CORTES, J. C. P.; LESSA, L. C. B. *Manual de danças gaúchas*. Porto Alegre: CGF, 1956.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, s/d.

FRADKIN, R. O. Centauros de la pampa: le gaucho entre l'histoire et le mythe. *Annales: Histoire, Sciences Sociales*, Paris, v.58, n. 1, p. 109-133, jan./fev. 2003.

GARAVAGLIA, J. C. *Gauchos: identidade, identidades*. Paris: Cerma, 2003.

GINSBURG, C. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HOBSBAWM, E.; RANGER, T. *A Invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JACKS, N. *Mídia nativa: indústria cultural e cultura regional*. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

- KAISER, J. *Ordem e progresso: o Brasil dos gaúchos*. Florianópolis: Insular, 1999.
- LESSA, B. L. C. *Nativismo: um fenômeno social gaúcho*. Porto Alegre: LPM, 1985.
- LIMA, J. *Tradicionalismo... responsabilidade social: reflexões*. Porto Alegre: MTG, 2004.
- LÖFGREN, O. The Nationalization of culture. *Ethnologia Europaea*, v.14, n.7, p.5-24, 1989.
- MACIEL, M. E. *Le Gaucho brésilien: identité culturelle dans le sud du Brésil*. Paris, 1994. Tese (dout.) Université Paris V.
- _____. Memória, tradição e tradicionalismo no Rio Grande do Sul. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. *Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Unicamp, 2001. p.239-267.
- MTG. *Coletânea da legislação tradicionalista*. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: MTG, 2001.
- _____. *Relatórios de atividades dos anos 1998-2001*. Porto Alegre: Brindes, 2002.
- NUNES, Z. *Dicionário de regionalismos do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1993.
- OLIVEN, R. *A Parte e o todo: a diversidade cultural no Brasil-nação*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ORTNER, S. Poder e projetos: reflexões sobre a agência. In: GROSSI, M et al. (orgs.) *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Brasília: ABA, Nova Letra, 2007. p.45-80.
- PADOIM, M. M. A Revolução Farroupilha. PICCOLO, H. I. L. et al. *Império*. Passo Fundo: Méritos, 2006. p.39-69.
- PESAVENTO, S. *História do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
- QUEVEDO, J. *Guerreiros e jesuítas na utopia do Prata*. São Paulo: Edusc, 2000.
- RIVIÈRE, C. *Ritos profanos*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ROCHA, E. P. G. *Magia e capitalismo: um estudo antropológico da publicidade*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Publicidade e razão prática, p.62-73.
- SAVARIS, M. C. (org.) *Nossos símbolos: nosso orgulho*. Porto Alegre: IGTF, 2008.
- THIESSE, A. *A Construção das identidades nacionais*. Lisboa: Temas e Debates, 2001.
- TEIXEIRA, S. A. *Os Recados das festas*. Rio de Janeiro: Funarte, 1988.

Recebido em: junho 2009.

Aprovado para publicação em: julho 2009.

OUTROS TEMAS

CALIDAD DE LA EDUCACIÓN Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

JUAN CARLOS TEDESCO

Director de Planeamiento Estratégico y Evaluación de la Educación,
de la Presidencia de la Argentina
j.tedesco@iipe-buenosaires.org.br

RESUMEN

El texto relaciona los desafíos de la cuestión educativa a los profundos cambios de la sociedad contemporánea y señala la enorme dificultad de los sistemas educativos para alcanzar logros significativos en los resultados del aprendizaje de los alumnos. Entre los cambios se destacan el aumento de la desigualdad social y de la desigualdad de acceso al conocimiento. El autor propone entonces reflexiones sobre la agenda actual y futura de las innovaciones educativas que intenta romper el determinismo social de los resultados del aprendizaje.

APRENDIZAJE – CALIDAD DE LA ENSEÑANZA – POLÍTICAS DE EDUCACIÓN

ABSTRACT

QUALITY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL POLICIES. The text lists the challenges of the education issue faced by the deep changes in the contemporary society, pointing to the great hardship of the education systems in reaching significant results regarding the students' learning skills. Among these changes it emphasizes the increase of social differences and also the inequality of access to knowledge. Than the author proposes some considerations on the present and future agenda of education innovations, which tries to break the social determinism of learning skills results.

LEARNING – TEACHING QUALITY – EDUCATIONAL POLICIES

Texto publicado em *Saber (e) Educar*, Porto, n. 13, p. 15-29, 2008.

Quisiera comenzar con algunas consideraciones preliminares que me parecen importantes para comprender el tema de la calidad educativa. La primera consideración se refiere al estado de insatisfacción con la oferta educativa disponible que se advierte en casi todo el mundo. Para decirlo en pocas palabras, parece como si nadie estuviera conforme con su sistema educativo y todos buscaran cambiarlo más o menos profundamente. Esta insatisfacción tiene relación directa con los cambios profundos que se han producido en todas las dimensiones de la sociedad. Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Es necesario tener este punto de partida para comprender la naturaleza de los fenómenos que estamos viviendo, tanto los de insatisfacción como los que pueden estar indicando nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente esos nuevos desafíos.

La segunda consideración se refiere al impacto de este cambio de contexto en el saber pedagógico. Hace poco tiempo se publicó en Francia un libro que reproduce el diálogo que mantuvieron George Steiner y una profesora de filosofía de un colegio secundario francés (Steiner, Ladjali, 2003). En un momento del diálogo, la profesora menciona sus dificultades para manejar técnicas pedagógicas que permitan obtener buenos resultados con jóvenes de barrios pobres de París a pesar de que jamás había podido tener acceso a tantos libros de pedagogía, cursos de formación y materiales didácticos como en los últimos años. Frente a esta declaración de impotencia pedagógica, Steiner recuerda la famosa frase de Goethe "El que sabe hacer, hace. El que no sabe hacer, enseña" y luego Steiner agrega, como contribución propia a esta visión denigratoria de la tarea educativa: "El que no sabe enseñar escribe manuales de pedagogía". ¿Qué ha pasado para que un intelectual de la talla de George Steiner tenga tal opinión de la pedagogía y de los pedagogos?

Más allá de explicaciones acerca de las causas de este fenómeno, el hecho es que la educación debe enfrentar nuevos y complejos desafíos en el marco de un contexto de significativa debilidad de nuestros paradigmas teóricos, técnicos y científicos. Pocas prácticas profesionales se deben desenvolver en el marco de teorías que tienen sobre los mismos fenómenos, explicaciones y aplicaciones tan contrapuestas como las que existen en educación. Esta debilidad está produciendo un profundo cisma en nuestro trabajo profesional. A través de muchos testimonios podemos constatar que numerosos profesores identifican

la teoría pedagógica con principios abstractos sin ninguna vigencia ni aplicación en las condiciones reales en las cuales ellos desarrollan su actividad. En el mejor de los casos, esos profesores pueden crear prácticas empíricas eficaces, pero sin un apoyo teórico que justifique esa eficacia y permita transferir los resultados. Por el otro lado, en cambio, las universidades y centros de investigación pedagógica avanzan en el desarrollo de teorías descontextualizadas, que al no ser aplicadas en la realidad se empobrecen en su propio desarrollo teórico.

La tercera consideración introductoria es una consecuencia de las dos anteriores: hemos tomado conciencia acerca de la enorme complejidad y dificultad que existe para modificar los patrones de funcionamiento de los sistemas educativos. Si hiciéramos un balance de las reformas educativas de la década de los años '90 veríamos que si bien permitieron aumentar la cobertura e introducir nuevas modalidades e instrumentos de gestión (descentralización, medición de resultados, mayor autonomía a las escuelas etc.), no han logrado modificar significativamente los resultados de aprendizaje de los alumnos. Los casos de Chile y Francia, para tomar ejemplos de contextos socio-económicos muy diferentes, son ilustrativos de esta situación. En Chile, todos los indicadores relativos a los insumos del aprendizaje mejoraron, pero esa mejoría no tuvo el impacto esperado en los logros de aprendizaje de los alumnos¹. Lo mismo sucede en Francia, donde en la última década aumentó la inversión, disminuyeron los alumnos y, sin embargo, los resultados no mejoraron (Ferry, 2003). Las explicaciones acerca de estas dificultades son diversas y muchas de ellas bastante conocidas y tradicionales: corporativismo de los actores internos del sistema, tradicionalismo, resistencia a las innovaciones etc. Sin desconocer que este tipo de comportamientos explican una parte del problema, parece

1. Los datos disponibles indican que a partir de los gobiernos democráticos en Chile el gasto en educación, tanto público como privado, pasó del 3,8 al 7,4%, la matrícula escolar aumentó 20,4% en básica y media y 7,4% en superior, se mejoró significativamente la infraestructura y aumentó el número de escuelas de tiempo completo, se incrementó la disponibilidad de textos y computadoras por escuela, se modificaron los diseños curriculares y aumentó el salario docente en un 130% en términos reales. Sin embargo, los logros de aprendizaje de acuerdo a los datos del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje, del Ministerio de Educación de Chile – Simce – indican que hubo una tendencia leve de incremento en los promedios nacionales hasta la mitad de la década, que luego se estancó y que la distribución social muy inequitativa y estratificada de los aprendizajes no se modificó. Ver, por ejemplo, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE (2004).

importante destacar la presencia de una serie de factores nuevos, vinculados a las tendencias estructurales de este “nuevo capitalismo” basado en el uso intensivo de las tecnologías de la información, en la globalización y en la desregulación de los servicios sociales.

Estas tendencias están provocando impactos muy significativos en la sociedad, bastante alejados de los pronósticos optimistas de inicios de la década de los años '90.

La concentración del ingreso, el aumento de la pobreza, el desempleo y la exclusión social, la fragmentación cultural, la erosión en los niveles de confianza en la democracia como sistema político capaz de responder a las demandas sociales y, fundamentalmente, el fenómeno de déficit de sentido que caracteriza a la sociedad actual, concentrada en el presente, en el “aquí y ahora” son, entre otros, los rasgos que caracterizan al “nuevo capitalismo”. En este contexto, si bien la educación es una condición necesaria para garantizar competitividad, empleabilidad y desempeño ciudadano, existen cada vez más dificultades para generar posibilidades de empleos e ingresos decentes para toda la población y para crear un clima de confianza en las instituciones y en los actores políticos de la democracia. En este sentido, el problema ya no se reduce exclusivamente a la dificultad para transformar la educación desde el punto de vista de sus modelos de organización y gestión, sino a las dificultades que tienen los diferentes modelos de gestión educativa para romper el determinismo social y crear unidad de sentido, proyección de futuro y todo lo que define la función de transmisión que tiene la educación y la escuela.

¿PORQUÉ HOY ES TAN IMPORTANTE LA DIMENSIÓN INTERNACIONAL?

A estas consideraciones iniciales deberíamos agregar un punto que, por su importancia, debe ser tratado de manera particular: la globalización creciente de todas las dimensiones de la sociedad. En este sentido, una mirada rápida a la situación internacional nos coloca frente a problemas que debemos analizar con cuidado. El primero y más impactante es el aumento significativo de la desigualdad social. La gran paradoja de las últimas décadas es que junto a la generalización de la democracia política, la ampliación de los ámbitos de participación ciudadana y la superación de las barreras tradicionales para el

acceso a la información, se han incrementado significativamente las distancias sociales y surgen formas de segmentación social más rígidas que las existentes en el capitalismo industrial.

El primer indicador de esta tendencia lo constituyen los datos sobre distribución del ingreso, tanto entre países como al interior de cada uno de ellos. Dichos datos nos muestran que se están produciendo importantes procesos de concentración de la riqueza y, aun en aquellos países donde se logra reducir la magnitud de la pobreza, la distancia entre ricos y pobres tiende a aumentar. De acuerdo a los resultados de un estudio elaborado en el marco de los organismos de Naciones Unidas (Cornia, 1999; Faux, Mishel, 2001), se puede apreciar que más de la mitad de la población incluida en una muestra de 77 países vive en situaciones de creciente desigualdad en la distribución de los ingresos. Sólo el 16% vive en países donde se redujo la desigualdad. Esta tendencia se registra tanto en el mundo desarrollado como en regiones donde se encuentran economías en desarrollo. Un claro ejemplo de este tipo de fenómenos lo podemos apreciar en los países de América Latina, donde mientras en 1970 la brecha entre el 1% más pobre y el 1% más rico de la población era de 363 veces, en 1995 había aumentado a 417 veces. En este sentido, uno de los fenómenos más peculiares de estas últimas décadas es que crecimiento económico y aumento de la desigualdad social han comenzado a ser concomitantes.

Estos fenómenos de polarización social y de ruptura de los vínculos entre los diferentes sectores o segmentos sociales modifican las bases materiales sobre las cuales se construye la cohesión social y las representaciones que las personas tienen acerca de ellos mismos y de los demás. Una de las consecuencias más significativas de estos nuevos escenarios sociales es la dificultad cada vez mayor que existe para los procesos de movilidad social. La sociedad tiende a abandonar la forma piramidal propia de la sociedad industrial, donde había desigualdad pero todos formaban parte de una misma estructura en la cual era posible subir a través de algunos instrumentos claves como, por ejemplo, la educación.

La forma piramidal tiende a ser reemplazada por una estructura de pequeñas unidades mucho más homogéneas que las pirámides, conectadas entre sí en forma de red. Dentro de cada una de estas unidades existe más igualdad que en las estructuras piramidales, pero la distancia entre los que quedan

incluidos en la red y los que quedan afuera es mucho más difícil de superar. Por otra parte, la renovación acelerada de las tecnologías y las facilidades para moverse de un lugar a otro en función de los beneficios fiscales o posibilidades de pagar salarios más bajos por el mismo nivel de productividad debilitan las posibilidades tradicionales de movilidad ocupacional.

El aumento de la desigualdad desde el punto de vista de los ingresos y la riqueza está acompañado por desigualdades en el acceso a los bienes y servicios más significativos de esta nueva sociedad: la información y el conocimiento. En este sentido, es particularmente importante todo lo referido a la “brecha digital”, que refleja el desigual acceso de las personas a las instituciones y al uso de las tecnologías a través de las cuales se producen y se distribuyen las informaciones y los conocimientos más importantes.

Con respecto a las nuevas tecnologías, se ha producido un fenómeno comparable al que produjo la invención de la imprenta. Todo lo que no circule por los circuitos creados por estas tecnologías tendrá una existencia precaria, como la tuvieron todas las informaciones y saberes que no fueron incorporados al libro o al documento escrito a partir de la expansión de la imprenta.

Esta concentración de conocimientos e informaciones en los circuitos de las nuevas tecnologías – como es el caso de Internet, por ejemplo – explica la necesidad de incorporar adecuadamente la dimensión tecnológica en las políticas educativas democráticas. No hacerlo puede condenar a la marginalidad a todos los que queden fuera del dominio de los códigos que permitan manejar estos instrumentos. Un indicador elocuente de este peligro de polarización social puede apreciarse a través de la fuerte concentración del acceso a las nuevas tecnologías de la información en ciertas regiones del mundo y en ciertos sectores de población. Un informe reciente del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (1999) indica que mientras en Camboya había en 1996 menos de un teléfono por cada 100 habitantes, en Mónaco había 99. El mismo informe sostiene que el acceso está aun más concentrado cuando nos referimos a otras tecnologías, como es el caso de Internet. En América del Norte, donde vive menos del 5% de los habitantes del planeta, reside más del 50% de los usuarios de Internet. Por el contrario, en Asia Meridional, donde habita más del 20% de la humanidad, sólo se encuentra el 1% de los usuarios.

En este sentido, el breve diagnóstico que estamos efectuando se com-



pleta con los datos relativos a la “brecha educativa” entre países y al interior de los países. Las cifras son elocuentes con respecto a la significativa distancia que existe entre las tasas de escolarización de los diferentes tipos de países. Se ha avanzado significativamente en universalizar la escolaridad primaria, pero mientras los países desarrollados ya han universalizado la enseñanza secundaria y tienen más del 60% de los jóvenes en la enseñanza superior, el resto de los países está a una distancia muy grande de estos objetivos y el grupo de países en transición (donde ocupan un lugar importante los ex países socialistas) ya muestra indicios de retroceso de los logros de cobertura educativa alcanzados en el pasado.

Obviamente, estos promedios ocultan las importantes desigualdades que existen al interior de los países entre los niveles educativos de los sectores económicamente más favorecidos y los menos favorecidos, entre las zonas rurales y las urbanas y, en algunos casos, entre las niñas y los varones.

Las tendencias al aumento de la desigualdad en la distribución de los recursos más importantes para la organización social como son la riqueza y los conocimientos, permite sostener la hipótesis según la cual las economías y las sociedades intensivas en conocimientos y productoras de ideas pueden llegar a ser más inequitativas que las economías intensivas en personal y que fabrican objetos (Cohen, 1998). Robert Reich (2001) que se desempeñó como Secretario de Trabajo en el gobierno del presidente Bill Clinton en EEUU, describió este proceso con toda claridad. Según su análisis, cuanto más intensa es la competencia por ofrecer mejores productos y servicios, mayor es la demanda por personas con ideas y capacidad para satisfacerla. Como la demanda por este tipo de personas crece más rápidamente que la oferta, sus ingresos tienden a aumentar. Esa misma competencia presiona hacia abajo los salarios de las personas que se ocupan de tareas rutinarias, que pueden ser realizadas en forma más rápida y barata por los ordenadores o por trabajadores en otras partes del mundo. Como resultado de este proceso, las distancias entre los ingresos están creciendo y la sociedad se fragmenta cada vez más.

Espero que esta posiblemente demasiado extensa introducción permita comprender las razones por las cuales los organismos internacionales vinculados a educación insistan en señalar al menos dos grandes objetivos para educación desde una perspectiva internacional: aprender a vivir juntos y aprender a aprender.

APRENDER A VIVIR JUNTOS

¿Por qué es necesario insistir hoy en la necesidad de aprender a vivir juntos? Si bien vivimos un período donde muchas transformaciones pueden tener carácter transitorio, existen suficientes evidencias que hacen posible sostener que, en el nuevo capitalismo, la posibilidad de vivir juntos no constituye una consecuencia “natural” del orden social sino una aspiración que debe ser socialmente construida. La solidaridad que exigen este nuevo capitalismo no es la solidaridad orgánica propia de la sociedad industrial sino una solidaridad reflexiva, conciente, que debe ser asumida con grados muchos más altos de voluntarismo que en el pasado. En este contexto, algunos conceptos y debates tradicionales deben ser revisados. Así, por ejemplo, reforzar el vínculo entre educación y cohesión ya no puede ser considerado simplemente como una aspiración conservadora y reproductora del orden social dominante. A la inversa, promover estrategias educativas centradas en el desarrollo del individuo no constituye necesariamente un enfoque liberador, alternativo a las tendencias dominantes.

Asistimos a fenómenos de individualismo a-social y de fundamentalismo autoritario que comparten una característica común: la negación de la dimensión política de la sociedad. En el primer caso, las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ciudadano es reemplazado por el consumidor o el cliente. En el segundo, el ciudadano es reemplazado por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Vivir juntos, en cambio, siempre ha implicado la existencia de un compromiso con el otro. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales. Debe, en cambio, ser construido de manera más voluntaria y más electiva. Esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para brindar un soporte teórico sólido y un sentido organizador a la definición de líneas de acción para todos aquellos que trabajan por una sociedad más justa y solidaria.

A partir de este punto de apoyo teórico, es posible postular algunas líneas de trabajo pedagógico. En primer lugar, obviamente, todo el análisis efectuado hasta aquí pone de relieve la importancia que adquiere la introducción

de los objetivos de cohesión social, de respeto al diferente, de solidaridad, de resolución de los conflictos a través del diálogo y la concertación, en las prácticas educativas. En este sentido, es posible analizar el concepto de escuela como ámbito «artificial» de socialización. La apertura de la escuela a las demandas sociales no significa reproducir en la escuela las experiencias que ya existen fuera de ella ni tampoco acomodarse a las tendencias dominantes en las prácticas sociales. La escuela puede, y debe, responder a la demanda social de compensación de los déficit de experiencias de socialización democrática que existe en la sociedad.

Las reflexiones y las prácticas que se derivan de estos postulados teleológicos pueden dividirse en dos grandes categorías: las relacionadas con la dimensión institucional de la educación y las relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la dimensión institucional es preciso revisar todo el debate acerca de la descentralización de la educación, la autonomía a las escuelas e, incluso, las propuestas que tienden a fortalecer las alternativas educativas basadas en las nuevas tecnologías e individualizar cada vez más el proceso pedagógico. La autonomía y la individualización se orientan a fortalecer el polo de la libertad y el reconocimiento de la identidad. Sin embargo, un proceso de autonomía e individualización que no se articule con la pertenencia a entidades más amplias, rompe la cohesión social y, en definitiva, des-socializa. La autonomía y la personalización no son incompatibles con la vinculación con el otro. La escuela debería, desde este punto de vista, promover experiencias masivas de conectividad – favorecidas ahora por las potencialidades de las nuevas tecnologías – con el diferente, con el lejano. En este sentido, un punto muy importante es el que se refiere a la distribución espacial de las escuelas. En la medida que la población tiende a segmentarse, los barrios son cada vez más homogéneos y los contactos entre diferentes sectores de población más difíciles. Las escuelas deberían promover masivos programas de intercambio, de contactos, de programas comunes, ínter barriales, ínter comunales, transfronterizos etc.

Por otra parte, la autonomía y la individualización tampoco son incompatibles con la definición de objetivos comunes, de estándares comunes en términos de aprendizaje, cuya responsabilidad le cabe al Estado central, tanto en su definición como en su regulación.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la cuestión que estamos analizando pone de relieve que no se trata sólo de aspectos cognitivos. La formación ética en particular y la formación de la personalidad en general, trascienden lo cognitivo. Al respecto, nos parece pertinente retomar el concepto de “escuela total”, que ya fuera presentado hace algunos años, como concepto que puede ayudar en la búsqueda de caminos para enfrentar este nuevo desafío (Tedesco, 1995, cap. 6).

APRENDER A APRENDER

Los pronósticos acerca de la importancia creciente que asumirá la función de aprender a aprender en la educación del futuro, se basan en dos de las características más importantes de la sociedad moderna: la significativa velocidad que ha adquirido la producción de conocimientos y la posibilidad de acceder a un enorme volumen de información. A diferencia del pasado, los conocimientos e informaciones adquiridos en el período de formación inicial en las escuelas o universidades no permitirán a las personas desempeñarse por un largo período de su vida activa. La obsolescência será cada vez más rápida, obligando a procesos de reconversión profesional permanente a lo largo de toda la vida. Pero además de la significativa velocidad en la producción de conocimientos, también existe ahora la posibilidad de acceder a una cantidad enorme de informaciones y de datos que nos obligan a seleccionar, a organizar, a procesar la información, para que podamos utilizarla.

En estas condiciones y para decirlo rápidamente, la educación ya no podrá estar dirigida a la transmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. Este cambio de objetivos está en la base de las actuales tendencias pedagógicas, que ponen el acento en los fenómenos “meta-curriculares”. David Perkins (1995) y Stuart MacLure y Peter Davies (1995), por ejemplo, nos llaman la atención acerca de la necesidad de distinguir dos tipos de conocimientos: los de orden inferior y los de orden superior. Los primeros son los conocimientos sobre determinadas áreas de la realidad. Los de orden superior son conocimientos sobre el conocimiento. El concepto de meta-curriculum se refiere precisamente al conocimiento de orden superior: conocimientos acerca de como obtener conocimientos, acerca de como pensar correctamente, acerca de nociones tales como hipótesis y prueba etc.

Si el objetivo de la educación consiste en transmitir estos conocimientos de orden superior, el papel de los docentes no puede seguir siendo el mismo que en el pasado. Su función se resume, desde este punto de vista, en la tarea de enseñar el “oficio de aprender”, lo cual se contrapone al actual modelo de funcionamiento de la relación entre profesor y alumno, donde el alumno no aprende las operaciones cognitivas destinadas a producir más conocimiento sino las operaciones que permiten triunfar en el proceso escolar. En el modelo actual, el “oficio de alumno” está basado en una dosis muy alta de instrumentalismo, dirigido a obtener los mejores resultados posibles de acuerdo a los criterios de evaluación, muchas veces implícitos, de los profesores.

¿En qué consiste el oficio de aprender? Al respecto, es interesante constatar que los autores que están trabajando sobre este concepto evocan la metáfora del aprendizaje tradicional de los oficios, basado en la relación entre el experto y el novicio. Pero a diferencia de los oficios tradicionales, lo que distingue al experto del novicio en el proceso de aprender a aprender es la manera como encuentran, retienen, comprenden y operan sobre el saber, en el proceso de resolución de un determinado problema.

A partir de esta pareja “experto-novicio”, el papel del docente se define como el de un “acompañante cognitivo”. En el proceso clásico de aprendizaje de determinados oficios, el procedimiento utilizado por el maestro es visible y observable. El maestro muestra cómo se hacen las cosas. En el aprendizaje escolar, en cambio, estos procedimientos están ocultos y el maestro debe ser capaz de “exteriorizar un proceso mental” generalmente implícito. El acompañante cognitivo debe, por ello, desarrollar una batería de actividades destinadas a hacer explícitos los comportamientos implícitos de los expertos, de manera tal que el alumno pueda observarlos, compararlos con sus propios modos de pensar, para luego, poco a poco, ponerlos en práctica con la ayuda del maestro y de los otros alumnos (Delacôte, 1996). En síntesis, pasar del estado de novicio al estado de experto consiste en incorporar las operaciones que permiten tener posibilidades y alternativas más amplias de comprensión y solución de problemas.

El concepto de acompañante cognitivo permite apreciar los cambios en el rol del maestro o del profesor como “modelo”. En el esquema clásico de análisis de la profesión docente, el perfil “ideal” del docente era definido a partir de rasgos de personalidad ajenos a la práctica cotidiana de la enseñanza.

En este nuevo enfoque, en cambio, el docente puede desempeñar el papel de modelo desde el punto de vista del propio proceso de aprendizaje.

La “modelización” del docente consistiría, de acuerdo a este enfoque, en poner de manifiesto la forma cómo un experto desarrolla su actividad, de manera tal que los alumnos puedan observar y construir un modelo conceptual de los procesos necesarios para cumplir con una determinada tarea. Se trata, en consecuencia, de exteriorizar aquello que habitualmente es tácito e implícito (Delacôte, 1996).

Sobre estas bases, el desempeño docente permitiría, al menos teóricamente, superar algunos dilemas tradicionales, particularmente el dilema producido alrededor de la identidad del profesor como educador o como especialista en su disciplina. Desde el momento que la tarea de enseñar no se reduce a transmitir conocimientos e informaciones de una disciplina – la historia, por ejemplo – sino las operaciones que definen el trabajo del historiador, la dicotomía entre la enseñanza y el trabajo científico tiende a reducirse. Este enfoque implica, obviamente, un esfuerzo mucho mayor en el proceso de aprendizaje, tanto por parte del profesor como de los alumnos y abre una serie muy importante de problemas para la formación inicial de los profesores, sus modalidades de trabajo pedagógico, sus criterios de evaluación y los materiales didácticos.

Aprender a aprender también modifica la estructura institucional de los sistemas educativos. A partir del momento en el cual dejamos de concebir la educación como una etapa de la vida y aceptamos que debemos aprender a lo largo de todo nuestro ciclo vital, la estructura de los sistemas educativos está sometida a nuevas exigencias. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente etc. son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales.

FINAL: LA NUEVA AGENDA EDUCATIVA

Quisiera finalizar con algunas reflexiones sobre la agenda actual y futura de las innovaciones educativas. La primera de ellas se basa en una preocupación de carácter social. Desde este punto de vista, la pregunta fundamental que deberían hacerse las nuevas prácticas es como podemos romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje.

Salvo excepciones, que luego veremos, los resultados de aprendizaje están hoy determinados por las condiciones sociales, económicas y culturales de las familias. Pero esas condiciones han cambiado. En este sentido, es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juegan un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión, de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro. En contextos de este tipo, las relaciones tradicionales entre educación y equidad social deben ser revisadas. Para expresarlo en pocas palabras, es necesario superar el enfoque tradicional donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso (Tedesco, 1995; López, 2004; Feijó, 2002, Feijó, Corbetta, 2004).

Esta visión sistémica del vínculo entre educación y equidad social tiene consecuencias importantes para las estrategias políticas destinadas a enfrentar el problema de la desigualdad educativa. La consecuencia principal se refiere al carácter integral de las estrategias de acción, que se refiere a la articulación de las políticas educativas con la dimensión social de las estrategias de desarrollo y crecimiento económico, donde las políticas destinadas a promover una distribución del ingreso más democrática y la creación de empleos dignos asumen una importancia central.

No es éste el lugar para discutir las estrategias para mejorar desde un punto de vista progresivo la distribución del ingreso y las ofertas de empleo. Sólo es posible sostener que la expansión de la cobertura educativa, el mejoramiento de los resultados de aprendizaje y las políticas de renovación curricular que permitan aprendizajes relevantes para el desempeño productivo y ciudadano sólo serán sustentables en el tiempo si van acompañadas por estrategias de crecimiento económico coherentes con esas políticas educativas. La complejidad del cambio educativo está asociada, desde este punto de vista, al agotamiento de una perspectiva puramente "sectorial" de las estrategias de transformación.

Pero la integralidad de las estrategias también se refiere al estilo de gestión y administración de estas políticas. Al respecto, si bien la intersectorialidad es reconocida como una necesidad, existen escasas evidencias de su traducción en el plano operativo de las administraciones públicas. Parece llegado el momento

de preguntarse seriamente acerca de las razones por las cuales es tan difícil lograr ese objetivo. Em este sentido, la complejidad a la que aludimos más arriba se expresa en el hecho de que el aumento de las exigencias para una gestión eficaz y eficiente en la solución de los problemas de equidad es concomitante con el debilitamiento del Estado y de sus instrumentos de intervención. Este debilitamiento no es homogéneo, pero el análisis de esta problemática nos remite al segundo de los temas de la nueva agenda.

Esta situación sugiere que una parte fundamental de la explicación del problema de las dificultades para elevar los resultados de la acción escolar de los alumnos de familias desfavorecidas está vinculada con las condiciones con las cuales los alumnos ingresan en la escuela. Estas condiciones se refieren a dos tipos de factores distintos: un desarrollo cognitivo básico, que se produce en los primeros años de vida y está vinculado a una sana estimulación afectiva, buena alimentación y condiciones sanitarias adecuadas, y una socialización primaria adecuada mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta a la familia, como la escuela. Las políticas al respecto deberían, por ello, atacar las desigualdades en términos de recursos culturales disponibles en las familias, para favorecer un proceso de socialización primaria destinado a promover un adecuado desarrollo cognitivo básico (Esping-Andersen, 2003). En este universo de acciones, el papel del Estado es fundamental.

La información y los análisis disponibles sobre políticas compensatorias es abundante. Asimismo, es bastante general el consenso existente acerca de la importancia que reviste la atención temprana para promover igualdad y equidad educativa. Al respecto, los análisis acerca del proceso de reproducción de las desigualdades permiten señalar que para romper el círculo vicioso de padres pobres-hijos pobres, es fundamental intervenir en el momento donde se produce la formación básica del capital cognitivo de las personas. Esto significa invertir en las familias y en la primera infancia. Existen numerosas evidencias que indican el escaso poder compensador de las desigualdades que tiene la educación formal, si interviene una vez que las desigualdades ya han sido creadas.

La dimensión pedagógica

Insistir en el carácter integral de políticas no significa subestimar la importancia del trabajo pedagógico. Al respecto, es importante señalar que en la

agenda actual se ha complejizado mucho más toda la referencia a la dimensión pedagógica de las estrategias de transformación educativa y, en ese contexto, al papel de los docentes. La lógica predominante en las reformas de los años '90 ponía el acento en el cambio institucional y suponía que instrumentos tales como la medición de resultados, el financiamiento de la demanda, la evaluación de desempeño de los docentes y los cambios en los contenidos curriculares (sea por la vía de la definición de prescripciones curriculares o de estándares de resultados), provocarían una dinámica por la cual los resultados de aprendizajes tenderían a mejorar. La experiencia ha mostrado que estos instrumentos no produjeron los impactos esperados en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las salas de clase y en las escuelas y hoy estamos ante la necesidad de revisar con más profundidad el papel de las variables propiamente pedagógicas del cambio educativo.

En este sentido, y sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socio-económico como las de tipo institucional, adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual para que las reformas "lleguen al aula" y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. Desde este punto de vista, la nueva agenda coloca en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña.

Con respecto a "quién" enseña, algunos estudios recientes confirman que estamos lejos de un cuerpo homogéneo desde el punto de vista de su cultura profesional. El sector docente está compuesto por personas que difieren significativamente con respecto a su estatus socio-económico, valores, representaciones sociales y opiniones sobre aspectos claves de su desempeño.

Hay un punto, sin embargo, que merece ser analizado con atención. Si ponemos la mirada en aquellos docentes, estudiantes o establecimientos exitosos en su tarea de lograr que todos aprendan y que lo hagan con altos niveles de calidad, encontramos una serie de características que provienen de la dimensión subjetiva de los actores. En este punto, sólo quisiéramos aludir a la necesidad de explorar el concepto de políticas de subjetividad expuesto en otro trabajo (Tedesco, 2004), y que sugiere algunas líneas de acción específicas para romper el determinismo social de los resultados de aprendizaje desde las propias metodologías de aprendizaje. Una pedagogía basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de los alumnos, en

el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para conocerse a si mismos y definir sus proyectos de vida y en la capacidad para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo parece ser efectiva para superar las condiciones de adversidad en las cuales se encuentran los alumnos de familias pobres.

BIBLIOGRAFÍA

COHEN, D. *Riqueza del mundo, pobreza de las naciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1998.

CORNIA, G. A. *Liberalization, globalization and income distribution*. Helsinki: Universidad de las Naciones Unidas; Instituto Mundial de Investigaciones de Economía del Desarrollo, 1999. (Working paper, 157)

DELACÔTE, G. *Savoir apprendre: les nouvelles méthodes*. Paris: Odile Jacob, 1996.

ESPING-ANDERSEN, G. Against social inheritance. In: GIDDENS, A. *Progressive futures: new ideas for the centre-left*. London, Policy Network, 2003. p. 127-152.

FAUX, J.; MISHEL, L. La Desigualdad y la economía mundial. In: GIDDENS, A.; HUTTON, W. (eds.) *En el limite: la vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets Editores, 2001. p. 137-162.

FEIJÓO, M. del C. *Equidad social y educación en los años 90*. Buenos Aires: lipe, Unesco-Buenos Aires, 2002.

FEIJÓO, M. del C.; CORBETTA, S. *Escuela y pobreza: desafíos educativos en dos escenarios del Gran Buenos Aires*. Buenos Aires: lipe; Unesco-Buenos Aires, 2004.

FERRY, L. *Lettre à tous ceux qui aiment l'école: pour expliquer les reformes en cours*. Paris: O. Jacob, 2003.

LÓPEZ, N. *Igualdad en el acceso al conocimiento: la dimensión política de un proyecto educativo*. Buenos Aires: Unesco, 2004.

MACLURE, S.; DAVIES, P. *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa, 1995.

OCDE. *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París, 2004.

PERKINS, D. *La Escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa, 1995.

PNUD. *Informe sobre el desarrollo humano*. Nueva York: Mundi-Prensa Libro, 1999.

REICH, R. *Future of succes*. New York: A. Knopf, 2001.

STEINER, G.; LADJALI, C. *Eloge de la transmission: le maître et l'élève*. Paris: Albin Michel, 2003.

TEDESCO, J. C. *El Nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya, 1995.

_____. Igualdad de oportunidades y política educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p.557-572, set./dez. 2004.

Recebido em: junho 2008

Aprovado para publicação em: agosto 2009

GÊNERO, RAÇA E ESCOLARIZAÇÃO NA BAHIA E NO RIO DE JANEIRO

ALCEU RAVANELLO FERRARO

Professor titular aposentado do Departamento de Estudos Básicos
da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
alceu.ferraro@pq.cnpq.br

RESUMO

Este artigo aborda a relação entre gênero, cor/raça e escolarização nos estados da Bahia e do Rio de Janeiro com base em microdados do Censo 2000. Pesquisa a trajetória da média de anos de estudo de homens brancos, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras através das gerações. Os resultados evidenciam a reprodução das desigualdades regionais quanto à escolarização; confirmam, para ambos os sexos e estados, a reprodução, através das gerações, das desigualdades educacionais que desfavorecem a população negra; evidenciam, tanto para brancos/as como para negros/as, uma inversão na relação entre gênero e educação nos dois estados. O desafio para a pesquisa é traçar no tempo a trajetória do movimento que levou as mulheres da condição de inferioridade à de superioridade em relação aos homens quanto à escolarização, tanto entre brancos/as quanto entre negros/as e em ambos os estados pesquisados.
GÊNERO – RAÇA – ESCOLARIZAÇÃO – IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

ABSTRACT

GENDER, RACE AND SCHOOLING IN BAHIA AND RIO DE JANEIRO. Based on microdata from the Census of 2000, this article approaches the relation between gender, skin color/race and schooling in the states of Bahia and Rio de Janeiro. It examines the course of the average years of study of white men, black men, white women, and black women throughout the generations. Its results make evident the reproduction of regional inequalities regarding schooling throughout the generations; they confirm the reproduction of educational inequalities to the prejudice of the black population throughout the generations for both genders and states; they make evident an inversion of the relation between gender and education in both states, both for male and female whites and blacks. The challenge posed by the research is to sketch the course of the movement

O trabalho é o primeiro produto do projeto Gênero, Cor/Raça e Escolarização no Brasil: Traçando a Trajetória da Relação, com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – para o período de março/2007 a fevereiro/2010. Apresentado na 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, no Grupo de Trabalho Sociologia da Educação, de 7 a 10 de outubro de 2007, foi posteriormente revisto para publicação como artigo.

in time that resulted in the change of the female condition of inferiority in schooling to that of superiority in relation to men, both among female and male whites and among female and male blacks in both states.

GENDER – RACE – SCHOOLING – EQUAL EDUCATION

Do ponto de vista teórico, são cada vez mais frequentes e enfáticas, pelo menos desde os anos 1980, as manifestações em favor de que, no estudo da educação, se busque articular principalmente as dimensões de gênero, étnico-raciais e de classe social. Parece ser menos frequente a referência à perspectiva regional.

É o caso, por exemplo, de Michel W. Apple (1987, p. 12), quando afirma que “simplesmente não podemos entender o que está acontecendo ao ensino e ao currículo sem colocá-los em uma moldura teórica que integre classe (e o processo de proletarianização que a acompanha) e gênero.” Mariano F. Enguita (1996), em seu artigo “Os resultados desiguais das políticas igualitárias”, focaliza a ação de classe, gênero e etnia na educação. Vai no mesmo sentido a conclusão de Diane Reay (1991, p. 181), em seu estudo sobre as intersecções de gênero, raça e classe na escola primária: “Qualquer tentativa de extrair orientações claras e precisas para uma política antissexista é complicada pela necessidade de se levarem em conta especificidades de raça e classe assim como de gênero.” Na África do Sul pós-*apartheid*, uma das respostas mais significativas ao novo desafio tem sido a Investigação da Política de Educação Nacional, estabelecida dentro do movimento democrático, cujos

...princípios fundantes de não-racismo, não-sexismo, igualdade, democracia e ação afirmativa para corrigir desequilíbrios históricos atestam um compromisso com questões de natureza política e econômica que vão enfrentar a pobreza dos negros num ordenamento pós-*apartheid*. (Christie, Gordon, 1992, p.408-409)

Em relação ao Brasil, Hasenbalg (1995, p.359), em pesquisas realizadas nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste, constatou “uma forte associação entre cor ou raça e status socioeconômico”, o que, segundo ele, confirma o dito de que, no Brasil, a pobreza tem cor. A mesma associação entre cor e pobreza é encontrada em artigo sobre a luta secular dos quilombolas em Gorutuba, Minas Gerais. “Onde está o negro – diz a autora – está a pobreza no Brasil” (Athayde, 2006, p. 13).

Quanto à pesquisa em educação no país, Fúlvia Rosemberg distinguiu-se pelas tentativas de análise da associação das dimensões gênero, raça e classe social com educação. Exemplos são os estudos sobre analfabetismo (Rosemberg, 1993; Rosemberg, Piza, 1995/1996) e educação infantil (Rosemberg, 1996). Ao que se saiba, o estudo em parceria com Piza, "Analfabetismo, gênero e raça no Brasil", foi a primeira tentativa aqui de uma abordagem da relação entre gênero, raça e analfabetismo na perspectiva de longo prazo, com base nos censos demográficos. As pesquisadoras registram o fato de se ter silenciado, em estudo da década anterior, sobre as proximidades e diferenças entre os sexos e as raças. Recorde-se ainda a discussão sobre a relação de classe, raça e gênero com a educação infantil, em que Rosenberg denuncia, por exemplo, "a desigualdade no custeio/qualidade que penaliza crianças pobres e negras de diferentes formas", inclusive aquela denominada pela autora "morte educacional anunciada" (Rosemberg, 1996, p.64).

Marília Pinto de Carvalho, em sua análise da trajetória de vida e da prática pedagógica da professora Aida, também levou em consideração classe, raça e gênero (Carvalho, 1999). O mesmo se diga do estudo "O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça", em que a autora, valendo-se de questionários e entrevistas em profundidade, trabalha com a hipótese de que, "pelo menos no âmbito da escola, a identidade racial de meninos e meninas seria construída tendo como referência não apenas características fenotípicas e *status* socioeconômico, mas também seu desempenho escolar" (Carvalho, 2004, p.247).

As observações de Kia Lilly Caldwell em seu estudo sobre gênero e raça no Brasil seguem a mesma linha. A autora observa que, desde o final dos anos 1970, mulheres inglesas, canadenses e norte-americanas não brancas "desafiaram modelos unitários de gênero e exigiram noções sobre 'ser mulher' que levassem em conta raça, etnia, classe e sexualidade" (Caldwell, 2002, p.92). Referindo-se a período mais recente, ela diz que "feministas brancas e negras analisaram os modos como as diferenças entre mulheres estão ligadas a estruturas maiores de desigualdade, particularmente as que resultam de práticas de discriminação racial" (p.100).

Este estudo, na medida em que contrapõe homens brancos, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras em sua relação com a educação escolar, coloca em foco a relação cruzada das variáveis sexo e cor/raça com

educação. Faz isto, porém, confrontando duas situações bem distintas do ponto de vista regional: os estados da Bahia e do Rio de Janeiro.

CONCEITUAÇÃO BÁSICA

No que se refere à educação escolar, trabalha-se com o indicador “média de anos de estudo”, calculado a partir da informação censitária sobre o número de anos de estudo concluídos com aprovação pelas pessoas recenseadas.

Os censos e as Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNADs – perguntam sobre o sexo das pessoas, registrando masculino ou feminino. Vários censos – não todos – pesquisaram cor. O Censo 2000 perguntou sobre cor ou raça, registrando branca, preta, amarela, parda, indígena (IBGE, 2000). A opção aqui é por limitar a pesquisa à consideração das cores/raças branca, preta e parda, reunindo estas duas últimas na categoria cor/raça negra. Os censos indagam também sobre características educacionais, assim como sobre ocupação, ramo de atividade, rendimento etc.

Mas não há como imaginar os/as entrevistadores/as perguntando às pessoas sobre seu gênero, sua raça, sua classe social. Os censos investigam características manifestas da população, imediatamente perceptíveis, tais como sexo, cor, atividade, idade etc. São os/as pesquisadores/as que introduzem termos como gênero, raça, classe, geração, infância etc., que envolvem conceitos mais abstratos. Fazem isso com o intuito de problematizar ou de interpretar as relações dessas variáveis com a educação escolar.

Ao analisar uma tabela do censo que relacione sexo e/ou cor/raça com alfabetização ou qualquer outra característica educacional, o pesquisador poderá introduzir termos/conceitos como gênero, raça e/ou classe social. Se o fizer, será por entender que as eventuais desigualdades em termos de alfabetização, escolarização, letramento, matrícula etc. encontradas entre pessoas de sexo masculino e feminino, entre pessoas de cor/raça branca, preta, parda, entre filhos/as de trabalhadores e de empregadores decorrem não das diferenças físicas existentes entre essas categorias de pessoas, mas de relações sociais (de escravidão, assalariamento, dominação, exclusão, preconceito, discriminação etc.) que se tenham estabelecido historicamente entre elas: entre homens e mulheres, entre pessoas brancas e negras, entre empregadores e assalariados, entre as diferentes regiões ou unidades da federação.

Para a conceituação de gênero, parte-se da conhecida distinção feita por Linda Nicholson:

De um lado, o “gênero” foi desenvolvido e é sempre usado em oposição a “sexo”, para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado. Aqui, “gênero” é tipicamente pensado como referência a personalidade e comportamento, não ao corpo; “gênero” e “sexo” são, portanto, compreendidos como distintos. De outro lado, “gênero” tem sido cada vez mais usado como referência a qualquer construção social que tenha a ver com a distinção masculino/feminino, incluindo as construções que separam corpos “femininos” de corpos “masculinos”. (Nicholson, 2000, p.9)

Mesmo que a autora se decida pelo segundo sentido, opta-se, aqui, pela utilização do termo no primeiro sentido, isto é, “em oposição a sexo, para descrever o que é socialmente construído em oposição ao que é biologicamente dado” – justamente o sentido rejeitado por Nicholson. Segue-se, neste ponto, o entendimento de Sylvia Walby quando define gênero na perspectiva das ciências sociais:

Representando o aspecto social das relações entre os sexos, gênero é um conceito que se distingue do conceito biológico de sexo. A questão de se, e até que ponto, os aspectos biológicos dos sexos são pertinentes à compreensão do gênero é popularmente controvertida, mas dentro das ciências sociais a questão é encarada, de maneira ampla, como resolvida – a organização social é o fator esmagadoramente preponderante. (Walby, 1996, p.332)

Pensa-se que esse uso do termo gênero permite trabalhar com a variável sexo – como utilizada habitualmente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em seus levantamentos, tanto censitários como amostrais – e que, ao mesmo tempo, a categoria analítica gênero pode ser introduzida, justamente para contraditar o determinismo biológico na explicação das desigualdades sociais e educacionais existentes entre homens e mulheres.

Quanto ao termo raça, a questão conceitual é complexa, por envolver também cor e etnia. No Brasil, no Censo 2000, as pessoas foram interrogadas

sobre sua cor ou raça. Nos censos anteriores, quando o tema foi investigado, perguntou-se apenas sobre a cor.

O termo raça carrega ainda, em seu desabono, laivos das teorias racistas do século XIX. Merecem destaque a obra de Arthur de Gobineau (1983), *Essays sur l'inegalité des races humaines* [Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas], e a de Luis Gumplowicz, *La lucha de razas* [A luta das raças] publicada originalmente em 1882. Para Gobineau, a história humana não passa de uma grande toalha estendida sobre a terra, que tem nos séculos, em seu conjunto, os seus artesãos infatigáveis. O tecido, assim como não tem uma única cor, também não se compõe de uma única matéria. Segundo o autor:

As duas variedades inferiores da nossa espécie, a raça negra, a raça amarela, constituem o fundo grosseiro, o algodão e a lã, que as famílias secundárias da raça branca amaciam misturando-lhes a sua seda, enquanto que o grupo ariano, ao fazer circular os filetes mais finos através das gerações enobrecidas, aplica à sua superfície, como em obra-prima ofuscante, seus arabescos de ouro e prata. (Gobineau, 1983, p.1.143)

Gumplowicz, que vê a história como um fenômeno da natureza, sustenta que “*A luta das raças pelo domínio*, pelo poder, a luta sob todas as suas formas, sob uma forma violenta ou latente e pacífica, é o *princípio propulsor* propriamente dito, a *força motriz da história*” (Gumplowicz, 1944, p.221, tradução nossa).

Após a Segunda Guerra Mundial o termo raça entrou em descrédito. Vários fatores contribuíram para isso, podendo-se destacar, de um lado, a reação contra a campanha eugênica norte-americana para criar uma raça superior (Black, 2003) e a reação contra o extermínio de judeus pelo nazismo, e, de outro, mudanças de enfoque no domínio científico. Ultimamente, o termo voltou a ser utilizado com força, especialmente em consequência do despertar da consciência negra, da luta contra o racismo e da emergência das políticas afirmativas relacionadas com a questão racial.

No caso do Brasil, quando se fala em cor e/ou raça, pensa-se principalmente na população negra ou afrodescendente e/ou na luta contra o racismo ou a favor da superação das desigualdades raciais em relação ao negro. Recorre-se ao termo etnia quando se pensa, por exemplo, nas múltiplas etnias indígenas,

nos grupos populacionais de origem germânica, italiana, polonesa, sírio-libanesa etc., e inclusive nas diferenças internas dentro da própria cor/raça negra.

Para Sergio Costa (2001), o conceito de raça teve uma carreira oscilante no Brasil. Até os anos 1930, o conceito tinha seus fundamentos na biologia e era utilizado para hierarquizar os diferentes segmentos da população. No período entre 1930 e 1970, assistiu-se ao mesmo tempo a uma perda de importância política do conceito e ao abandono por completo, no âmbito acadêmico, da ideia da existência biológica de raças entre os seres humanos. O que se seguiu, a partir dos anos 1970, com o conceito de raça é assim descrito pelo autor:

A partir dos anos 70, o conceito de raça através, entre outros, da influência da discussão norte-americana, ganha renovada importância política no Brasil, funcionando como instrumento de ruptura da homogeneidade construída simbolicamente pela política da mestiçagem como se se tratasse de dissociar os grupos socioculturais fundidos na simbologia da nação mestiça. Assim, o conceito de raça se transforma em instrumento de mobilização política, em construção discursiva que deve fazer dos diferentes estratos populacionais afro-descendentes – do ponto de vista social e cultural tão diversos entre si – um coletivo político capaz de enfrentar desigualdades raciais. A ideia de uma raça negra definida politicamente a partir de determinadas características corporais parece responder à impossibilidade fática de constituição de uma identidade propriamente étnica para o conjunto de afrodescendentes... (p. 150-151)

Ainda segundo o autor, com a retomada do conceito de raça pelo movimento negro nos finais dos anos 1970, teria ocorrido “uma inversão semântica fundamental na categoria usada historicamente para subjugar negros e outros não brancos” (p. 151).

Na área da educação, parece que o sinal mais palpável dessa virada está no número especial Raça negra e educação, da revista *Cadernos de Pesquisa*, de novembro de 1987, organizado por Fúlvia Rosemberg e Regina Pahim Pinto, autoras de reconhecida produção sobre o tema.

Para John Rex, o termo raça, “corretamente usado em sentido científico, é um termo taxonômico de limitada utilidade” (Rex, 1996, p.639). Quanto à etnicidade, o autor entende que se trata de “uma das principais características socialmente relevantes dos seres humanos”, cuja compreensão impõe conside-

rar a forma como ela se distingue de raça, classe, *status* e posição, e também como interage com estes na formação de grupos e sistemas sociais (p.282). Ainda segundo o autor, “as raças são grupos bem mais amplos e os grupos étnicos implicam diferenças sutis de comportamento, de forma que dentro de qualquer uma das principais raças ou sub-raças do mundo pode haver grande número de diferenças étnicas internas.” (p.283)

Quanto a classe social, a coisa não é menos complicada. Se Joan W. Scott (2001) pôde falar de “La querelle des femmes” [A querela das mulheres] no final do século XX”, em sua luta pela paridade na França, seria irrealista falar de querela das classes sociais nesse mesmo período. Com efeito, à queda do Muro de Berlin e à derrocada da União Soviética, seguiu-se uma situação que pode ser definida como de pensamento único, neoliberal, que chegou a varrer das livrarias as obras de Marx e sobre o marxismo e, com elas, o próprio conceito marxiano de classes sociais, que muitos têm, hoje, como coisa superada. Mesmo assim, alguns autores e autoras, como se viu, reconhecem e acentuam a necessidade de articular, na pesquisa em educação, a perspectiva de classe social com as de gênero e de raça.

Apenas referida neste trabalho, a perspectiva de classe merecerá toda a atenção na continuidade da pesquisa. A análise volta-se, aqui, unicamente para a relação cruzada das variáveis sexo e cor/raça com escolarização.

UM EXPERIMENTO COM BASE NOS MICRODADOS DO CENSO 2000

O experimento cujos resultados são apresentados aqui foi desenvolvido com base nos microdados do Censo 2000. O estudo é denominado “experimento” no sentido de experiência, de tentativa, no uso de um artifício metodológico. O tipo de processamento buscado no projeto, com possibilidade de cruzamentos complexos de sexo, cor-raça, classe e região (ou unidades da federação), só pode ser obtido a partir dos microdados dos últimos censos – do Censo 2000, neste estudo.

O estudo levou em conta apenas as pessoas de 10 anos ou mais. Limitou-se a considerar as categorias compostas: homens brancos, homens negros, mulheres brancas, mulheres negras, entendendo-se por negros/as as pessoas que, no censo, se declararam ou foram declaradas pretas ou pardas. As pessoas de 10 anos ou mais, situadas em qualquer uma dessas quatro categorias de

sexo e cor/raça, foram distribuídas segundo grupos decenais de idade, como 10 a 19 anos, 20 a 29 anos, e assim por diante, até 80 anos ou mais, tendo sempre como critério de corte o dia 1º de agosto, que foi o dia de referência para o Censo 2000.

Para efeito da análise pretendida neste estudo, esses grupos foram interpretados como gerações: geração nascida até 31 de julho de 1920 (equivalente ao grupo de 80 anos ou mais), de 1º de agosto de 1920 a 31 de julho de 1930, e assim por diante, até 1º de agosto de 1980 a 31 de julho de 1990. Optou-se pela utilização de um indicador educacional sintético – a média de anos de estudos realizados com aprovação por cada geração de homens brancos, homens negros, mulheres brancas, mulheres negras.

A ideia inicial era considerar, no trabalho, apenas o Estado da Bahia, por ter sido o primeiro centro econômico, político e cultural do país e pelo número e representatividade da sua população negra. Optou-se depois por incluir também o Estado do Rio de Janeiro, que compreende a segunda capital do Brasil (na última parte do período colonial, durante todo o Império e na maior parte da República). Com isso, estaria introduzida no estudo também a perspectiva regional.

O modelo de análise assim construído refere-se, portanto, à população recenseada no ano 2000. Trata-se, como já se disse, de um estudo transversal. A organização da população pesquisada em gerações sucessivas é um artifício para introduzir a dimensão tempo e poder captar as diferentes trajetórias da média de anos de estudo pelas sucessivas gerações de cada um dos quatro grupos populacionais considerados. Visto que na continuidade da pesquisa se buscará introduzir também a variável classe social, é inviável o caminho de trabalhar com uma sucessão de censos, simplesmente porque neles não se procedeu a esse tipo de tabulações. O caminho possível é recorrer ao artifício aqui descrito.

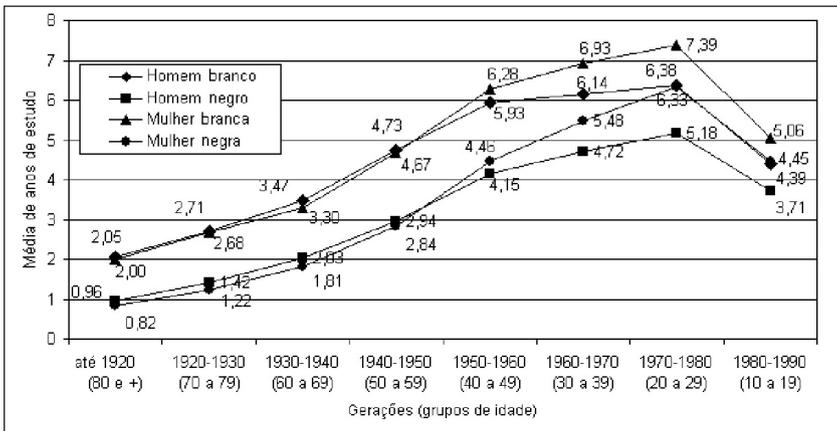
Os gráficos 1 e 2 referem-se, respectivamente, aos estados da Bahia e do Rio de Janeiro. Dois estados representativos enquanto centros políticos, econômicos e culturais em dois longos períodos que cobrem a maior parte da história do país – a Bahia, tendo na cidade de Salvador a capital até 1763, e o Rio de Janeiro, tendo na cidade de mesmo nome a capital da Colônia, do Império e finalmente da República, de 1763 até 1960.

Em relação ao Estado Rio de Janeiro, o gráfico 1 evidencia duas situações absolutamente distintas no que se refere à média de anos de estudo concluídos

com aprovação para as quatro categorias populacionais consideradas: homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras.

De um lado, constata-se a reprodução continuada da desigualdade educacional que pesa sobre as pessoas negras em relação às pessoas brancas, sejam elas homens ou mulheres. Em relação à variável cor/raça, o máximo que se pode dizer é que essa desigualdade educacional em desfavor das pessoas negras tende a se atenuar à medida que se passa das gerações mais velhas para as gerações mais novas, mas não a se extinguir. De outro lado, observa-se uma transformação profunda no que se refere à média de anos de estudo de homens e mulheres. Partindo de uma situação de inferioridade das mulheres, tanto na população negra como na branca, as médias femininas de anos de estudo foram se aproximando lentamente das médias masculinas até ultrapassá-las na geração 1960-1970, alargando-se a diferença a favor das mulheres nas gerações seguintes.

GRÁFICO I
MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO POR SEXO E COR/RAÇA,
SEGUNDO AS GERAÇÕES (GRUPOS DE IDADE). BAHIA, 2000



Fonte: Fundação IBGE, 2000.

Em síntese, à medida que se avança das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres, tanto brancas como negras, passam da condição

de inferioridade em termos de média de anos de estudo para a condição de superioridade. Em outras palavras, vindo respectivamente da segunda e quarta posição na escala hierárquica de anos de estudo nas gerações mais velhas, as mulheres brancas ascendem à primeira posição, superando os homens brancos, enquanto as mulheres negras passam para a terceira posição, superando os homens negros.

Foram de caráter sumamente preconceituoso e discriminatório, no passado nem tão distante, as tentativas de explicar com base nas características físicas ou biológicas da mulher sua condição de inferioridade em relação ao homem (na realidade, de exclusão), em terrenos como o da política, do mercado de trabalho e da escola. Seria incorrer na mesma atitude preconceituosa e discriminatória pretender, agora, encontrar nas diferenças biológicas dos sexos a explicação para a transformação operada no acesso de mulheres e homens à educação escolar. Pelo menos não há nenhuma evidência de alterações nos atributos biológicos dos sexos que possam ser invocados para explicar a mudança verificada nos níveis de escolaridade das mulheres em relação aos homens. É aqui, portanto, que se faz necessário introduzir o gênero como categoria analítica, justamente para significar que a mudança em questão deve ser resultado de transformação ocorrida no plano da cultura, das relações sociais e inclusive das relações de poder entre homens e mulheres.

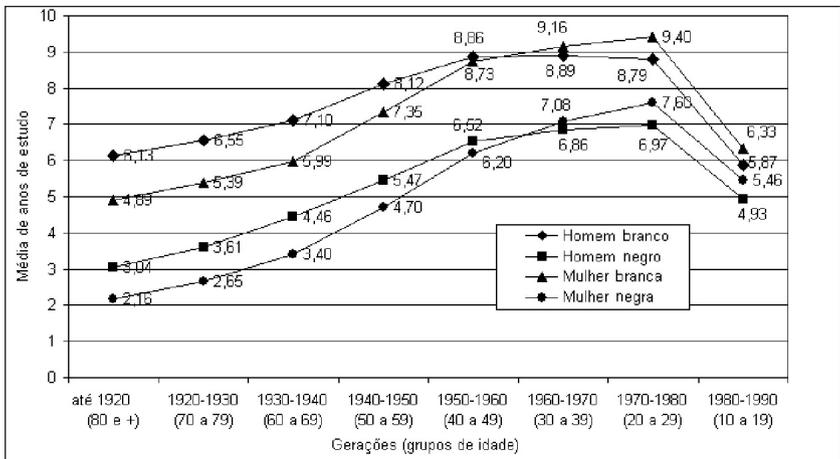
Pode-se agora proceder à análise dos dados referentes ao Estado da Bahia (Graf. 2) e, comparativamente, ao Estado do Rio de Janeiro (Graf. 1). Introduce-se, portanto, na análise a perspectiva regional, ou melhor, das desigualdades regionais.

A primeira revelação é que as trajetórias das médias de anos de estudos, para cada uma das quatro categorias de sexo e cor/raça, verificadas no Estado da Bahia se situam sempre em nível bem inferior àquelas encontradas no Estado do Rio de Janeiro. De outro ângulo, pode-se dizer que, desde as gerações mais velhas até as mais jovens, o nível educacional da população branca, tanto homens como mulheres, do Estado da Bahia, praticamente coincide com o nível educacional da população negra do Rio de Janeiro. Esse fato, ao mesmo tempo em que torna visível a desigualdade entre regiões, realça também a importância de, no estudo da educação no Brasil, se levar em conta a perspectiva regional.

Mas o caso da Bahia apresenta uma particularidade. Ao contrário do verificado no Rio de Janeiro, onde a desigualdade é acentuada, na Bahia, nas

gerações mais velhas, é muito pequena a vantagem dos homens brancos e homens negros em relação, respectivamente, às mulheres brancas e mulheres negras. Essa situação de quase igualdade das mulheres em relação aos homens de mesma cor/raça nas gerações mais velhas em termos de média de anos de estudo tem um impacto surpreendente nas gerações mais novas. Com efeito, a partir da geração 1970-80, a mulher negra iguala o homem branco quanto à média de anos de estudo, com tendência a ultrapassá-lo.

GRÁFICO 2
MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO POR SEXO E COR/RAÇA, SEGUNDO AS GERAÇÕES (GRUPOS DE IDADE). RIO DE JANEIRO, 2000



Fonte: Fundação IBGE, 2000.

Nos dois estados, é acentuada a amplitude entre os níveis mínimo e máximo verificados nas gerações mais velhas, variando a média de anos de estudo de aproximadamente 2 a 6 anos no Rio de Janeiro e de 1 a 2 anos na Bahia.

Se analisados os dois gráficos na perspectiva da relação de cor/raça com a média de anos de estudo, a desigualdade entre brancos/as e negros/as é acentuada nos dois estados. Se analisados os gráficos na perspectivava regional, tanto brancos/as como negros/as do Rio de Janeiro levam grande vantagem em relação, respectivamente, a brancos/as e negros da Bahia.

Em que pesem as diferenças regionais, o confronto dos dois gráficos permite observar três situações distintas em termos da relação entre as variáveis sexo e média de anos de estudo.

A primeira situação é de superioridade das médias masculinas em relação às femininas em todas as gerações mais velhas – até as gerações nascidas na década 1940-50 na Bahia e na década de 1950-1960 no Rio de Janeiro –, mas com uma diferença regional marcante. Na Bahia, nessas gerações mais velhas, as médias de anos de estudo das mulheres estão muito próximas daquelas dos homens, de modo que a desigualdade aparece como apenas de cor/raça (entre negros/as e brancos/as). Já no Rio de Janeiro, em todas as gerações mais velhas, há uma predominância nítida tanto dos homens em relação às mulheres, quanto das pessoas de cor/raça branca em relação às de cor/raça negra.

A segunda situação é marcada pelo momento em que as médias de anos de estudo das mulheres se igualam às dos homens, o que se manifesta, na Bahia, na geração 1940-1950, e no Rio de Janeiro, entre as gerações 1950-1960 e 1960-1970. Esse relativo atraso do Rio de Janeiro é compreensível: a desigualdade a ser vencida nesse estado era bem maior do que na Bahia. No entanto, é preciso ter presente que esta segunda situação não é mais do que o ponto de cruzamento das curvas: o ponto de passagem da primeira situação para a terceira.

A terceira situação é dada pela inversão histórica na relação entre sexo e média de anos de estudo. Na Bahia, a superioridade das médias de anos de estudo das mulheres em relação às dos homens manifesta-se já na geração 1950-1960, acentuando-se a partir daí a tal ponto que a nítida hierarquização na ordem mulher branca – homem branco – mulher negra – homem negro, verificada na geração 1960-1970, fica logo reduzida a três níveis, pois a média de anos de estudo da mulher negra alcança a média do homem branco nas gerações 1970-1980 e 1980-1990. No Rio de Janeiro, por conta provavelmente da maior desigualdade entre os sexos nas gerações mais velhas, a progressão é mais lenta: a inversão só aparece de forma acentuada a partir da geração 1970-80.

AVANÇANDO UMA HIPÓTESE DE PESQUISA

Tais resultados permitem destacar alguns pontos importantes. Em primeiro lugar, eles evidenciam a reprodução, persistente através das sucessivas

gerações, das desigualdades regionais quanto à escolarização da população brasileira. Não esclarecem, no entanto, a gênese dessas desigualdades¹, questão que ultrapassa os limites deste trabalho.

Em segundo lugar, os resultados do experimento confirmam, para ambos os sexos e os dois estados pesquisados, a reprodução, também persistente através das sucessivas gerações, das desigualdades em desfavor da população negra em relação à população branca no que se refere à educação escolar.

Em terceiro lugar, tanto na Bahia como no Rio de Janeiro, e tanto entre pessoas negras como entre pessoas brancas, os resultados do estudo evidenciam uma mudança profunda nas relações entre gênero e educação no Brasil. Há clareza quanto à vantagem masculina no passado e quanto à vantagem feminina no presente. A questão está em se conseguir traçar no tempo a trajetória dessa inversão e definir o momento histórico dessa ultrapassagem.

Este é o objetivo principal da pesquisa: descrever o movimento que levou as mulheres da condição de inferioridade à de superioridade em relação aos homens em termos de educação escolar, tanto entre a população branca como entre a população negra e em ambos os estados pesquisados. Suspeita-se que, mesmo em acentuada desvantagem relativa no passado, o movimento ascensional diferenciado das mulheres em busca de escolarização remonte ao período imperial, pelo menos ao Segundo Império, de 1840 a 1889.

Outra questão, intimamente relacionada à anterior, que se pretende abordar neste trabalho, assim como no projeto de pesquisa, se refere ao próprio pressuposto básico daquilo que a literatura internacional, e também nacional, qualifica “fracasso dos meninos” (Ferraro, 2009). Esse pressuposto requer um exame atento, à luz justamente das trajetórias de longo prazo da relação entre gênero e escolarização, com atenção também para a interferência das variáveis cor/raça, classe social e região.

Trabalha-se com a hipótese de que o que faz a diferença em favor das mulheres em termos de educação escolar no Brasil é o impulso diferenciado mais vigoroso que de longa data vem distinguindo o movimento das mulheres em busca de escolarização, e que no longo prazo produziu os efeitos que só mais tarde foram identificados e que hoje surpreendem.

1. Sobre isto, pode-se consultar estudo recente de Ferraro e Kreidlow (2004).

Entende-se que a verificação dessa hipótese está na dependência de se conseguir superar a dicotomia, ou mesmo oposição, entre métodos quantitativos e métodos qualitativos. Em outras palavras, de se conseguir articular, sempre na perspectiva de longo prazo, recursos metodológicos tanto quantitativos como qualitativos. Os parágrafos a seguir oferecem uma primeira amostra dessa utilização combinada de fontes quantitativas e qualitativas.

EXPLORANDO O CAMINHO

Em estudo sobre os usos da alfabetização no início da Itália moderna, Peter Burke lembra que, na época, a maioria dos italianos “deve ter sido analfabeta – alguns profissionais, a maioria dos camponeses e quase todas as mulheres” (Burke, 1995, p.35). Sobre as exceções à regra no que se refere às mulheres, o autor lembra um fato interessante: “De qualquer forma sabemos que algumas meninas iam à escola. Villani refere-se a ‘meninos e meninas’ aprendendo a ler na Florença do século XIV, e é uma pena que esse amante das estatísticas não nos dê uma ideia das percentagens correspondentes” (Burke, p.36).

A propósito, seis séculos mais tarde, essa falha do “amante das estatísticas” seria, de certa forma, suprida no Brasil pelo poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, nascido em Itabira em 1902. Mas, aqui, é necessário esclarecer porque se ousa recorrer ao testemunho de um poeta, quando, decorrido tão pouco tempo das comemorações do quarto centenário, em 2005, da famosa obra *Don Quijote de la Mancha* [Dom Quixote de la Mancha], alguns – ou muitos – devem ter ainda viva na memória a desconfiança da sobrinha do Cavaleiro da Triste Figura em relação aos poetas e à poesia. Com efeito, a sobrinha defendeu com empenho, perante o cura e o barbeiro, que, junto com os livros sobre cavalaria andante, que haviam transtornado o juízo do tio, fossem lançados ao fogo também os livros de poesia, sob o argumento de que, segundo se dizia, o tornar-se poeta era “enfermidade incurável e contagiosa”:

Ah, senhor! – exclamou a sobrinha – bem poderia vosmecê mandar queimá-los com os demais, pois não me surpreenderia se ao meu tio, uma vez curado da enfermidade cavaleiresca e lendo esses livros, lhe desse na telha fazer-se pastor e meter-se pelos bosques e prados, cantando e tocando, ou (o que seria pior) fazer-se poeta, o que, segundo dizem, é doença incurável e contagiosa. (Cervantes, 1988, v. I, p.71-72).

Que socorro, então, esperar de um poeta, especialmente em assunto de estatística? Para responder, só lhe dando a palavra.

No poema “Classe mista”, Carlos Drummond de Andrade (2002, p.1.023) devia estar lembrando cena cotidiana na escola de sua infância, lá por volta de 1910:

Classe mista

“Meninas, meninas,
do lado de lá.
Meninos, meninos,
do lado de cá.”
Por que sempre dois lados,
corredor no meio,
professora em frente,
e o sonho de um tremor de terra
que só acontece em Messina,
jamais, jamais em Minas,
para, entre escombros, me ver
junto de Conceição até o fim do curso?

Meninas – meninos, lado de lá – lado de cá, dois lados, corredor no meio, professora em frente! Tudo sugere uma classe de ensino primário “mista”, com participação equilibrada, senão igual, de meninos e meninas, embora dividida em dois lados. Isto em Minas Gerais, no início do século XX. Nesse estado, nos censos de 1872 e 1890, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 5 anos ou mais era de aproximadamente 88%, figurando entre as mais elevadas no país. Considerando que no censo de 1920 chegaria a 75,4%, pode-se estimar que, em 1910, deveria estar por volta de 80%. Nessas condições, qual a plausibilidade da situação rememorada pelo poeta?

O rastreamento das estatísticas disponíveis, por mais precárias que sejam, talvez possa esclarecer muito mais coisas do que se pensa. A dar crédito aos dados reunidos por José Ricardo Pires de Almeida (1989), em *História da instrução pública no Brasil* (1989), a participação das meninas na matrícula total nas escolas primárias públicas no Estado de Minas Gerais, que representava apenas 21% do total (pouco mais de 1/5) em 1875, elevou-se, em apenas 13 anos, para 34,4% (mais de 1/3), no ano de 1888. Em números absolutos,

a matrícula das meninas mais que triplicou nesse período, subindo de 4.498 para 15.111 (+336%), ao passo que a matrícula dos meninos não chegou a duplicar, passando de 16.908 para 28.826 (+70,5%). Segundo a mesma fonte, no ano de 1889, as meninas representavam nada menos do que 50,4% da matrícula total na instrução primária (pública e privada) no Município Neutro.

Michelle Perrot (2001) afirma que, na França, a alfabetização das mulheres progrediu rapidamente nas cidades do século XIX, e que a leitura privada de romances e jornais modelou seu imaginário. Será que se repetiu em Minas (e no Brasil), desde o último terço ou quartel do século XIX, apenas partindo de nível muito mais elevado de analfabetismo, um movimento acelerado de alfabetização das mulheres, semelhante ao descrito por Michelle Perrot em relação à França?

Os dados relativos a Minas Gerais parecem sugerir essa possibilidade. Até na conservadora São Luiz, capital da Província do Maranhão, os jornais e o romance já modelavam, na época, o imaginário das jovens, suscitando o interesse pela alfabetização, pelo menos entre a elite e a classe média. É o que se deduz das palavras que o romancista Aloísio de Azevedo, em sua obra *O mulato*, de 1881, põe na boca da fofqueira Amância Sousellas:

– No meu tempo – dizia com azedume Amância Sousellas – as meninas tinham a sua tarefa de costura para tantas horas, e haviam de pôr pr’ali o trabalho! Se o acabavam mais cedo, iam descansar? ... Boas! Desmanchavam, minha senhora! Desmanchavam para fazer de novo! E hoje?... – perguntava, dando um pulinho, com as mãos nas ilhargas. – Hoje é o maquiavelismo da máquina de costura! Dá-se uma tarefa grande e é só “zuc-zuc-zuc” e está pronto o serviço! E daí, vai a sirigaita pôr-se de leitura nos jornais, tomar conta do romance ou então vai para a indecência do piano! (Azevedo, 2004, p.71)

O comentário de Amância Sousellas, que, por sinal, “detestava o progresso” (Azevedo, 2004), ajuda a entender a relação estreita entre a busca de escolarização e outras dimensões e transformações na sociedade, com destaque para as inovações tecnológicas e a luta pelo ingresso no mercado de trabalho, a participação política, o acesso aos bens da cultura etc.

Diferente de Drummond de Andrade, que se ocupava apenas dos meninos, das meninas e da professora de sua classe mista, o também mineiro

Milton do Nascimento, poeta, compositor e cantor, levanta, a um só tempo, na canção “Morro Velho”, gravada originalmente em 1967, a questão da relação de cor/raça, de classe social e inclusive de gênero com escolarização. Seus versos põem em evidência o contraste entre os desiguais destinos dos dois meninos e as desiguais condições objetivas, em termos tanto de cor/raça quanto de classe social, responsáveis por traçar os respectivos destinos. A leitura atenta revela desigualdade inclusive na relação de gênero. A cena que inspirou o poeta-compositor Milton Nascimento deve ser lá de sua infância, em meados do século XX:

Morro velho



No sertão da minha terra
Fazenda é o camarada
que ao chão se deu
Fez a obrigação com força
Parece até que tudo aquilo ali é seu
Poder sentar no morro
E ver tudo verdinho, lindo a crescer
Orgulhoso camarada
De viola em vez de enxada
Filho de branco e do preto
Correndo pela estrada
atrás de passarinho
Pela plantação adentro
Crescendo os dois meninos,
sempre pequeninos
[...]

Filho do sinhô vai embora
Tempos de estudo na cidade grande
Parte, tem os olhos tristes
Deixando o companheiro
na estação distante
'Não me esqueça, amigo,
eu vou voltar'
Some longe o trenzinho
ao Deus dará
Quando volta já é outro
Trouxe até sinhá-mocinha
para apresentar
Linda como a luz da lua
Que em lugar nenhum
brilha como lá
Já tem nome de doutor
E agora na fazenda
é quem vai mandar
E seu velho camarada
Já não brinca, mas trabalha.

A propósito, basta lembrar a riqueza dos termos ou dimensões que o poeta-compositor conseguiu reunir na letra de uma única canção. Nas pa-

lavras “filho de branco e do preto” se expressa claramente a dimensão cor/raça. Estreitamente ligada a ela, está a dimensão classe social, que se manifesta em expressões como “de viola em vez de enxada”, “filho do sinhô”, “e agora na fazenda é quem vai mandar”. Por sua vez, o seu velho camarada “já não brinca, mas trabalha”.

É a ação conjunta da dupla relação fortemente intrincada – de cor/raça e de classe social – que vai definir também o futuro dos dois meninos no que se refere à escola: para um, “tempos de estudo na cidade grande”, de onde retornará com “nome de doutor”; para o outro, em vez de estudo, a enxada, o trabalho, ser mandado. A relação de gênero está também presente na canção, embora de forma mais velada ou mais sutil. Uma relação de superioridade e dominação do “filho do sinhô”, agora com nome de doutor, que retorna para mandar e que traz consigo, da cidade grande, entre outras tantas coisas suas, “até sinhá-mocinha para apresentar”.

Em tempo. Para o velho camarada, que ficou “na estação distante” e que foi posto ainda criança a trabalhar, a questão de uma companheira sequer se coloca!

A TÍTULO DE CONCLUSÃO

A relação entre classe social e escolarização, tão bem colocada por Milton Nascimento, não fez parte do quadro de relações exploradas neste trabalho. Fica, portanto, como desafio na continuidade da pesquisa. Pois o destino tão desigual dos dois meninos – do “filho de branco e do preto” – no que se refere à escola, mantém, no Brasil, toda a sua atualidade, como revelaram os dados examinados do Censo 2000.

E não só no Brasil. Neste início do século XXI, situação muito semelhante pode ser encontrada no romance de *The kite runner* (2003), de Khaled Hosseini, traduzido e publicado no Brasil sob o título de *O caçador de pipas*. Como os dois meninos de “Morro velho”, também em Cabul “Baba e Ali cresceram juntos, como companheiros de brincadeiras [...] exatamente como Hassan e eu [Amir] cresceríamos juntos uma geração mais tarde. [...] Em nenhuma dessas histórias [travessuras], porém, baba se referia a Ali como amigo” (Hosseini, 2005, p.32). E prossegue o autor: “O curioso é que também nunca pensei em Hassan e eu como amigos. Pelo menos não no sentido habitual”. E esclarece:

“Porque não é fácil superar a história. Tampouco a religião. Afinal de contas, eu era pashtun, e ele, hazara; eu era sunita, e ele, xiita, e nada conseguiria modificar isso. Nada.”

Apesar de terem passado doze anos brincando juntos, o destino dos dois meninos de Cabul quanto à escola é muito parecido com o dos meninos de Morro Velho. “Durante o ano letivo – diz o autor – tínhamos uma rotina diária”. Qual? Enquanto Amir resistia a levantar e reclamava do dever de casa, para depois do café seguir até a escola no Ford Mustang preto do pai, Hassan, que já se havia levantado mais cedo, orado com o pai Ali, ajudado a preparar o café da manhã e arrumado o quarto de Amir, “ficava em casa e ajudava ali nas tarefas diárias: lavar à mão toda a roupa suja e estendê-la no quintal para secar, varrer a casa, ir ao *bazaar* para comprar *naan* fresco, marinar a carne para o jantar, regar o gramado” (p.34).

Depois da aula, os dois meninos pegavam um livro e corriam para a colina. Ali, à sombra de um pé de romã, Amir lia histórias que o companheiro “não podia ler sozinho”. “Pois Hassan [prossegue o autor num tom fortemente determinista] cresceria analfabeto como a maioria dos hazaras: isto já estava decidido desde o minuto em que nasceu, até mesmo desde o instante em que foi concebido no útero nada receptivo de Sanaubar – afinal, para que um criado precisaria da palavra escrita?” (p.34-35).

Quanto à relação entre gênero e escolarização, talvez fosse muito cedo para que Milton Nascimento pudesse, em 1967, quando da composição de “Morro velho”, captar a transformação que mal começava a ser identificada nos grupos populacionais mais jovens e que só se manifestaria com força mais pelo final do século XX.

Estudo da Unesco de 1953 identificara, com base no Censo 1940, taxas masculina e feminina de analfabetismo praticamente idênticas na faixa de 10 a 19 anos (57,3% e 57,4%, respectivamente), o que sugeria uma equiparação ou igualdade entre os sexos nessa faixa de idade. A novidade estaria na igualdade atingida pelas mulheres, nessa faixa de idade, contra a histórica desigualdade evidenciada em todos os demais grupos de idade, a partir do de 20 a 24 anos.

O agrupamento feito nesse estudo (pessoas de 10 a 19 anos) levou, no entanto, a uma interpretação equivocada da mudança. O que se delineava nos grupos de idade mais jovens não era a equiparação das meninas aos meninos, mas uma desigualdade invertida, agora a favor das meninas em relação aos meninos quanto à alfabetização. Foi o Conselho Nacional da Estatística – CNE –, que

identificou esse início de inversão na relação entre gênero e alfabetização já no começo dos anos 1960: “Tanto em 1940 como em 1950, nos grupos de 5 a 9 e 10 a 14 anos verificava-se uma inferioridade dos meninos em relação às meninas quanto à alfabetização, desvantagem esta que, no censo de 1950, se estendeu também para a faixa de 15 a 19 anos” (Fundação IBGE, 1961, p.389).

Em síntese, e para terminar, foi o Censo 1940 que identificou pela primeira vez nos grupos populacionais mais jovens (de 5 a 9 e 10 a 14 anos) o começo da situação que hoje se estende para a maioria da população brasileira, do grupo de 5 a 9 até o de 40 a 44 ou 45 a 49 anos, dependendo do indicador: índices educacionais mais elevados entre as mulheres do que entre os homens.

Pensamos que um dos grandes desafios para a pesquisa hoje é captar o significado e o alcance prático dessa transformação no domínio da educação escolar em termos de superação da histórica desigualdade e discriminação social da mulher.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. R. P. de. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. São Paulo: Educ; Brasília: Inep, 1989.

ANDRADE, C. D. de. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. Classe mista, p.1.023. (Centenário Drummond)

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p.3-14, fev. 1987.

ATHAYDE, P. de. Luta secular. *Carta Capital*, v.12, n. 396, p.12-16, 7 jun. 2006.

AZEVEDO, A. *O Mulato*. São Paulo: Martin Claret, 2004. (Col. A obra-prima de cada autor)

BLACK, E. *A Guerra contra os fracos: a eugenia e a campanha dos Estados Unidos para criar uma raça dominante*. São Paulo: A Girafa, 2003.

BURKE, P. Os usos da alfabetização no início da Itália moderna. In: BURKE, P.; PORTER, R. (orgs.) *História social da linguagem*. São Paulo: Edunesp, 1997. p.15-41

CALDWEL, K. L. Fronteiras da diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p.91-108, 2º. sem. 2002.

CARVALHO, M. P. de. A História de Aida: ensino, classe, raça e gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p.89-106, jan./jun. 1999.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.

CERVANTES, M. de. *Dom Quixote*. São Paulo: Publifolha, 1998. (Trad. Almir de Andrade, Milton Amado)

CHRISTIE, P., GORDON, A. Politics, poverty and education in rural South Africa. *British Journal of Sociology of Education*, v. 13, n.4, p.399-418, 1992.

COSTA, S. A Mestiçagem e os seus contrários: etnicidade e nacionalidade no Brasil contemporâneo. *Tempo Social*, v. 13, n. 1, p. 143-158, maio 2001.

ENGUITA, M. Os Desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.3, p.5-17, set./dez. 1996.

FERRARO, A. R. Gênero e alfabetização no Brasil. *Didáticas Especiais*. Madrid, v. 0, p. 1-17, 2009.

FERRARO, A. R.; KREIDLLOW, D. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.29, n. 1, p. 179-200, jul./dez. 2004.

FUNDAÇÃO IBGE. Conselho Nacional de Estatística. *Censo demográfico 2000: microdados*. Rio de Janeiro, 2000. DVD

_____. *Censo demográfico 1940*. Rio de Janeiro, 1940.

_____. *Censo demográfico 1950*. Rio de Janeiro, 1950.

_____. *Contribuições para o estudo da demografia no Brasil*. Rio de Janeiro, 1961. Alfabetização, parte G, p.387-448.

GOBINEAU, A. de. *Essays sur l'inegalité des races humaines*. In : GAULTIER, J. *Œuvres*, 1. Paris: Gallimard, 1983. p.133-1515.

GUMPLOWICZ, L. *La Lucha de razas*. Buenos Aires: Fas, 1944.

HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *Dado: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v.38, n.2, p.355-374, 1995.

HOSSEINI, K. *O Caçador de pipas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

NASCIMENTO, M. *Travessia*, 2002. Morro velho. [disco compacto reproduzido do original de 1987]

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, v. 8, n.2, p.91-108, 2000.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de

Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PERROT, M. *Os Excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

REAY, D. Intersections of gender, race and class in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, v. 12, n.2, p. 163-182, 1991.

REX, J. Etnicidade . In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.282-284.

_____. Raça. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.637-639.

ROSEMBERG, F. *Analfabetismo, raça e gênero nos censos demográficos*. São Paulo, nov. 1993.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.96, p 58-65, fev.1996.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p.110-121, dez.1995/fev.1996.

SCOTT, J. "La querelle des femmes" no final do século XX. *Estudos Feministas*, v.2. n.9, p.367-388, fev. 2001.

UNESCO. *L'Analphabétisme dans divers pays: étude statistique préliminaire sur la base des recensements effectués depuis 1900*. Paris, 1953.

WALBY, S. Gênero. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social no século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. p.332-335.

Recebido em: fevereiro 2008

Aprovado para publicação em: abril 2008

GÊNERO, RAÇA E AVALIAÇÃO ESCOLAR: UM ESTUDO COM ALFABETIZADORAS

MARÍLIA PINTO DE CARVALHO

Professora do Departamento de Administração Escolar da Faculdade
de Educação da Universidade de São Paulo
mariliac@usp.br

RESUMO

Este estudo pretendeu avaliar se a definição de objetivos pedagógicos claros e a consequente adoção de critérios de avaliação de aprendizagem bem delimitados poderiam minimizar os desequilíbrios socioeconômicos, de sexo e de raça, evidenciados no interior do grupo de alunos indicados para atividades de reforço por nove professoras alfabetizadoras de diferentes escolas públicas na cidade de São Paulo. Foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas com as educadoras e formulados questionários de caracterização socioeconômica dos alunos. Conclui-se que: a maior alteração relativa a alunos e alunas de baixa renda se refere ao papel atribuído pela professora à recuperação, que passa a ser considerada não como punição, mas como oportunidade de aprendizagem; a presença majoritária no reforço de crianças percebidas como pretas, pardas e indígenas diminui ligeiramente pela melhor definição de critérios de avaliação escolar; é nítido o equilíbrio na indicação de meninos e meninas ao reforço quando se avalia com precisão a aprendizagem e não o comportamento. São feitas também indicações para a formação inicial e continuada de educadores/as no que se refere a relações de gênero e de raça.
AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM – GÊNERO – RAÇA – ENSINO FUNDAMENTAL

ABSTRACT

GENDER, RACE AND SCHOOL EVALUATION: A STUDY WITH LITERACY TEACHERS. This study aimed to verify if both the definition of plain educational goals and the adoption of clearly defined evaluation criteria could minimize inequalities at school, especially those related to socioeconomic, sex and race disparities noticed within a group of students referred to additional support activities by nine literacy teachers at different public schools in the city of São Paulo. The teachers were interviewed and the students answered a socioeconomic survey. Furthermore, observations within the schools were taken. The study concludes that the disproportionate number of children from low income families in that group is due to the particular role teachers attribute to those activities, which are considered not as a punishment, but as an opportunity to learn. Also, the incidence of black, mixed and native students is slightly reduced when evaluation

Pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

criteria are precise. Finally, it is easily noticed that girls and boys are equally referred when only the learning process is evaluated, and not behavior problems. Some indications to initial and continuing education of teachers are also made.

LEARNING EVALUATION – GENDER – RACE – PRIMARY EDUCATION

Nos últimos anos, tenho frequentado escolas, assistido aulas e entrevistado professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental, em busca de explicações para a presença insistente, entre crianças de sexo masculino, de trajetória escolares mais truncadas, interrompidas por abandonos e repetências (Carvalho 2001, 2004, 2004a, 2005). Nessa busca, concentrei-me em tentar compreender os critérios de avaliação utilizados pelas professoras, pois percebo sua importância na determinação dos destinos escolares das crianças e pude constatar a grande dificuldade das equipes escolares para definir com clareza objetivos de aprendizagem e critérios de avaliação, uma dificuldade em verdade partilhada pelo conjunto do sistema escolar brasileiro e até mesmo no plano internacional. As professoras afirmavam avaliar os alunos com base em uma multiplicidade de instrumentos e diziam levar em conta tanto o desempenho propriamente dito, quanto o que denominavam “compromisso do aluno”. Avaliar esse “compromisso”, porém, era uma tarefa extremamente subjetiva, mesmo em escolas razoavelmente estruturadas e com espaços coletivos de discussão. Para fazê-lo, utilizavam repertórios e referenciais pessoais, apenas relativamente conscientes, sem perceber integralmente seu caráter arbitrário, e dessa forma reproduziam valores, ideias e símbolos decorrentes da hierarquia socioeconômica e das relações de gênero e etnoraciais. Assim, uma pergunta me acompanhava desde as primeiras fases da pesquisa: a definição de objetivos pedagógicos e critérios de avaliação de aprendizagem bem delimitados poderia minimizar os desequilíbrios socioeconômicos, de sexo e de raça evidenciados no interior do grupo de alunos indicados pelas professoras como portadores de dificuldades de aprendizagem?

Não se trata de reduzir problemas sociais e políticos a definições técnicas, supondo que um método pedagógico possa reverter as relações de poder na sociedade e na escola, mas apenas de indagar se e como o domínio teórico e prático de metas e de uma proposta pedagógica pode atuar no sentido inverso das desigualdades sociais de classe, gênero e raça, minimizando ou não seus efeitos sobre o desempenho escolar. Não há como negar que

mesmo uma avaliação ancorada em objetivos curriculares resulta de escolhas culturais referidas à ideia de excelência escolar em vigor. Como nos aponta Phillipe Perrenoud (2003) “voltar ao currículo não resolve todos os dilemas quanto à definição do sucesso escolar, na medida em que ele próprio é objeto de controvérsias e interpretações divergentes” (p. 18), sendo os critérios de sucesso e fracasso escolar foco de disputa e negociação permanente entre os diferentes atores envolvidos, numa relação de poder desigual. Contudo, este autor sugere que “ater-se ao currículo e às suas finalidades é a única maneira coerente de colocar o problema dos critérios de sucesso” (p. 18). E propõe a definição clara das finalidades da escola e dos critérios de avaliação como ferramenta indispensável na democratização do ensino.

No que se refere às diferenças entre meninos e meninas, foco deste estudo, há indicações na literatura internacional de que uma nítida separação entre avaliação de comportamento e avaliação de aprendizagem tende a diminuir o número de meninos indicados para classes especiais ou atividades de reforço, resultando em presença paritária entre os sexos, uma vez que, da mesma forma que nas escolas por mim estudadas, os meninos são considerados mais agitados, indisciplinados e dispersos (Connell, 2000; Lingard, Douglas, 1999; Jackson, 1998; Hey et al., 1998). Valerie Hey et al. (1998), por exemplo, em estudo sobre atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem em quatro escolas primárias públicas de Londres, verificaram que a única em que havia números proporcionais de meninos e meninas nas atividades de reforço era a escola em que se colocava ênfase no sentido pedagógico desta ação, separando-a explicitamente dos problemas comportamentais, que eram enfrentados por meio de outras estratégias (p. 138).

Para verificar essa hipótese, foi desenvolvido um estudo qualitativo com nove professoras alfabetizadoras de quatro diferentes escolas. Escolhi centrar o estudo em professoras alfabetizadoras em primeiro lugar porque, no caso do primeiro ano da escola pública paulista¹, havia um amplo consenso de que sua finalidade era a alfabetização², ao lado de alguns rudimentos de soma e

1. A pesquisa foi realizada antes da ampliação por lei federal do ensino fundamental para nove anos, com a incorporação – a ser efetivada até 2010 – das turmas de pré-escola.

2. Utilizo, com base em Soares (2004), o conceito de alfabetização em seu sentido específico, como “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (p. 11), diferente de letramento, definido pela autora como “práticas sociais de leitura e escrita” (p.6).

subtração. Assim, considerei que seria mais provável encontrar professoras nessa etapa da escolarização trabalhando com metas curriculares e critérios de avaliação bem definidos.

Em segundo lugar, têm alguma difusão na escola brasileira as assim chamadas teorias construtivistas e suas hipóteses sobre o processo de aquisição da escrita, o que pode dar em um suporte teórico à definição de critérios de avaliação da aprendizagem. Muitos são os estudos, além disso, que apontam “o construtivismo” como alternativa para diminuir os problemas de fracasso escolar e alcançar uma escola mais igualitária (Angelucci et al., 2004). Pareceu-me que seria rico dialogar com essa ideia, colocando no centro da pesquisa professoras alfabetizadoras consideradas por seus pares como bem-sucedidas e que adotassem, de acordo com sua própria declaração, o método ou a abordagem “construtivista”. O objetivo, cabe enfatizar, não era verificar em que medida elas aplicavam adequadamente esses pressupostos teóricos, mas indagar se, uma vez tendo estabelecido critérios bem delimitados de avaliação, elas tendiam ou não a reproduzir desigualdades de sexo, raça e nível socioeconômico neste processo.

AS ALFABETIZADORAS

Cada professora foi entrevistada mediante um roteiro flexível, as famílias dos alunos responderam a questionário de caracterização socioeconômica e sempre que possível foram feitas observações complementares na classe³. As professoras foram convidadas a classificar todos os alunos de acordo com os critérios de raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (branco, preto, pardo, amarelo ou indígena) e a indicar aqueles que consideravam com dificuldades de aprendizagem, os que causavam problemas de disciplina assim como aqueles que consideravam como bons ou boas alunas. Quando havia algum tipo de atividade de reforço na escola, indagávamos quem eram os alunos indicados para essas atividades e por quê. Quando não havia esse tipo de apoio, perguntávamos quem elas indicariam caso houvesse um

3. Agradeço a Vivian Vitasovic de Alencar e Andréia Botelho de Rezende, bolsistas de Iniciação Científica da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Fe/Usp – e do CNPq, pelo apoio na parte empírica da pesquisa.

reforço escolar. Em todos os casos, pelo menos uma outra professora alfabetizadora da mesma escola foi incluída entre os sujeitos da pesquisa, para que pudessem ser feitas comparações.

Ao final de dois anos, foram entrevistadas nove professoras de quatro diferentes escolas públicas da capital: Clara e Milene⁴ trabalhavam numa escola estadual em bairro de setores médios da Zona Oeste, com famílias de nível socioeconômico bastante diversificado (a única escola onde havia estudantes com renda familiar mensal acima de 20 salários mínimos) e que dispõe de prédios e equipamentos pedagógicos de boa qualidade, além de uma dinâmica intensa de trabalho coletivo entre seus professores. Marisa e Talma lecionavam em um bairro de setores médios e altos da Zona Sul, atendendo também um público relativamente diversificado, numa escola estadual bem equipada, porém com pouco trabalho coletivo. Na Zona Noroeste, em uma escola da rede municipal com boa infraestrutura, mas frágil trabalho coletivo, trabalhavam Jussara e Rebeca, com alunos que provinham tanto de uma favela próxima quanto de setores médios de baixa renda. Por fim, num bairro muito afastado do centro, na Zona Leste da Capital, encontramos Leila, Priscila e Meire, lecionando para crianças com rendas familiares bastante homogêneas, quase todas abaixo de cinco salários mínimos mensais, numa escola que dispunha de poucos recursos pedagógicos, funcionava em três turnos diários além de um noturno, e tinha classes com 40 alunos. Por meio de suas entrevistas, estas três últimas professoras nos permitiram perceber a importância do trabalho coletivo e da atuação da coordenação pedagógica naquela escola. Ao todo, foram envolvidas 310 crianças de 1ª série, consideradas as nove turmas estudadas.

Além da diversidade de suas condições de trabalho e das condições socioeconômicas das famílias de seus alunos, o grupo de entrevistadas tinha poucos pontos em comum em termos de idade, tempo de experiência no magistério e formação. Marisa, Talma e Jussara contavam com mais de vinte anos de trabalho como professoras de ensino fundamental; Meire, Priscila, Leila e Clara tinham menos de cinco anos de experiência; Milene e Rebeca contavam com dezessete e quatorze anos respectivamente. A maioria fizera Curso de Magistério e curso de nível superior, sete delas em Pedagogia. Clara tinha também curso de mestrado em Educação e Talma concluíra no ano anterior à

4. Todos os nomes de pessoas e instituições são fictícios.

pesquisa, um curso de formação em serviço parcialmente a distância (dezoito meses), seu único diploma de nível superior.

Três das professoras (Milene, Meire e Priscila) haviam frequentado em turmas diferentes, um curso de formação continuada organizado pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em convênio com prefeituras e redes estaduais o – Programa de Formação de Alfabetizadores – Profa. As propostas desse curso eram referências constantes em nas falas, assim como da coordenadora pedagógica da escola da Zona Leste, que reproduzia algumas das atividades deste programa nas reuniões, o que decerto influenciava também a Leila, professora no mesmo local. Este parece ser um dos poucos pontos em comum entre parte dessas educadoras, embora deva-se destacar que, por um lado, Milene não conhecia as colegas que trabalhavam na Zona Leste, e por outro, as falas de Talma eram muito semelhantes às delas, embora não as conhecesse nem houvesse participado do Profa. Mais do que uma referência específica a um curso de formação, trata-se, ao que parece, de uma referência comum a uma leitura da psicogênese da língua escrita, tal como foram difundidas no Brasil as teorias de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky.

Todas as professoras se autotranscritas como brancas, com exceção de Jussara que se classificou como preta. Jussara foi também a única a criticar a tabela apresentada pelas entrevistadoras por escrito para essa classificação, baseada nos critérios do IBGE: “Não é preto, é negro. Não é negro? [...] O preto é cor de alguma coisa: cor da sua bolsa, não cor de raça.” Contudo, ao ser solicitada a classificar as crianças pelos mesmos critérios, Jussara não retomou qualquer dessas críticas e fez a classificação utilizando inclusive os termos preto e pardo.

“A gente está usando as fases de escrita”

O primeiro elemento que se mostrou decisivo nas formas de avaliação adotadas por essas alfabetizadoras refere-se ao conhecimento e utilização, como único critério de avaliação escolar, das hipóteses definidas pelas teorias da psicogênese da língua escrita. Respondendo à questão sobre quem indicaria para atividades de reforço, Priscila por exemplo, descreveu sua turma no início daquele ano letivo: “Quando começou o ano, eu tinha cinco alunos alfabéticos. Eu tinha 18 alunos em hipótese pré-silábica, oito alunos em hipótese silábica

sem valor e só oito alunos com hipótese silábica com valor... eles não foram alfabetizados na pré-escola” (Priscila).

Nesse grupo de professoras poderíamos incluir Talma, Milene, Priscila, Leila e Meire. É importante destacar que essas professoras, além de conhecerem individualmente os processos de alfabetização vividos por cada um de seus alunos e alunas, estavam também atentas aos aspectos comportamentais, que elas conheciam, descreviam e sobre os quais procuravam atuar para construir uma postura que consideravam adequada.

Priscila e Meire chegaram a elaborar uma ficha de avaliação apresentada aos pais em reuniões bimestrais, composta por dois quadros. No primeiro quadro, podia-se acompanhar mês a mês a hipótese de escrita em que estava a criança. No segundo, são respondidas com “sim” ou “não”, questões como: “Tem um bom nível de atenção? É cooperativo com os colegas e professora? Respeita os combinados de boa convivência em sala de aula?”, entre outras. Elas relataram explicar aos pais, em todas as reuniões, o significado de termos como “pré-silábico” e “silábico com valor” e que não estavam atribuindo notas ou conceitos aos alunos.

Aspectos do relacionamento entre as crianças foram enfatizados em diferentes momentos das entrevistas de todas essas professoras: “Eles são afetivos. É uma classe... eles são muito participativos... muito bagunçeiros [risos]. Mas é uma classe unida, é bonito ver a união dessas crianças. Não existe rixa com as crianças, ninguém menospreza ninguém dentro da sala. É um ambiente muito legal” (Talma).

E elas falaram da dificuldade de obter concentração e construir rotinas de trabalho, em especial devido ao tamanho das turmas, ao tipo de trabalho que desenvolviam e à ausência de auxiliares:

Quarenta crianças, agitadíssimas, muito faladores, eles bagunçam mesmo [risos]. Não encontrei ainda uma solução para isso, mas também uma classe de 40 alunos de sete anos fica bem difícil. Ainda mais do jeito que a gente trabalha, com grupos, textos coletivos. [...] Então, a gente está buscando este equilíbrio ainda, mas eu saio esgotada da sala. (Priscila)

Todas revelaram um conhecimento individualizado de cada aluno também quanto às condições familiares, de vida, de saúde, atividades fora da escola: “O

V. está silábico-alfabético também, está quase lá, mas a mãe dele ficou grávida agora. Ele tem 7 anos e agora que a mãe dele ficou grávida, então ele teve uma recaída, mas eu acho que até o final do ano ele volta ao normal”. (Leila).

No caso dessas professoras, as condições, quase sempre difíceis ou precárias, não eram invocadas para justificar impossibilidades nem como barreiras para a atuação pedagógica, ainda que se possa reconhecer nas falas preconceitos sobre “famílias desestruturadas”, sempre que a unidade familiar não correspondia ao modelo nuclear completo. Essas situações eram consideradas apenas como pano de fundo para entender as dificuldades dos alunos e, muitas vezes, como afirmação de que essas eram as crianças que mais precisavam delas, tanto para aprender quanto para construir uma postura adequada de aluno, como diz Talma:

Eu acho que cada criança tem um ritmo, ela tem uma história de vida, assim, diferente, né? Às vezes ela conta exclusivamente com a escola, com o professor, com os colegas de classe. A família é pouco presente na vida escolar do aluno: a mãe trabalha fora, o pai trabalha fora. Às vezes a mãe vê a criança à noite. Então, eu acho que o importante é você saber de tudo isso, [...] saber a hipótese que essa criança está trabalhando, compreender isso, pra você poder auxiliar. (Talma)

Não se tratava, portanto, de professoras que desconhecêssem aspectos não cognitivos da vida escolar e mesmo extraescolar de seus alunos, mas de professoras que priorizavam nos critérios de avaliação elementos ligados ao currículo, à aprendizagem escolar:

Por que, senão, a gente teria muitas outras coisas para medir nessa hora. Ficaria mais difícil. Então a gente teria que prestar atenção assim: “Ah, este aluno está alfabético, mas ele bagunça, não tem um bom relacionamento”. Não, no nosso critério, a gente está usando a hipótese de escrita, porque é nisso que a gente coloca nossas forças. (Priscila)

“A gente avalia a criança como um todo”

De maneira contrastante, as demais professoras afirmavam incluir um conjunto amplo de elementos ligados à postura e ao comportamento em sua

avaliação, tanto no que se refere à atribuição de conceitos, quanto à indicação, durante a entrevista, das crianças que precisariam de atividades de reforço. Marisa e Clara não utilizaram em qualquer momento as hipóteses de escrita como critérios de avaliação, referindo-se às crianças apenas como “alfabetizadas” ou “não alfabetizadas” ou ao fato de “já saberem ler”. Essas duas professoras utilizavam critérios bastante vagos e amplos na avaliação das crianças, em geral referindo-se a seu comportamento e ao suporte familiar de que dispunham:

A nossa avaliação é contínua, diária, né? A gente tá avaliando não só a parte pedagógica, o que o aluno faz, mas também os valores, o que ele traz de casa... Tudo isso, o dia-a-dia dele, desde a hora que ele já está lá em formação para vir para a sala de aula, até a hora da saída. (Marisa)

Já Jussara e Rebeca se referiam a seu trabalho pedagógico e a seus alunos muitas vezes a partir das hipóteses de escrita, que identificavam como “fases” ou “estágios”: “Quando a gente prepara a atividade com determinada letra ou tema, a gente pensa na criança que está na fase pré-silábica, silábica, em todas as fases” (Rebeca).

Essas professoras demonstraram conhecimentos a respeito das hipóteses de escrita, chegando até mesmo a elaborar quadros com o conjunto de seus alunos que indicavam passo a passo, ao longo do ano, a hipótese em que estariam, de maneira semelhante aos realizados por Priscila e Meire. Entretanto, apesar disso, Jussara e Rebeca não colocavam essas “fases” no centro de sua avaliação das crianças, na qual predominavam questões amplas, de ordem comportamental, emocional, familiar ou até mesmo de saúde, aproximando suas falas daquelas das professoras que não se referiam às hipóteses de escrita: “A gente conta muito o todo da criança: a participação em sala, com as atividades, caderno, relacionamento entre amigos, o relacionamento da criança com os funcionários da escola. Tudo isso é levado em conta na avaliação”(Rebeca).

Dessa forma, seria possível dividir as nove professoras em dois grupos, de acordo com seus critérios de avaliação: um primeiro grupo que utilizava como único critério, para atribuição de conceitos ou indicação a atividades de reforço, a hipótese de escrita em que a criança estaria; esse grupo incluía cinco alfabetizadoras de três diferentes escolas: Milene, Talma, Meire, Priscila e Leila; e um segundo grupo que, mencionando ou não estas “fases”, utilizava como

critério uma visão global do aluno ou aluna, aí considerados aprendizagem, comportamentos, atitudes, problemas familiares etc. Nesse segundo grupo seriam incluídas Clara, Marisa, Jussara e Rebeca.

“Mas o que é um bom aluno?”

Outro aspecto, contudo, também se mostrou relevante nas falas das professoras sobre os alunos. Quatro das alfabetizadoras do primeiro grupo – Talma, Milene, Meire e Priscila –além de procurar utilizar as hipóteses de escrita como único critério de avaliação, recusaram uma lógica classificatória, questionando as entrevistadoras sobre a possibilidade de indicar “bons ou maus alunos” e reafirmando o potencial de todas as crianças. É muito expressiva desse movimento a postura de Talma que, ao ser indagada ao final da entrevista, se tinha mais alguma coisa a comentar, retomou a classificação que fizera dos alunos e questionou a própria lógica da pergunta:

Quando você fala “quem você considera bom aluno”, “o que é um bom aluno pra você?” Eu acho que é uma pergunta... Você direciona a pessoa a fazer um conceito disso daí, né? [...] [Você ficou incomodada com essas perguntas?] Sim, incomodada com essa pergunta, com esse “bom”, entendeu? Eu acho, assim, que na verdade, vocês me induziram a colocar um conceito. [...] Porque não vai existir o mau aluno. Não existe isso, do mau aluno. Tirar “d”, tirar “e”: não tem. O aluno quando traz a lição pra você ver, ele produziu o melhor que ele pôde. É aquilo que ele acha que é. Cabe a você fazer essa criança progredir, aprender, cabe ao professor. (Talma)

Ao final dessa conversa, Talma, que havia assinalado alguns alunos e alunas de sua classe como “bons”, retomou a lista e marcou todos como “bons”, reafirmando: “Todos os alunos são bons”. Sua fala também destaca o incômodo dessa professora, partilhado pelas demais citadas, com a necessidade de atribuir conceitos às crianças, necessidade com a qual cada uma delas lidava de formas diferentes, conforme o contexto da escola e as possibilidades de acomodação entre suas convicções e as exigências burocráticas, como Meire e Priscila, que elaboraram uma ficha de avaliação própria, “sem notas”, a ser apresentada aos pais.

Também a entrevista feita simultaneamente com Priscila e Meire resultou em uma conversa muito rica a respeito das exigências burocráticas de atribuir conceitos e dessa lógica classificatória, de mérito, que faz parte do senso comum em vigor nas escolas:

Priscila: Bons alunos? Eu vou apontar os que gostam de estudar. [risos] O que é um bom aluno? Ai, meu Deus! É que a gente tem aquela coisa, a gente acredita, a gente quer acreditar em todos, né? Mas quando você faz uma pergunta dessas. Ai, meu Deus do céu!

Meire: Agora, este bom aluno que você está perguntando, é o bom aluno no ambiente escolar? [É o que vocês entendem por bom aluno.] Bom aluno? A S. é silábica sem valor e eu acho a S. ótima. Ela é uma menina que sabe respeitar um ambiente público, ela é muito delicada comigo, delicada com os colegas, ela é minha aluna mais... [faz gestos de carinho com as mãos]. Ai, é muito difícil! [...] Pode ficar sem responder a pergunta?

Priscila: Muitos são bons alunos... é muito difícil. Eu sei daqueles que precisam de mais ajuda. Porque eu não dou conta em uma sala de 40, de estar com eles individualmente, ficam 39 precisando de mim, gritando pela sala. Então, eu sei destes, que eu gostaria que tivessem um reforço para poder ter uma atenção mais individualizada, porque eu acho que eles merecem, mesmo pelo aproveitamento deles, pelo que eles avançaram. Eu diria que é uma sala boa. São alunos bons [risos].

A pergunta que incomodou a essas professoras foi a solicitação de que indicassem quem eram “bons ou boas alunas”. Enquanto as demais responderam sem hesitar, Milene, Talma, Priscila e Meire ensaiavam fazê-lo, recuavam, mostravam dúvida e incômodo. Ao assumir esse tipo de posição, elas estavam questionando a lógica das perguntas feitas pelas entrevistadoras. Isso implicava uma atitude de contestação à relação de autoridade entre entrevistadora e entrevistada, no quadro daquilo que Bernard Lahire (2003) chama de “efeito de legitimidade” (p.75). E o grau e facilidade com que foi feita essa contestação variaram, a meu ver, conforme a segurança da professora diante dessa situação de poder e as condições da entrevista, e não apenas de acordo com convicções e práticas.

O fato de não se incomodarem nem terem dúvidas ao indicar os alunos “que precisariam de reforço” parece decorrer de que essa classificação não

implicava uma hierarquia ou um sentido de valor, mas o reconhecimento de que essas crianças poderiam desenvolver-se melhor caso houvesse um trabalho específico dirigido a elas (já que na maioria das escolas pesquisadas não havia reforço nas turmas de 1ª série). As quatro alfabetizadoras tinham muita clareza de que essas crianças, mais do que as outras, dependiam da escola e das professoras para adquirir tanto conhecimentos escolares quanto hábitos e comportamentos adequados como estudantes, segundo expressou Talma, falando de uma de suas alunas:

Ela é estimulada aqui na escola, na classe, você está estimulando aquilo. Mas ela chega em casa, não tem ninguém que se interesse pela vida escolar dessa criança. Ela não tem ninguém para mostrar aquilo que ela produziu. Há esse desinteresse total. [...] Agora, quem tem de fornecer esse recurso, se ela não tem? É a escola, é o professor. Não digo todos, porque você não vai ficar com essa criança o tempo todo. Mas durante o período que ela está aqui na escola, você tem que pelo menos tentar suprir isso daí. (Talma)

Todas essas professoras tinham algum tipo de dificuldade e críticas em relação aos conceitos que eram obrigadas a utilizar na avaliação formal dos alunos, conceitos que tão bem sintetizam a lógica classificatória da escola. Embora o incômodo com a atribuição de conceitos em fichas formais fosse generalizado entre todas as entrevistadas, para as demais a questão eram as dúvidas sobre como utilizá-los, às vezes levando à sugestão de que não fossem apenas três (NS, S e PS). Não havia a ideia de sua supressão. Assim, poderíamos formar um subgrupo composto por Milene, Talma, Priscila e Meire, professoras que recusavam abertamente o sentido hierarquizador da classificação de seus alunos por meio de notas ou conceitos.

Finalmente, as falas de duas professoras em particular foram desafiadoras quanto à formação desses agrupamentos. Leila, que trabalhava ao lado de Meire e Priscila na escola da Zona Leste, utilizou as hipóteses de escrita como forma de avaliação de seus alunos indicados para um eventual reforço. Contudo, ao ser indagada sobre quem seriam seus “bons alunos e alunas”, não hesitou, perguntando apenas: “Pode ser caracterizado como os melhores da sala?”. Em seguida marcou com um “B” 23 de seus 39 alunos. Quanto ao critério dessa indicação, esclareceu: “Todas as atividades que a gente pede eles conseguem

realizar, já estão alfabetizados”. Assim, embora não tenha recusado a possibilidade de indicar “bons alunos”, Leila classificou quase 60% de sua classe como parte desse grupo e ofereceu explicações ligadas apenas à aprendizagem para essa avaliação. Deve-se observar, contudo, que sua entrevista foi uma das mais curtas e ela aparentemente tinha pouco a dizer. Começara apenas aquele ano a trabalhar na mesma escola que Priscila e Meire e adotava até mesmo em suas fichas formais de avaliação a classificação dos alunos por hipóteses de escrita e, ao contrário de suas colegas, que foram ouvidas em dupla, Leila foi entrevistada sozinha. Ela fizera curso superior de Matemática e não frequentara qualquer curso de formação específico sobre alfabetização como o Profa, diversas vezes mencionado por suas colegas. Tudo isso pode tê-la deixado menos à vontade para assumir uma postura crítica diante das perguntas da entrevista, e pode tê-la induzido a apenas classificar as crianças conforme solicitado.

Por sua vez, Rebeca, que trabalhava na escola da Zona Noroeste, recusou-se a indicar alunos para o reforço, caso houvesse esse tipo de atividade em sua escola, por ainda estarmos em abril. Isso poderia nos levar a incluí-la entre as professoras que recusavam todo tipo de hierarquização entre seus alunos. Entretanto, Rebeca não demonstrava qualquer problema com relação à atribuição de conceitos às crianças e, quando solicitada a indicar “os bons alunos e alunas”, respondeu: “Bons em matéria de tudo, de comportamento, de rendimento escolar, são esses aqui”, marcando 13 nomes na lista de chamada. À pergunta sobre qual critério usara para classificá-los, respondeu sem hesitação: “Eu vejo a participação em sala de aula, o interesse, se trouxe a lição de casa, se está com o caderno completo, se ela se relaciona bem com os amigos da sala de aula”. Assim, concluí que Rebeca não poderia ser incluída entre as professoras que recusavam a lógica hierarquizadora do ensino escolar. A fim de conhecer melhor sua classificação das crianças, voltei à escola no ano seguinte e registrei as avaliações que ela atribuíra a seus alunos e alunas, utilizando as informações nas tabelas e gráficos que se seguem. Quanto a Leila, preferi mantê-la no grupo de professoras mais voltadas à avaliação de conteúdos curriculares, porém dedicando especial atenção aos resultados de sua classe. Trabalho a seguir, portanto, com dois grupos de professoras: Milene, Talma, Priscila, Meire e Leila, que comporiam o Grupo 1, o qual utilizava critérios bem definidos de avaliação; Clara, Marisa, Rebeca e Jussara, o Grupo 2, com critérios vagos.

Renda e desempenho escolar: “ele já nasceu A!”

A pesquisa forneceu indicações limitadas sobre as relações entre a situação socioeconômica das famílias e o desempenho escolar das crianças conforme avaliado pelas professoras. Em primeiro lugar, porque foram altos os índices de questionários não devolvidos pelos alunos e em segundo lugar porque, devido a problemas em algumas das cópias e à dificuldades das famílias em compreender as perguntas relativas à escolaridade dos responsáveis, pude dispor apenas dos dados relativos à renda familiar, que são um indicador precário da situação socioeconômica. Ainda assim, por ser este um dos temas mais amplamente estudados no que se refere ao desempenho escolar, considero ser possível avançar algumas afirmações.

A primeira delas diz respeito ao alto índice de coincidência entre a não resposta ao questionário e a indicação para reforço: em todas as classes de ambos os grupos de professoras, a proporção de “não respostas” entre as crianças indicadas para reforço é mais alta que no conjunto da turma⁵. A meu ver, isso decorreria de três situações correlacionadas: muitas das crianças foram indicadas para reforço devido a um grande número de faltas, o que pode tê-las levado a estar ausentes, seja no dia da entrega dos questionários, seja no dia em que deveriam devolvê-lo; em segundo lugar, provinham de famílias de baixa escolaridade muitos dos alunos que as professoras, mesmo aquelas do Grupo 1, avaliaram como necessitando de um apoio específico, e essas famílias podem ter tido dificuldade de ler e responder o questionário; e, por fim, depreende-se das entrevistas que muitas das famílias de crianças indicadas como portadoras de dificuldades de aprendizagem eram exatamente aquelas mais ausentes da vida escolar ou que pelo menos apresentavam uma relação frágil e pouco frequente com a professora, o que pode ter incluído a recepção e resposta ao questionário. Situações como essas foram relatadas por educadoras de todas as escolas e dos Grupos 1 e 2, em relação aos alunos que indicariam para reforço.

Em segundo lugar, a tendência em quase todas as classes era de uma maior proporção de alunos de baixa renda no grupo indicado para reforço, sem que se possa fazer uma diferenciação entre escolas, entre tipo de ava-

5. Com exceção da sala de Milene, em que todas as crianças retornaram o questionário.

liação adotada pela professora ou mesmo entre aquelas professoras que se recusaram a indicar bons alunos e as demais. Com exceção de Marisa, todas as demais professoras percebiam que as crianças provenientes de famílias de mais alta renda tendiam a ter menos dificuldades no processo de alfabetização⁶. A interpretação do papel da alfabetizadora perante a dificuldade é que variava profundamente.

O grupo de professoras que avaliava “o aluno de forma global” e que aceitou classificar parte de seus alunos como “bons”, sem críticas à hierarquia assim estabelecida, esperava e cobrava das famílias, em especial das mães, uma participação na escolarização dos filhos que a professora não poderia suprir, e cuja ausência atrapalharia “o rendimento”, isto é, a aprendizagem das crianças:

Não participam de reunião, não querem nem saber, não se envolvem, não estão envolvidos com o dia a dia do filho, sabe? Tudo bem que eu sei que às vezes eles têm que correr atrás do pão de cada dia deles, eles têm que garantir uma forma de melhoria dentro da casa deles, mas fica difícil também pra gente essa ausência da família. A ausência da família é muito negativa diante do quadro que você vê, diante do rendimento deles. (Marisa)

Em outras falas a questão é percebida como “problema social”:

E eu tenho muito problema social lá dentro da minha sala, demais. Isso não é o ponto principal, mas é um ponto que influencia no rendimento da classe toda. [Quais são esses problemas?] Eu tenho uma aluna adotada, a mãe teve essa menina quando ela estava presa. Eu tenho um aluno que não mora com a mãe de segunda a sexta, e só vê a mãe de sábado e domingo. [...] Eu tenho crianças que ficam na rua o dia inteiro, o caso de uma mãe que está envolvida com drogas. Estes casos são os que eu descobri. (Rebeca)

Além de designar um lugar específico às mães na educação das crianças, as falas de professoras do Grupo 2 reproduzem pressupostos do senso comum

6. Deve-se observar, contudo, que o índice de não resposta na classe de Marisa foi de 28%, o que corresponde a 9 alunos, sendo que 4 deles foram indicados para o reforço.

entre educadores escolares a respeito do “desinteresse das famílias” e da inevitável existência de problemas quando a estrutura familiar não corresponde à nuclear completa, um conjunto de ideias já bastante estudadas no Brasil e em outros países (apenas a título de exemplo, podemos citar Patto, 1990 e Lahire, 2003). Embora esses preconceitos estivessem presentes também nas falas das demais professoras, eles me pareceram mais explícitos nesse grupo e foram utilizados como explicação para os problemas de aprendizagem das crianças, diferentemente das professoras do Grupo I.

Em algumas falas, em especial quando as professoras que aceitaram fazê-lo descreviam seus “bons alunos”, a questão do capital cultural das famílias apareceu de forma explícita, em geral por meio de termos como “repertório” ou “bagagem” que a criança traz de casa:

O C., ele é uma criança que também os pais dão muita..., têm muito acesso a essa questão de cultura, de cinema, de teatro, de viagem. Ele conta coisas do Pantanal porque há uns dois anos atrás ele viajou para o Pantanal. São vivências que eles acabam trazendo e que fazem diferença. (Clara)

“Eu sei daqueles que precisam mais de mim”

Já para o grupo de professoras que se recusou a indicar “bons alunos” e revelou um discurso articulado contra o caráter hierarquizador da atribuição de notas, as dificuldades das crianças de baixa renda apareciam como motivos para que elas se empenhassem mais, para que oferecessem mais atenção, eventualmente indicando essas crianças para atividades de reforço. Não se tratava de uma hierarquia, mas de uma espécie de “ação afirmativa”, um apoio extra àquelas crianças que, se tratadas de forma homogênea, não teriam condições de se desenvolver tanto quanto as demais, mesmo que em ritmo mais lento. É a mesma ideia que destacamos, quando sublinhamos em uma fala de Priscila a afirmação: “eu sei desses que precisam mais de mim”.

Talma utilizou a comparação entre dois de seus alunos, Daniel e Larissa, provenientes de famílias com escolaridade e situação socioeconômica bem diversas, para, no final da entrevista, sintetizar um ponto de vista sobre a arbitrariedade do sistema de avaliação escolar e sua estreita articulação com a desigualdade socioeconômica:

O Daniel, a mãe é professora, o pai fez Engenharia. Eu tenho certeza que a mãe é super presente, se interessa pela vida escolar dele. [...] Então o Daniel tem outros recursos que a Larissa, por exemplo, não tem. Agora, quem tem de fornecer esse recurso, se ela não tem? É a escola, é o professor! [...] O Daniel, a mãe lê todos os dias pra ele. Então o vocabulário desse menino é mais rico, ele já tem livros de histórias. Essa menina tem o quê? [...] A trajetória dessa menina, pra ela se alfabetizar, pra ela começar a ler, compreender, interpretar, vai ser mais difícil, mais lenta. E essa menina, eu vou dar o quê pra ela? Eu vou dar um “e”, um “d”? Tá certo? Não tá. Eu vou dar “a” pro Daniel? Ele já nasceu “a”, ele tem toda ajuda, todo recurso possível. (Talma)

Acredito ter indicações suficientes, portanto, de que a percepção da arbitrariedade da avaliação escolar, assim como a recusa das hierarquias que ela estabelece podem romper com a reprodução de desigualdades socioeconômicas no âmbito da avaliação de desempenho na escola. Não basta avaliar com critérios referidos a conteúdos de aprendizagem: é preciso questionar a própria necessidade e possibilidade de classificar os alunos e alunas em “bons”, “medianos” ou “maus”. É preciso atribuir à avaliação um sentido pedagógico, de diagnosticar o trabalho desenvolvido, chamando para a escola a responsabilidade pela aprendizagem de cada criança, principalmente aquelas que mais dependem da instituição para ter contato sistemático com a linguagem escrita e a cultura escolar em geral. Os bons resultados obtidos por Milene, Talma, Priscila e Meire com a maioria de seus alunos e alunas, incluindo os de mais baixa renda, ressaltam que a escola pode ajudar a minimizar as desigualdades socioeconômicas, seja ao recusar uma hierarquização das crianças, seja ao oferecer oportunidades de aprendizagem mais intensas àquelas que mais precisam, deixando de considerar a indicação para o reforço como um problema e percebendo-a como uma possível solução.

Raça e desempenho escolar: “não existe uma discussão feita”

Analisando os dados sobre as nove classes tomadas uma a uma, percebemos que em apenas três delas a proporção de crianças brancas, de acordo com a heteroclassificação feita pela professora, era maior ou igual no grupo indicado para reforço e no conjunto da turma (classes de Talma, Priscila e Leila), sendo que apenas na turma de Priscila observou-se uma diferença significativa. Rebec-

ca e Meire por sua vez embora tenham classificado praticamente a metade da classe como brancos, só percebiam negros⁷ e indígenas no reforço. Se, contudo, somarmos o total de alunos e alunas das classes de acordo com os grupos de professoras, percebemos que no grupo daquelas que apresentavam critérios bem delimitados de avaliação (Grupo 1), a proporção de crianças brancas e negras nas classes e no reforço é muito semelhante (Fig. 1).⁸ Em contraste, a soma das classes do grupo de professoras que “avaliavam a criança como um todo” (Grupo 2) revela maior proporção de crianças negras e indígenas entre as indicadas para o reforço (Fig. 2). Além disso, as professoras deste grupo classificaram uma proporção muito maior de alunos como indígenas (num total de 122), embora nenhuma das escolas atendesse a grupos socialmente identificados como tal.

Concluímos portanto que a existência de critérios bem delimitados de avaliação de aprendizagem tende a equilibrar a proporção de crianças indicadas para reforço escolar no que se refere ao pertencimento racial atribuído, porém isso ocorre de maneira pouco definida e, como veremos adiante, menos nítida se comparada a seu efeito sobre a diferença entre meninos e meninas.

FIGURA 1
GRUPO 1 – CLASSES E REFORÇO EM NÚMEROS
ABSOLUTOS DE ACORDO COM A RAÇA ATRIBUÍDA

	Classe
Branco	119
Negro	62
Indígena	0
Total	181

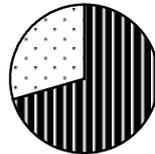
	Reforço
Branco	31
Negro	13
Indígena	0
Total	44

Classe x Raça atribuída



- Branco
- Negro
- Indígena

Reforço x Raça atribuída



7. Soma dos alunos classificados como “pretos” e “pardos”.

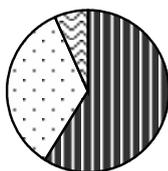
8. Nenhuma professora desse grupo classificou qualquer de seus alunos como “indígena”.

FIGURA 2
GRUPO 2 – CLASSE E REFORÇO, SEGUNDO A RAÇA ATRIBUÍDA AO ALUNO

	Classe
Branços	72
Negros	42
Indígenas	8
Total	122

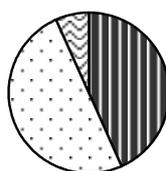
	Reforço
Branços	13
Negros	15
Indígenas	2
Total	30

Classe x Raça atribuída



- Brancos
- Negros
- ▨ Indígenas

Reforço x Raça atribuída



Todas as professoras mostraram incômodo para classificar seus alunos do ponto de vista racial e declararam tomar como critério a cor da pele, traços faciais e tipo de cabelo. Algumas mencionaram também informações dadas pela criança sobre sua ascendência e a visão que tinham de seus pais ou mães:

Eu fui pela cor da pele [rindo], que eu os identifico pela cor da pele. E eu não tenho em mãos a certidão de nascimento, que seria, acho, o mais correto, não é? E eu fui, então, pelo que eu conheço, lembrando dos pais também, que eu já conheço, então eu fui classificando por aí. (Marisa)

Como vimos, apenas Jussara, a única professora que se autocalificou como negra, apresentou questionamentos aos critérios do IBGE. Porém, as dúvidas e a percepção de que a mesma criança poderia ser classificada por outra pessoa de maneira diferente estiveram presentes em muitas entrevistas, tal como na fala de Marisa, que mencionou a certidão de nascimento como fonte confiável.

Eu enxergo eles assim. Engraçado que não bate em nada com os que os pais dizem. A gente fez um questionário deste na escola. Justamente os que a gente acha que são pardos, os pais falam que são negros. Os que a gente acha que são

negros os pais colocam brancos. A maioria dos pardos os pais colocaram brancos. Eles enxergam que o filho é branco. (Priscila, comparando com o questionário do Censo Escolar 2005)

Embora revelem uma reflexão inicial sobre as ambiguidades da questão no Brasil, essas dúvidas e questionamentos não resultavam de debates e reflexões sistemáticas no âmbito das escolas, como declararam todas as professoras: “A gente vai fazendo e a gente não pára muito para pensar no que pode ser. [...] Não existe uma discussão feita e uma conclusão tirada” (Clara). As situações relatadas se referiam geralmente a atitudes individuais de alguma professora, que buscava discutir com os alunos as diferenças e discriminações em geral:

A gente costuma trabalhar a diversidade na sala de aula de uma maneira lúdica, praticamente, através de características físicas, pessoais, valorizando a diferença, sem a discriminação. Valorizando que cada um... , que bom que cada um é diferente, que cada um tem seu valor dentro de um grupo e cada um tem o seu lugar dentro de um grupo. (Rebeca)

No que se refere, à percepção das professoras sobre indisciplina, as alfabetizadoras reunidas no Grupo 2, que utilizavam critérios amplos de avaliação, tenderam a apontar um maior número de crianças indisciplinadas e de forma muito mais acentuada no grupo de alunos percebidos como negros e indígenas.

Como indicam as tabelas da figura 3, as professoras do Grupo 1 apontaram como indisciplinadas 7,6% das crianças que classificaram como brancas e 4,8% das classificadas como negras. Já as professoras do Grupo 2 apontaram problemas disciplinares em 9,7% das crianças que percebiam como brancas, em 19,1% das vistas como negras e 37,5% das percebidas como indígenas. Destaque-se que eram de sexo masculino 80% de todos os classificados como indisciplinados.

Apesar de existirem variações expressivas quando consideramos os dados classe a classe, é possível perceber a presença mais intensa entre as professoras do Grupo 2 de um quadro de referência que associa masculinidade negra e indígena a comportamentos indisciplinados. Por tudo isso parece que as professoras do Grupo 2, menos críticas do sistema de avaliação escolar como um todo, assim como de seu papel na reprodução das desigualdades

socioeconômicas, também eram mais susceptíveis a reproduzir as desigualdades raciais e os pressupostos associados à masculinidade não-branca, contrastando até mesmo com os resultados que obtive em pesquisas anteriores (Carvalho 2004, 2004a, 2005).

FIGURA 3
CLASSE E INDISCIPLINA NOS GRUPOS I E II,
SEGUNDO A RAÇA ATRIBUÍDA AO ALUNO

GRUPO 1	Classe	Indisciplinados	%
Branco	119	9,0	7,6
Negro	62	3,0	4,8
Indígenas	0	0,0	0,0

GRUPO 2	Classe	Indisciplinados	%
Branco	72	7,0	9,7
Negro	42	8,0	19,1
Indígenas	8	3,0	37,5

Mais ainda, se as diferenças entre os grupos 1 e 2 estão pouco relacionadas aos critérios de avaliação e mais à capacidade crítica das professoras, pode-se afirmar que, para reverter esse quadro, é necessário informá-las e capacitá-las no que tange às relações raciais no Brasil, para que as discutam de maneira planejada e constante com suas classes e saibam enfrentar situações de preconceito e discriminação entre as crianças.

Sexo e desempenho escolar: “além de ter indisciplina, ele é agressivo”

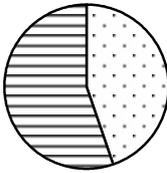
Os dados das classes cujas professoras declararam utilizar como critério exclusivo de avaliação as hipóteses de escrita (Grupo 1) revelaram uma tendência bem definida em todas as turmas de um número proporcional de meninos e meninas, nos grupos de reforço e, em alguns casos, maior proporção de meninas. A única exceção foi a sala de Leila, com mais meninos no reforço, o que tanto pode ser creditado a um mero acaso, quanto às características desta professora. Somadas todas as crianças atendidas por essas professoras, o

agrupamento resultante mantém a tendência de igual proporção de cada sexo nas classes e no reforço (Fig. 4)

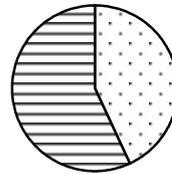
FIGURA 4
GRUPO I - CLASSE E REFORÇO, SEGUNDO O SEXO DO ALUNO

	Meninos	Meninas	Total
Classes	81	100	181
Reforço	19	25	44

Classes x Sexo



Reforço x Sexo



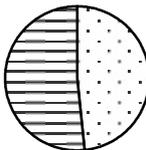
□ Meninos
▨ Meninas

Diferentemente, a tendência nas quatro classes cujas professoras afirmavam “avaliar a criança como um todo” (Grupo 2) era de uma expressiva maioria de meninos indicados para reforço (Figs.5 a 8).

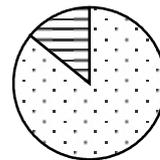
FIGURA 5
JUSSARA – CLASSE E REFORÇO, SEGUNDO O SEXO DO ALUNO

	Meninos	Meninas	Total
Classe	14	15	29
Reforço	6	1	7

Classe x Sexo



Reforço x Sexo

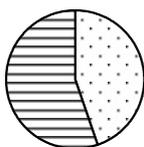


□ Meninos
▨ Meninas

FIGURA 6
REBECA – CONCEITOS FINAIS, SEGUNDO O SEXO DO ALUNO

	Meninos	Meninas	Total
Classe	13	16	29
NS	5	5	10

Classe x Sexo



□ Meninos
■ Meninas

Conceitos NS x Sexo

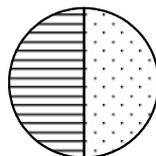
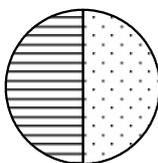


FIGURA 7
MARISA – CLASSE E REFORÇO, SEGUNDO O SEXO DO ALUNO

	Meninos	Meninas	Total
Classe	16	16	32
Reforço	8	3	11

Classe x Sexo



□ Meninos
■ Meninas

Reforço x Sexo

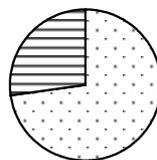
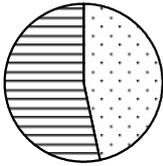


FIGURA 8
CLARA – CLASSE E REFORÇO, SEGUNDO O SEXO DO ALUNO

	Meninos	Meninas	Total
Classe	14	16	30
Reforço	6	4	10

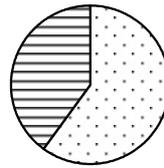
Classe x Sexo



□ Meninos

■ Meninas

Reforço x Sexo



Os resultados indicam, portanto, que uma avaliação que não considere aspectos relativos ao comportamento do aluno ou aluna e procure ater-se a elementos de aprendizagem leva a um equilíbrio na proporção de meninos e meninas. As crianças do sexo masculino – em sua maioria de baixa renda e percebidas como negras – estariam recebendo conceitos negativos e indicações para atividades de reforço não por problemas de aprendizagem, mas pela maior dificuldade de manifestar comportamentos considerados corretos pela escola e pela professora da classe. Esta constatação é particularmente importante diante da literatura de enfoque conservador, que tem grande repercussão na mídia e entre as professoras. Estes autores afirmam diferenças inatas nos processos de aprendizagem entre os sexos, devido à conformação cerebral, com as mulheres mais propensas à comunicação e linguagem e os homens à orientação espacial e cálculos, ou afirmam a existência inevitável de trajetórias emocionais diferenciadas entre meninos e meninas. Com isso, acusam as escolas de estarem despreparadas para ensinar meninos (Pollack, 1999; Biddulph, 2002).

Os resultados desta pesquisa, no entanto, indicam que não estamos diante de uma diferença de aprendizagem, mas de comportamento, ao lado de uma grande indefinição de critérios de avaliação, o que pode estar criando dificuldades tanto para meninos, em sua maioria negros, que muito cedo constroem uma imagem de alunos incapazes de aprender; quanto para algumas

meninas dedicadas e bem comportadas que nem chegam às turmas de reforço, mas que teriam muito a usufruir de uma atenção individualizada ou um apoio extra, se fosse considerada efetivamente sua aprendizagem.

Ao mesmo tempo, essa equalização entre os sexos na avaliação escolar não significa que as questões de gênero no âmbito da escola poderiam ser resolvidas apenas com a adoção de objetivos de aprendizagem bem definidos e de uma avaliação focalizada nessas metas. Isso resolveria simplesmente a questão dos objetivos do reforço, que poderiam voltar-se com exclusividade aos problemas de aprendizagem.

Como disseram todas as professoras de ambos os grupos, a maior parte dos problemas relativos à disciplina era com meninos. E uma vez que, entre as professoras que utilizavam critérios vagos de avaliação, a indisciplina era associada à percepção da criança como negra ou indígena, o debate sobre as desigualdades de gênero e raciais se torna central para modificar esse quadro. Pois, decerto, cabe também à escola ajudar todas as crianças a desenvolverem atitudes adequadas como alunos.

Assim, uma nova pergunta precisa ser feita: quais são essas atitudes adequadas? Como definir o comportamento esperado das crianças, de forma que seja um facilitador de sua aprendizagem e não apenas uma avaliação subjetiva na qual podem-se mesclar com facilidade preconceitos e pressupostos a respeito de masculinidades, feminilidades e pertencimento racial? Tanto quanto o conteúdo curricular, o significado de disciplina escolar e a definição de quais seriam os comportamentos adequados são um “produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular”, como afirmou Bernard Lahire (2003) a respeito de sucesso e fracasso escolares (p.54). Mais ainda, nas séries iniciais do ensino fundamental o debate sobre a disciplina dificilmente é feito de forma sistemática, por não ser visto como prioritário, uma vez que a crise de autoridade da escola em relação às crianças é menos aguda do que diante dos jovens. A definição de regras e comportamentos adequados fica em geral nas mãos de cada professora e, por consequência, varia segundo sua formação e seus valores. Se esse ponto não for alvo de uma reflexão crítica, é campo livre para a manifestação das diferentes formas de senso comum, que incluem preconceitos de classe, raça e gênero.

Tanto professoras do Grupo 1 quanto do Grupo 2 tendiam a perceber a necessidade de criar um processo de aprendizagem das posturas e com-

portamentos que definiam como adequados à construção do conhecimento, em particular por lidarem com crianças muito pequenas, que iniciavam a vida propriamente escolar:

Umás crianças vêm de creche, mais aberta, aquela coisa menos sistematizada, algumas crianças demoram um pouquinho para perceber essa estrutura de escola, que a gente tem horário, que aqui não é só brincadeira, que brinca muito menos do que se brincava antes, que aqui a gente tem mais coisa para aprender. (Clara)

Mas a definição das posturas adequadas, de quem classificar como aluno indisciplinado, parecia ser muito difícil, e pelo menos algumas professoras do Grupo 1 mostraram perceber a subjetividade desse processo, como, por exemplo, Priscila e Meire, que classificaram na entrevista a pergunta sobre indisciplina de “difícil, horrível” e enfatizaram perceber múltiplos aspectos nos comportamentos de cada criança. Cabe lembrar que essas duas professoras haviam elaborado uma ficha de avaliação a ser discutida com as famílias, com perguntas bem delimitadas a respeito da aprendizagem e também do comportamento do aluno (onze questões, referentes a atenção, interesse, frequência às aulas, organização dos materiais, comunicação oral e relacionamento com colegas e professora, cooperação e respeito às regras). Esse foi o caso de maior clareza de definição das posturas esperadas das crianças entre as professoras estudadas.

Nas entrevistas, quase todas as nove alfabetizadoras afirmavam que a classe inteira era agitada e esclareciam estar apontando como indisciplinados apenas “os casos mais graves”, aqueles que destoavam do conjunto e atrapalhavam o desenvolvimento do trabalho de toda a turma: “O M., eu acho que é meu problema mais sério, porque ele é agitado, agressivo, não pára na carteira, ele bate e pula em cima do colega, as brincadeiras dele são violentas, ele é muito agressivo” (Jussara).

Nem sempre essas atitudes pareciam ter reflexo no aprendizado da própria criança, que conseguia bons resultados, embora atrapalhasse seus colegas e a dinâmica da classe, mais uma vez tanto nas palavras de professoras do Grupo 1 quanto do Grupo 2: “Por exemplo, esse ano, a que mais se destaca, quem é “a pimenta”, é a G. Nossa! Tem dia que ela está atacada e aí ela ataca todo

mundo. [E não atrapalha o desempenho dela?] Não. Ela é super rapidinha. Ela faz o que tem que fazer” (Clara).

Cabe reafirmar: com raras exceções, como nesse exemplo da classe de Clara, apenas meninos foram apontados como problemas sérios, classificados como “agressivos” ou “nervosos” e acusados de bater nos colegas. Já a disciplina das meninas seria mais branda, ligada à dispersão, conversa e brincadeira: “Não é um problema de disciplina, é um problema porque elas conversam e isso atrapalha o rendimento delas. [...] Não seria aquele problema de disciplina, mas são meninas inquietas, não um problema de disciplina” (Rebeca).

Enfim, mesmo entre as professoras que reuni no Grupo I, à clareza de critérios de avaliação de aprendizagem nem sempre correspondia uma clareza do que seria um comportamento adequado a ser construído pela escola, uma disciplina escolar, embaralhando os grupos de professoras antes estabelecidos. Apenas uma pesquisa de maior fôlego sobre o cotidiano das classes poderia explicitar os critérios efetivamente em uso e esclarecer até que ponto eles se relacionavam às concepções de gênero, aos preconceitos em relação às famílias pobres e à percepção racial das professoras sobre as crianças. As informações obtidas só me permitem afirmar que os meninos eram a fonte maior de dificuldades de disciplina, ainda que a própria definição dessas dificuldades fosse variável.

Como discuti (Carvalho, 2004a), com base no que já foi também explorado na literatura internacional (Connell, 1998, 2000; Kimell, 2000; MacAnGhail, 1995), diferentes formas de masculinidade e feminilidade são forjadas por meio das atitudes de contraposição às regras e à autoridade escolar. Se parece ser necessário, antes de mais nada, delimitar entre as professoras essas regras e exigências, um segundo passo seria uma compreensão mais profunda desses processos de contraposição à autoridade e seus significados para as próprias crianças. Tal aprofundamento poderia evitar a naturalização de comportamentos masculinos expressa em frases do tipo “os meninos são assim mesmo”. E decerto ajudaria as professoras a construir com seus alunos uma relação mais positiva com a escola, suas exigências e, conseqüentemente, também com o conhecimento escolar.

Finalmente, numa perspectiva de justiça social, a escola deve contribuir, para além de tudo isso, na construção de relações mais igualitárias e na aceitação de uma multiplicidade de formas de ser homem e ser mulher, menino e

menina, branco, branca, negro, negra ou indígena. Isso só será possível com uma ampla discussão desses temas como parte da formação inicial e continuada das professoras, de forma que elas possam cumprir um papel transformador em relação às crianças e às famílias, por meio não apenas de questões relativas ao desempenho cognitivo, mas também de valores e práticas.

Pois mesmo as professoras que se mostraram atentas à necessidade de romper com modelos rígidos de gênero junto a suas classes, encontravam dificuldades, como contou Meire:

[A ideia de] que menina não pode jogar futebol, por exemplo. Então, a gente conversa muito com as crianças, dá bastante bronca. Por que não pode? Eu tenho três meninas na minha sala que adoram futebol. No começo, eles tiveram muita resistência, mas agora eles já brincam. Elas estão umas gracinhas. (Meire)

Creio que para entender as relações de gênero nas escolas, é necessário reafirmar que a construção de masculinidades e feminilidades entre crianças e jovens está longe da simples aprendizagem de normas únicas, sendo um processo com múltiplos caminhos, influenciados por classe, culturas, raça, e etnia; e que produz diversos resultados. Trata-se de encontros complexos entre crianças em desenvolvimento com uma instituição poderosa, mas ela mesma dividida, múltipla e em constante transformação, num processo nem sempre coincidente com outras dinâmicas sociais ou as histórias de outras instituições. Essa perspectiva, ao articular as questões de gênero às relações inter-raciais e de classe social, permite começar a entender o fato de que, na escolarização, a maioria das mulheres vai melhor que seus pares do sexo masculino, embora ocupem posições subordinadas no conjunto da sociedade. Isto porque assume não apenas a especificidade da escola perante outras instâncias sociais, mas também procura, sem perder de vista, as possibilidades de ação dos sujeitos, apreender os resultados contraditórios e mutantes das articulações entre diversas relações de poder em cada etapa da vida e em diferentes lugares sociais. Trazer esse olhar para a análise de dados empíricos, contudo, é um desafio permanente, uma tarefa complexa que apenas começa a ser enfrentada pelos estudos educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELUCCI, C. B. et al. O Estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p.51-72, jan./abr. 2004.

BIDDULPH, S. *Criando meninos*. São Paulo: Fundamento, 2002.

CARVALHO, M. P. de. O Fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, Campinas, v.22, n.1, p.247-290, jan./jun. 2004.

_____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p.554-574, dez. 2001.

_____. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p.77-95, dez. 2005.

_____. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p.11-40, jan./abr. 2004a.

CONNELL, R. W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMEL, M.; MESSNER, M. (eds.) *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1998. p.141-154.

_____. *The Men and the boys*. Bekerley: UC Press, 2000.

HEY, V. et al. Boy's underachievement, special needs practices and questions of equity. In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Buckingham: Open University Press, 1998. p.132-145.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations In: EPSTEIN, D. et al. (eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998. p.77-95.

KIMMEL, M. "What about the boys?" What the current debates tell us and don't tell us about boys in school: special report. (6th. Annual Gender Equity Conference. Wellesley: Center for Research on Women's, jan.2000.)

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2003.

LINGARD, B.; DOUGLAS, P. *Men engaging feminisms: pro-feminism, backlashes and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1999.

MaCanGHAILL, M. *The Making of men: masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press, 1995.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e resistência*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p.9-27, julho 2003.

POLLACK, W. *Meninos de verdade: conflitos e desafios na educação de filhos homens*. São Paulo: Alegro, 1999.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p.5-17, jan./abr. 2004.

Recebido em: junho 2008

Aprovado para publicação em: fevereiro 2009

CLASSE, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RAFAEL GUERREIRO OSORIO

Pesquisador da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília
rafael.osorio@ipea.gov.br

RESUMO

Este artigo apresenta evidências produzidas a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2006 sobre as relações entre classe, raça e acesso ao ensino superior. O objetivo é preencher a lacuna de conhecimento que ainda persiste sobre o tema, a despeito do intenso debate público sobre a adoção de políticas de promoção de acesso equitativo ao ensino superior para negros ou para pobres. Os indicadores apresentados apontam a existência de associações entre classe, raça e acesso ao ensino superior para além dos efeitos das relações entre classe, raça e término do ensino médio. Conclui apontando a necessidade simultânea de quotas sociais e raciais para atingir o objetivo de atacar a desigualdade de acesso à universidade.
RAÇA – ENSINO SUPERIOR – POBREZA – ACESSO À EDUCAÇÃO

ABSTRACT

CLASS, RACE AND ACCESS TO SUPERIOR EDUCATION. This article presents evidences on the relationship between class, race and access to superior education based on data from the 2006 round of the National Household Survey, PNAD. It aims to bridge the knowledge gap on this issue, which exists in spite of the intense public debate over the adoption of policies to promote equitable access to superior education by black and by poor Brazilians. The indicators presented point out the existence of association between class, race, and access to superior education beyond the effects of the relationship between class, race and attainment of secondary education. It is concluded that if the decision – eminently political – about the groups to be benefited by such actions purports to extract its legitimacy from being evidence based, both the black youth and the poor should be contemplated.
RACE – HIGHER EDUCATION – POVERTY – ACCESS TO EDUCATION

Deve-se adotar no Brasil uma política que promova o acesso equitativo ao ensino superior? Se a resposta é sim, quais grupos sociais devem ser beneficiados, negros e/ou pobres? A diferença de acesso é produzida por diferenças de classe, ou pela discriminação racial?

Há um intenso debate público sobre tais questões na sociedade brasileira, do qual emergem artigos e mesmo livros pró e contra a adoção de quotas para um ou outro grupo social, projetos de lei no Congresso, cartas públicas e abaixo-assinados, e todo tipo de manifestações. A eventual adoção dessas políticas e a definição dos grupos beneficiados é um tema em relação ao qual uma parte significativa dos brasileiros não é indiferente, principalmente aqueles que participam da formação da “opinião pública”. Porém, é surpreendente constatar que não existem diagnósticos da extensão do problema, apenas indicadores desagregados de frequência. Há muitas suposições, mas não se sabe se existem relações efetivas entre classe, raça e acesso ao ensino superior no Brasil, e qual a natureza dessas relações.

O objetivo deste artigo é preencher essa lacuna, quantificando as desigualdades de acesso ao ensino superior segundo classe e raça. O foco é a população brasileira de 18 a 24 anos, faixa etária em que normalmente se ingressa no ensino superior. A fonte de dados empregada é a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – de 2006, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em todo o território nacional.

Nas duas seções a seguir são apresentadas as definições de classe e raça empregadas, e dados que caracterizam e relacionam as duas dimensões. Depois são apresentados os dados de acesso ao ensino superior. A seção final contém um resumo dos fatos que contribuem para o debate sobre a adoção de mecanismos de promoção equitativa do acesso ao ensino superior.

CLASSE

Não existe consenso na literatura sociológica sobre o conceito de classe e tampouco sobre sua operacionalização. Ao contrário, existem várias abordagens concorrentes (Crompton et al., 2000; Grusky, 2001; Wright, 2005). A despeito disso, no debate público sobre acesso ao ensino superior, categorias como “ricos”, “pobres” e “classe média” são frequentemente empregadas, mesmo carecendo de definições precisas sobre suas fronteiras. A hierarqui-

zação entre essas categorias, porém, é óbvia, e normalmente entendida em termos de renda. Ou seja, o que diferencia os pobres, a classe média e os ricos é a renda média de cada grupo, que indica sua capacidade de consumo e seu nível de bem-estar.

Nesse artigo, a operacionalização dessas três “classes” se realizará segundo a renda domiciliar *per capita* de acordo com o critério da apropriação de terços da renda total sugerido por Osorio (2003). Esse critério consiste em ordenar a população do indivíduo mais pobre ao mais rico, e depois acumular a renda dos indivíduos assim ordenados. O ponto da distribuição em que a renda acumulada atinge o primeiro terço da renda total é a fronteira entre os mais pobres, a classe baixa e a classe média. A fronteira entre a classe média e os mais ricos – a classe alta – se dá no ponto em que a renda acumulada atinge o segundo terço da renda total. Assim, cada uma das classes – baixa, média, e alta – se apropria de um terço da renda total, e o que as diferencia é o tamanho e, conseqüentemente, a renda média. Note-se, portanto, que se está dividindo a renda em três partes de igual tamanho, não a população.

Segundo a PNAD de 2006, a renda total dos grupos domésticos brasileiros era de cerca de R\$ 89,4 bilhões mensais. Embora se saiba que a PNAD subestima o montante total da renda em comparação com outras fontes, como a Pesquisa de Orçamentos Familiares e o Sistema de Contas Nacionais, Barros, Cury e Ulyssea (2007) provaram que isso não afeta estudos com foco na distribuição – caso da divisão em classes aqui empregada. Aplicando o critério dos terços aos dados da PNAD para operacionalizar as três classes, cada classe teria uma renda mensal de aproximadamente R\$ 29,8 bilhões. A distribuição da população total e a dos jovens de 18 a 24 anos e as características de renda das classes assim obtidas estão na tabela 1.

A tabela 1 mostra que os 5,5% mais ricos da população recebiam um terço da renda total; que os 74,6 % mais pobres levavam outro terço; e que os 19,9% entre os mais ricos e os mais pobres se apropriavam de outro terço. Esses percentuais expressam o tamanho das três classes em 2006. A título de exemplo, uma família de quatro pessoas que tivesse renda domiciliar de até R\$ 2.024 era considerada de classe baixa; na faixa de R\$ 2.024 a R\$ 6 mil de classe média; e acima de R\$ 6 mil, de classe alta. A renda domiciliar *per capita* média da classe baixa era 27% da renda da classe média e 7% da renda da classe alta; e a da classe média era 28% da renda da alta.

TABELA I
RENDA E POPULAÇÃO POR CLASSES. BRASIL, 2006

Classe	Renda domiciliar per capita			População			
	Faixa	Média	Fração da renda total	Total	18 a 24 anos		
					Total	Com ensino médio	
					Total	Na Classe	
Baixa	até R\$ 506	R\$ 219	33,3%	74,6%	75,2%	58,8%	34,2%
Média	de R\$ 506 até R\$ 1.500	R\$ 822	33,3%	19,9%	20,3%	33,5%	72,1%
Alta	maior que R\$ 1.500	R\$ 2.959	33,3%	5,5%	4,4%	7,7%	76,4%
Total		R\$ 490	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	43,8%

Fonte: PNAD, 2006 (Fundação IBGE, 2007).

Os jovens de 18 a 24 anos encontravam-se ligeiramente sobrerrepresentados na classe baixa e na média, e sub-representados na classe alta – em termos de sua distribuição *vis-à-vis* a da população total. Já os jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo estavam sobrerrepresentados na classe média e na alta, e sub-representados na classe baixa. Registre-se que apenas 43,8% dos jovens de 18 a 24 anos tinham ensino médio completo. Na última coluna, vê-se que a porcentagem de jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo era muito próxima na classe média e na alta: mais de 70%. Na classe baixa, essa porcentagem era 34,2. Por conseguinte, a chance de encontrar um jovem com ensino médio na classe baixa era menor do que a de encontrá-lo nas demais classes.

Resumindo: embora não exista uma associação forte entre ser jovem de 18 a 24 anos e pertencer a uma determinada classe, existe uma associação forte entre a classe de origem e a conclusão do ensino médio.

RAÇA

A definição de raça e de grupos raciais é tão controversa quanto a de classe. Para operacionalizar o conceito de raça a partir da PNAD 2006, é preciso empregar o quesito “cor ou raça”, segundo o qual as pessoas entrevistadas se

classificam em uma de seis categorias: branca, parda, preta, amarela, indígena e ignorada. Cerca de 99% por cento da população se declara em uma das três primeiras categorias. Esse sistema classificatório é usado pelo IBGE quase sem modificações desde o censo de 1940. Muito estudado e criticado, já demonstrou ser adequado para o estudo das desigualdades raciais no Brasil, a despeito da complexidade do fenômeno (Petruccelli, 2000; Osorio, 2003; Rocha, Rosemberg, 2007).

Oliveira, Porcaro e Araujo (1985) citam uma pesquisa bibliográfica cobrindo centenas de estudos com diversos enfoques sobre questões raciais brasileiras publicados até o início da década de 1970, na qual se constatou que os estudiosos usaram indiscriminadamente o termo “negro” para se referir ao conjunto da população formada por pretos e mulatos. O termo “mulato” foi frequentemente empregado em substituição ao termo “pardo” na apresentação de estatísticas.

Souza (1971) parece ter sido o primeiro a operar a agregação de pretos e pardos e a designar o grupo resultante pelo termo “negro” alegando a homogeneidade socioeconômica dos dois grupos, e a necessidade estatística de fazê-lo devido ao reduzido tamanho do grupo dos pretos em pesquisas amostrais. A homogeneidade socioeconômica dos pretos e dos pardos foi uma das duas hipóteses centrais postuladas e confirmadas pela tese de doutorado de Nelson do Valle Silva (1978). As políticas públicas discutidas ou adotadas no Brasil visando à melhoria da situação da população negra geralmente esclarecem que essa compreende as pessoas que se declaram pretas ou pardas nos levantamentos de dados do IBGE.

Para os propósitos deste artigo foram definidos dois grupos: um formado pelas pessoas declaradas brancas ou amarelas; outro formado pelas pessoas declaradas pretas, pardas ou indígenas. O primeiro grupo é designado pelo termo “branco”; o segundo pelo termo “negro”. As pessoas de cor ignorada, que são parcela infinitesimal da amostra, não foram consideradas. A tabela 2 apresenta a distribuição da população total e de jovens de 18 a 24 anos de ambos os grupos raciais pelas classes, e também a composição racial total e de cada classe.

Na tabela 2, as estatísticas de composição revelam o percentual de negros e brancos de uma determinada população em cada classe e no total. Na população total, a composição racial era meio a meio em 2006, mas na classe média e na classe alta a porcentagem de negros era bem menor do que 50%,

e na classe baixa era maior. Existia uma diferença considerável na porcentagem de jovens de cada grupo com ensino médio completo. Enquanto apenas 54,7% dos jovens brancos de 18 a 24 anos tinham ensino médio completo, entre os jovens negros a porcentagem era ainda menor, 33,9%.

Devido à população negra ser ligeiramente mais jovem, sua porcentagem na faixa de 18 a 24 anos na classe baixa era um pouco maior do que a de brancos, mas nas outras duas classes as porcentagens de jovens brancos e de negros eram muito próximas. A despeito disso, a porcentagem de brancos na população de 18 a 24 anos com ensino médio completo era maior em todas as classes. Por volta de 12,3% dos brancos da classe baixa tinham de 18 a 24 anos, e, entre esses, 42,6% tinham ensino médio completo. Porém, entre os negros jovens de classe baixa, apenas 28,7% tinham ensino médio completo. A diferença entre essas porcentagens diminui à medida que se sobe na pirâmide social, mas não desaparece. Portanto, a chance de encontrar um jovem negro com ensino médio era menor do que a de encontrar um jovem branco com ensino médio em todas as classes.

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO E COMPOSIÇÃO RACIAL
DA POPULAÇÃO POR CLASSES. BRASIL, 2006

Estatística	Classe	População Total		População de 18 a 24 anos			
		Brancos	Negros	Na população de cada raça		Com ensino médio	
				Brancos	Negros	Brancos	Negros
Composição	Baixa	42,4%	57,6%	12,3%	13,6%	42,6%	28,7%
	Média	69,7%	30,3%	13,1%	13,5%	74,9%	66,1%
	Alta	82,4%	17,6%	10,4%	10,5%	77,0%	73,6%
	Total	50,0%	50,0%	12,3%	13,5%	54,7%	33,9%
Distribuição	Baixa	63,3%	86,0%	62,9%	86,5%	49,0%	73,3%
	Média	27,7%	12,0%	29,4%	12,0%	40,3%	23,4%
	Alta	9,1%	1,9%	7,7%	1,5%	10,8%	3,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fonte: PNAD, 2006 (Fundação IBGE, 2007).

Tanto a população negra total quanto a população negra de 18 a 24 anos apresentavam uma distribuição semelhante pelas classes, concentrada

na classe baixa e na média. A população branca também estava concentrada nessas duas classes, mas bem menos na classe baixa. Voltando à tabela 1, vê-se que por volta de 5,5% da população total estava na classe alta. Em contraste, 9,1% dos brancos eram de classe alta, e apenas 1,9% dos negros. Todavia, a distribuição dos jovens, brancos ou negros, com ensino médio completo era menos concentrada na classe baixa, com porcentagens maiores – relativas aos jovens da mesma faixa etária – na classe média e na alta.

Resumindo: existe uma associação forte entre classe e raça, mas não existe uma associação forte entre raça e ser jovem na faixa dos 18 aos 24 anos. Para além da associação entre classe e ter completado o ensino médio (Tab. 1) existe uma associação entre raça e ter completado o ensino médio. Portanto, pode-se dizer que existe associação entre classe, raça e ter completado o ensino médio.

CLASSE, RAÇA E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Para ingressar no ensino superior é preciso ter o ensino médio completo. No Brasil, em 2006, 18,5% da população tinha ensino médio completo (sem considerar a idade e excluindo a população com educação superior completa). Os jovens de 18 a 24 anos representavam 30,6% da população com ensino médio. Entre a população com ensino médio, 15,6% frequentava um curso de nível superior. Mais da metade dessas pessoas frequentando curso superior (55,1%) eram jovens de 18 a 24 anos. Todavia, 71,9% dos jovens de 18 a 24 anos com ensino médio não frequentavam um curso superior.

É lícito supor que a maior parte das pessoas ingressa em curso superior nessa faixa etária, dado que apenas 24,8% da população frequentando curso superior tinha 30 ou mais anos de idade. Por isso, a partir deste ponto, todos os dados apresentados se referem à população de 18 a 24 anos com ensino médio completo.

Considerando que 28,1% dos jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo frequentavam um curso superior, se não houvesse desigualdades de classe e/ou raça no acesso ao ensino superior, era de se esperar que essa proporção se repetisse em todos os grupos formados pelo entrecruzamento dessas duas dimensões. Ou seja, ao se considerar jovens negros ou brancos de qualquer classe, essa taxa de frequência total seria observada. Como se pode ver na tabela 3, não era isso que acontecia. As taxas de frequência da média

e da alta eram maiores do que 28,1%, e as taxas dos brancos eram sempre superiores às dos negros, inclusive na classe baixa.

Se houvesse apenas desigualdade racial, mas não de classe, as taxas de frequência totais de negros e brancos, respectivamente 34,8% e 18,2%, se repetiriam em todas as classes. De outra forma, se houvesse apenas desigualdade de classe, negros e brancos teriam taxas de frequências iguais às totais de sua classe: 13,3%, 43,1% e 75,2%. Note-se que, analisando as taxas de frequência por classe e raça da tabela 3 em função desses valores esperados sob as hipóteses de ausência de associação entre raça, classe, ou ambas, com o acesso ao ensino superior, a associação aparece líquida do efeito da associação entre classe, raça e ter ensino médio completo, representada na tabela 2.

Pode-se decompor a taxa de frequência total para analisar a contribuição de cada grupo de classe e raça. Para tanto, basta dividir o número de membros frequentando ensino superior não pela população do grupo, mas por toda a população de 18 a 24 anos com ensino médio completo. Isso foi feito nas três colunas de dados intermediárias da tabela 3. Nessa pode-se ler, por exemplo, que dos jovens de 18 a 24 anos, 3,1% eram negros de classe baixa que frequentavam nível superior. A decomposição mostra mais uma vez que os brancos têm maior frequência que os negros em todas as classes. Todavia, revela um dado adicional: apesar de a taxa de frequência ser maior entre os jovens de classe alta, 14,4% dos jovens de 18 a 24 anos com ensino médio completo eram jovens de classe média que frequentavam nível superior. Portanto, mais de a metade dos jovens frequentando nível superior era da classe média. Outro aspecto interessante da decomposição é revelar que há mais jovens de classe baixa do que de classe alta frequentando nível superior.

Contudo, isso não quer dizer que o acesso seja equitativo do ponto de vista da classe. De fato, retornando à tabela 1, nota-se que a distribuição dos jovens de 18 a 24 anos com ensino médio pelas classes é a seguinte: 58,8% baixa; 33,5% média; 7,7% alta. Por conseguinte, se o acesso fosse equitativo, os jovens de classe baixa deveriam ser maioria entre os alunos do nível superior. Se as associações entre classe, raça e ensino superior reveladas pelas taxas de frequência não existissem, isto é, se as taxas de frequência de cada grupo fossem exatamente 28,1%, teríamos, ao invés dos valores observados na decomposição, os valores contrafatuais (simulados) apresentados nas três últimas colunas da tabela 3.

TABELA 3
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO CLASSE E RAÇA, POPULAÇÃO
DE 18 A 24 ANOS COM ENSINO MÉDIO COMPLETO. BRASIL, 2006

Classe	Taxa de frequência								
	Por classe e raça			Decomposta por classe e raça					
				Observada			Contrafactual		
	Branços	Negros	Total	Branços	Negros	Total	Branços	Negros	Total
Baixa	16,1%	10,5%	13,3%	4,7%	3,1%	7,8%	8,2%	8,3%	16,5%
Média	46,3%	35,0%	43,1%	11,1%	3,3%	14,4%	6,7%	2,7%	9,4%
Alta	76,6%	68,7%	75,2%	4,9%	0,9%	5,8%	1,8%	0,4%	2,2%
Total	34,8%	18,2%	28,1%	20,7%	7,3%	28,1%	16,7%	11,3%	28,1%

Fonte: PNAD, 2006 (Fundação IBGE, 2007).

Comparando a taxa decomposta por simulação à decomposição observada, nota-se que o acesso ao nível superior é desigual por classe e raça, mesmo considerando como dadas as associações pré-existentes entre: classe e ter o ensino médio completo (Tab. 1); raça e ter o ensino médio completo (Tab.2); classe, raça e ter o ensino médio completo (Tab. 2).

Na tabela 4, as informações da tabela 3 são rerepresentadas de forma distinta para facilitar a compreensão. Os valores das células foram divididos pelo valor de referência: a taxa total dos jovens de 18 a 24 anos, 28,1 %. Pode se ler que a taxa de frequência ao ensino superior dos jovens brancos da classe alta era 2,7 vezes a taxa total, ou que a taxa dos negros de classe baixa era 0,4 vezes a taxa total.

TABELA 4
ACESSO AO ENSINO SUPERIOR SEGUNDO CLASSE E RAÇA, POPULAÇÃO
DE 18 A 24 ANOS COM ENSINO MÉDIO COMPLETO. BRASIL, 2006

Classe	Taxa de frequência/Referência (28,1%)								
	Por classe e raça			Decomposta por classe e raça					
				Observada			Contrafactual		
	Branços	Negros	Total	Branços	Negros	Total	Branços	Negros	Total
Baixa	0,6	0,4	0,5	16,7%	11,1%	27,8%	29,2%	29,6%	58,8%
Média	1,6	1,2	1,5	39,6%	11,8%	51,4%	24,0%	9,5%	33,5%
Alta	2,7	2,4	2,7	17,5%	3,3%	20,8%	6,4%	1,3%	7,8%
Total	1,2	0,6	1,0	73,8%	26,2%	100,0%	59,6%	40,4%	100,0%

Fonte: PNAD, 2006 (Fundação IBGE, 2007).

No caso das decomposições, na tabela 4 tem-se o peso porcentual da contribuição de cada grupo de classe e raça para a taxa total (observada ou contrafactual). Por exemplo, os jovens da classe baixa contribuem com 27,8% da taxa total; e os jovens brancos da classe alta eram 17,5% dos alunos de cursos superiores. Todavia, se não houvesse desigualdade de classe e raça no acesso ao ensino superior, os jovens de classe baixa deveriam ser 58,8% dos alunos, e os jovens brancos da classe alta deveriam ser apenas 6,4%.

Portanto, além da associação entre classe, raça e ter o ensino médio completo (Tab. 1 e 2), existem também associações entre classe, raça e acesso ao ensino superior para os jovens de 18 a 24 anos. Em relação aos jovens brancos da classe alta, todos os grupos apresentam algum *deficit* de acesso ao ensino superior. A classe baixa é a única que apresenta taxas de frequência abaixo das totais, mas a classe média também apresenta um *deficit* considerável de acesso em relação à alta. E esse *deficit* é sempre maior entre os negros, mesmo entre os da classe alta.

CONCLUSÕES

Existe atualmente um debate acirrado na sociedade brasileira sobre a adoção de ações afirmativas para o ingresso na universidade pública. O debate gira em torno da reserva de vagas pelo estabelecimento de quotas para determinados grupos sociais. Entre os que são a favor da adoção de quotas, há os que defendem que elas sejam sociais, para pessoas de renda familiar baixa e/ou egressos da escola pública; os que defendem que sejam raciais, para pretos e pardos (negros), e eventualmente indígenas; e há os que defendem os dois tipos de quotas.

Na linha de defesa das quotas sociais, é frequente o argumento de que existe coincidência entre ter renda baixa, estudar em escola pública e ser negro. Ao incidirem sobre os mais pobres, essas quotas beneficiariam principalmente os negros e os egressos de escolas públicas. Nessa abordagem, considera-se que as quotas raciais beneficiariam uma classe média negra em detrimento dos brancos mais pobres, problema que não ocorreria com as quotas sociais. Logo, as quotas sociais resolveriam tanto a desigualdade de classe quanto a de raça no acesso ao ensino superior, sem a criação de “divisões perigosas” que segregariam racialmente a nação instilando o ódio entre grupos.

Apenas parte desse argumento pode ser analisada com base em fatos. Não é possível saber se a introdução de quotas raciais criará “divisões perigosas”. Isso pertence ao terreno da futurologia. Da mesma forma, é possível fazer um exercício de futurologia oposto no qual a não introdução das quotas raciais criaria “divisões perigosas” devido à incapacidade da sociedade brasileira em integrar com igualdade de oportunidades metade de sua população. Não há como decidir por um ou outro cenário.

A exigência de estudo em escola pública também oferece problemas consideráveis para uma análise empírica de sua pertinência. Não há no Brasil fontes de dados que permitam estimar a proporção dos eventuais postulantes ao ingresso na universidade que tenham estudado sempre ou parcialmente em escolas públicas. Embora certamente exista associação entre estudar na escola pública e ter renda baixa, estabelecer o estudo em escola pública como critério para pleitear o benefício da quota social seria problemático. Seria necessário decidir quando e por quanto tempo uma pessoa que teve uma trajetória mista no sistema de ensino precisaria ter estudado em escolas públicas. E se correria o risco de criar uma grande injustiça com aquelas famílias que, apesar da baixa renda, decidiram sacrificar seu consumo presente para investir no futuro de seus filhos pagando-lhes escolas particulares, na esperança de lhes estar propiciando uma educação de maior qualidade. Haveria também o problema dos que estudaram com bolsas em escolas particulares. Mas não há como estimar a incidência de cada uma dessas situações.

Quotas sociais baseadas na renda das famílias teriam, sem dúvida, muitos dos benefícios alegados por seus defensores. A maior parte dos favorecidos seria evidentemente de pessoas que passaram por escolas públicas ou sempre estudaram nelas. Os bolsistas que estudaram de graça em escolas particulares e os filhos de famílias pobres que se sacrificaram para pagar-lhes escolas particulares também seriam beneficiados. Brancos pobres não seriam preteridos e se eliminaria boa parte dos problemas atribuídos, com ou sem razão, às quotas raciais. E dado serem os negros a maioria entre os mais pobres, seus filhos seriam favorecidos sem beneficiar a classe média negra.

Porém, à luz dos fatos aqui apresentados, a adoção de quotas sociais pode ser considerada insuficiente do ponto de vista das desigualdades raciais. Isso por ser a conclusão do ensino médio um requisito para o ingresso no ensino superior. A probabilidade de um jovem de baixa renda concluir o ensino

médio é pequena, mas é ainda menor se o jovem for negro. Por conseguinte, a adoção de quotas sociais beneficiaria mais aos jovens brancos. Além disso, mostrou-se que tanto os negros da classe média quanto os da alta têm *deficits* de acesso em relação aos brancos da mesma classe. A suposição que subjaz à alegação de que não se devem beneficiar os jovens negros dessas classes, pois eles competem pelo acesso ao ensino superior em condições de igualdade com os jovens brancos da mesma classe é insustentável. Os jovens negros da classe média, embora não tão prejudicados quanto os de classe baixa, brancos ou negros, têm um *deficit* de acesso considerável se comparados aos seus pares brancos. Aliás, todos os jovens têm *deficits* de acesso se comparados aos jovens brancos de classe alta, dos quais mais de três quartos frequentam curso superior.

Quotas puramente raciais, dada a coincidência entre raça, classe e frequência à escola pública, também teriam muitos dos efeitos reivindicados para as quotas sociais, com a vantagem de serem mais eficientes do ponto de vista das desigualdades raciais. Dado que os negros são sobrerrepresentados entre os mais pobres, muitos beneficiados seriam da classe baixa e/ou egressos de escolas públicas.

Todavia, a adoção de quotas puramente raciais seria insuficiente do ponto de vista das desigualdades sociais – e obviamente também há clamor público pelo ataque a esse problema. De fato, existe um contingente razoavelmente grande de jovens brancos da classe baixa com ensino médio completo. Esses jovens têm um *deficit* considerável de acesso ao ensino superior, maior do que o dos jovens negros da classe média. E as quotas puramente raciais além de os preterirem os prejudicariam, pois teriam que concorrer por um número menor de vagas com os brancos da classe média e da alta, melhor treinados para o vestibular. E, por essa mesma razão, melhor treinamento, quotas puramente raciais beneficiariam mais os negros de classe média e alta do que os da baixa.

As evidências estatísticas sobre as relações entre classe, raça, e acesso ao ensino superior apresentadas aqui não deixam dúvidas. Não há que se decidir por quotas puramente sociais ou puramente raciais. Se o objetivo é atacar a desigualdade de oportunidades no acesso à universidade, é preciso haver simultaneamente quotas sociais e raciais.

Duas considerações adicionais são necessárias. A primeira é que o debate sobre quotas é centrado no acesso às universidades públicas, e as evidências

aqui apresentadas foram de acesso a cursos de nível superior sem distinção da rede – pública ou privada. Isso se deve a questões de ordem técnica: o tamanho da rede pública exigiria considerar estatísticas adicionais sobre a confiabilidade dos indicadores por razões amostrais. De qualquer forma, não há por que considerar que a desigualdade de classe e raça no acesso às universidades públicas seja menor, ou muito distinta, do que esta que se caracteriza aqui.

Uma segunda consideração diz respeito tanto a quotas sociais quanto raciais. Quotas são mecanismos um tanto quanto rudimentares de promoção da igualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior. Porém, é certo que mesmo rudimentares, do ponto de vista da igualdade de oportunidades, é melhor ter quotas do que não tê-las. Existem alternativas melhores e mais sofisticadas do que as quotas. Porém, essas alternativas também exigem a definição dos grupos que serão beneficiados. O debate atual em torno das quotas é justamente sobre quais grupos deverão ser favorecidos. No momento oportuno, quando a decisão sobre os grupos tiver sido tomada, podem-se pensar formas mais refinadas de promoção equitativa de acesso ao ensino superior.

A decisão sobre os grupos a serem beneficiados, porém, é política. Não pode provir de grupos de iluminados. Deve envolver, na medida do possível, toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, R. P.; CURY, S.; ULYSSEA, G. A. Desigualdade de renda no Brasil encontra-se subestimada? Uma análise comparativa usando PNAD, POF e Contas Nacionais. In: BARROS, R. P.; FOGUEL, M. N.; ULYSSEA, G. (eds.) *Desigualdade de renda no Brasil: uma análise da queda recente*, I. Brasília: Ipea, 2007. p.237-273.

CROMPTON, R. et al. (ed.) *Renewing class analysis*. Oxford: Blackwell, 2000.

FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa nacional por amostras de domicílios: microdados*. Pesquisa básica e aspectos complementares de educação, afazeres domésticos e trabalho infantil. Rio de Janeiro, 2007. CD-ROM.

GRUSKY, D. B. (ed.) *Social stratification: class, race and gender in sociological perspective*. 2.ed. Westview: Boulder, 2001.

OLIVEIRA, L. E. G.; PORCARO, R. M.; ARAUJO, T. C. N. *O Lugar do negro na força de trabalho*. Rio de Janeiro: IBGE, 1985.

OSORIO, R. G. *Mobilidade social sob a perspectiva da distribuição de renda*. Brasília, 2003. Dissert.(mestr.) Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília.

_____. *O Sistema classificatório de cor ou raça do IBGE*. Brasília: Ipea, 2003. (Textos para Discussão, 996)

ROCHA, E. J.; ROSEMBERG, F. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

PETRUCCELLI, J. L. *A Cor denominada*. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. (Texto para Discussão, 3)

SILVA, N. V. *Black-white income differentials: Brazil, 1960*. Ann Arbor, 1978. Thesis (Ph D.) Department of Sociology, University of Michigan.

SOUZA, A. Raça e política no Brasil urbano. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p.61-70, dez. 1971.

WRIGHT, E. O. (ed.) *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Recebido em: agosto 2008

Aprovado para publicação em: dezembro 2008

CONSTRUÇÃO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM EM CRIANÇAS ADOTADAS

SUELI CRISTINA DE PAULI

Professora e coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação (lato sensu) em Psicopedagogia, Educação Infantil, Educação Especial e Psicomotricidade, do Departamento de Ciências Humanas do Centro Universitário Barão de Mauá – Ribeirão Preto-SP
scpauli@ig.com.br

MARIA CLOTILDE ROSSETTI-FERREIRA

Professora titular do Departamento de Psicologia, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto-SP
mcrferre@usp.br

RESUMO

Breve revisão bibliográfica acerca da usual concepção de que crianças adotivas comumente possuem dificuldades de aprendizagem escolar. Investigações sobre o processo de construção de dificuldades de aprendizagem em crianças adotivas são praticamente inexistentes na produção científica brasileira e internacional. Algumas poucas pesquisas fazem referência direta aos problemas de aprendizagem desses sujeitos, relacionando o sintoma com o curto ou longo tempo de institucionalização por eles vivenciado. Já a literatura psicopedagógica aponta alguns sintomas apresentados por essas crianças, os quais teriam influência sobre a sua não aprendizagem, tais como: dificuldades na estruturação egóica, baixa autoestima, rebaixamento intelectual associado a problemas de comportamento, hiperatividade, desatenção. Todavia, esses problemas não são descritos em quantidade e/ou profundidade, de sorte que sobre a questão há uma escassez, um vácuo, o que indica a necessidade de realização de estudos específicos que tornem visíveis tanto o número de ocorrências das dificuldades de aprendizagem entre adotados quanto os aspectos que contribuem para a constituição (ou não) de tais sintomas.

CRIANÇA ADOTADA – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM — COMPORTAMENTO – PSICOLOGIA DA CRIANÇA

ABSTRACT

CONSTRUCTION OF LEARNING DIFFICULTIES BY ADOPTED CHILDREN. The objective of this work is to present the results of a brief bibliographic review concerning the common idea that adopted children often experience difficulties in school learning. Studies of how difficulties

Este texto resulta do projeto de pesquisa de pós-doutorado Dificuldades de Aprendizagem em Crianças Adotivas (Pauli, 2002).

in learning arise in adopted children are quite scarce both in Brazil and internationally. Some of the few researches found make direct reference to the problems in learning for these children – usually relating these difficulties to the length of time children are in institutions. The literature in educational psychology has previously identified some symptoms associated with adoption – for example, problems in ego strength, low self-esteem, reduced intellectual functioning associated with behavioral problems, hyperactivity, and deficits in attention. However, these problems are not described with either depth or reliability. This suggests that there is a shortage, a vacuum of knowledge, requiring the execution of specific studies, which might make visible the actual magnitude of learning difficulties among adopted children and as well illuminate the factors that contribute (or that do not contribute) to these symptoms.

ADOPTIVE CHILD – LEARNING DISABILITIES – BEHAVIOUR – CHILD PSYCHOLOGY

*Não digas: este que me deu corpo é meu Pai.
Esta que me deu corpo é minha Mãe.
Muito mais teu Pai e tua Mãe são os que te fizeram
Em espírito.
(Cecília Meireles, Cânticos, XXIV)*

O recorte apresentado a seguir foi produzido por uma criança de nove anos, em resposta à terceira história (fábula do cordeirinho) do *Teste das fábulas...* (Cunha, Nunes, 1993), teste projetivo utilizado em minha tese de doutorado (Pauli, 2002).

O cordeirinho fala assim: "Ah não! Mamãe, eu quero leite!" E a mãe fala assim: "Ora bolas, menino, você é teimoso, *não tenho leite!*" Ele disse: "*Mas eu quero, mas eu quero!*" Falô assim: *Sinão eu vô dá um para cada um e vô tê adoa [doar] um, pra alguém.. aí deixá na porta de cada um.* Porque um qué leite o outro qué leite, *eu não tenho leite bastante!* Então, aí né, *aí a mãe fala assim: "ah, eu vô dá você pra aquela vizinha!* (Poliane)

Menina muito pobre e com muitos irmãos, Poliane narra algo de sua vivência que assombra a ela e a muitas crianças, cujos pais se veem sem condições de garantir-lhes as necessidades fundamentais e cuidar delas: "doá-las" a outras pessoas, supostamente com mais recursos materiais, "com bastante leite". No Brasil, a "solução" da "mamãe cordeirinho" – dar a criança a alguém ou mesmo colocá-la em um abrigo para menores – não é incomum. Mariano (2003), em

estudo documental na cidade de Ribeirão Preto, apontou que a falta de condições financeiras para o cuidado de suas crianças é um dos principais condicionantes que leva os pais biológicos a solicitar a colocação de seus filhos em instituições/abrigo e/ou em famílias substitutas, mediante processos de guarda, tutela e/ou adoção. Trata-se de assuntos que, usualmente, caminham e são abordados de forma interligada, e com frequência, por meio de uma rígida relação de causa e efeito. Têm e refletem os sinais da pobreza, do desinteresse e da exclusão, sofrida por significativa parcela da população brasileira. Habitualmente, esses acabam sendo os únicos recursos que restam às famílias, fato que ocorre por que, no país, há apenas tentativas de diversas ordens, dispersas e embrionárias, tanto no que tange a políticas públicas quanto às condições estruturais de assistência, que auxiliem os familiares no cuidado dos filhos e previnam que estes tenham que ser deles afastados. Neste sentido, as “soluções” de adoção são caracteristicamente ambíguas, uma vez que constituem medidas de “acolhimento e proteção” compreendidas também como “problemas”: são marcadas por mitos e fantasias negativas e também pela complexa realidade do funcionamento dessas alternativas na prática, que ainda deixa a desejar, apesar das exigências do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1991).

No que tange à adoção de crianças, trata-se de uma prática social bastante usada. No cenário brasileiro, sua consolidação se dá de diferentes maneiras, em diferentes classes sociais, e historicamente representa, antes de tudo, uma importante forma de circulação e socialização de crianças (Fonseca, 2002). Juridicamente, é o ECA que regulamenta essa prática, a qual deveria representar uma vantagem para a criança por garantir seu bem-estar biopsicossocial. Sendo considerada uma saída viável para solucionar o problema de crianças que vivem em situação de risco psicossocial, encontra-se amparada em forte convicção de que o contexto familiar representa o melhor lugar para o desenvolvimento infantil, para o equilíbrio emocional da criança, especialmente porque as instituições de abrigo para essa clientela têm sido caracterizadas como de má qualidade, lugares de exclusão e não de acolhimento e educação (Oliveira, 2001). Não se trata, no entanto, de uma questão sem controvérsias, apesar de muito disseminada. Por exemplo, no meio científico em que se pesquisa sobre o tema, a família é vista sob aspectos contraditórios; como a principal fonte externa de recursos para um desenvolvimento sadio e mecanismo protetor para lidar com a adversidade, ou como um mecanismo de vulnerabilidade, de risco.

A abordagem da “adoção” em seu aspecto psicológico, que apaga usualmente as diferentes perspectivas em que esse assunto pode ser compreendido, encontra-se fortemente alicerçada por uma visão negativa da família. Decorre daí um amplo conjunto de pesquisas demarcadas pela patologização de crianças e famílias, ideologia dominante, a qual tende a interpretar as situações vividas por esses sujeitos, como, por exemplo, a ruptura da relação com os pais, a probabilidade de permanência em abrigos e a privação de uma relação estável com uma pessoa específica, como fatores de risco, prejudiciais ao desenvolvimento. Nessa direção, a maioria dos estudos deixa claro que um passado com privações e maltratos não é gratuito para o desenvolvimento, equivale a uma sina: fatalmente se concretizará em um destino de desequilíbrios e anormalidades, um histórico de comprometimentos generalizados, dentre os quais estão aqueles relacionados ao fracasso na aprendizagem escolar.

Se em adoção, as experiências de privação e negligência familiares são definidas como fatores de risco ao desenvolvimento, também o fracasso escolar tem sido considerado como uma ocorrência social debilitadora, com possibilidade de levar ao sofrimento e reduzir a capacidade do indivíduo de enfrentar as adversidades posteriores. Na questão do insucesso escolar o binômio família-escola tem sido apontado como importante aspecto influenciador. Em vista disso, Rutter (1989) afirma que discórdia e descontinuidade nas relações têm efeito maior sobre o funcionamento socioemocional e comportamental, enquanto oportunidades para a aprendizagem ativa parecem ter maior impacto sobre o desenvolvimento cognitivo, mesmo que a superposição desses acontecimentos e seus efeitos não possa ser completamente negada. Nesse sentido, a escola tem sido concebida tanto como “recurso de proteção” (se instrumentaliza cognitivamente a criança e auxilia no aumento de estratégias adaptativas, promovendo maior autoestima, autoeficácia e mais oportunidades), quanto como “fator de vulnerabilidade” (se acontecer o fracasso, sobretudo em um período sensível, como no momento de ingresso na escolarização formal e/ou na adolescência).

Cabe esclarecer ainda que a maioria dessas pesquisas fundamenta-se em um conceito de desenvolvimento que define, *a priori*, quais fatores protegem indivíduos do sofrimento e quais fatores induzem sofrimento e descompensações de toda ordem. Para o caso de proteção, abordam a noção de resiliência, que é a habilidade de resistir ao stress a qual se apresenta em crianças que

crecem em condições desfavoráveis, e que as induz a se comportarem como adultos com alto grau de bem-estar (Rutter, 1987)¹. Um outro alicerce teórico desse tipo de pesquisa é o conceito de “período sensível”, segundo o qual o desenvolvimento da pessoa não está determinado por um encadeamento de fases rígidas, mas em seu caminho há momentos em que determinadas influências têm maior peso.

Dentro de um contexto social em que o desenvolvimento acadêmico é considerado prioridade e que favorece a saúde mental da criança, os eventos familiares vivenciados por adotivos são vistos como determinantes de seu insucesso, já que sua história pretérita traz, muitas vezes, um conjunto de acontecimentos que, segundo a ciência psicopedagógica, justificam essa problemática. É exatamente essa concepção, com frequência aceita também pelo senso comum, que se pretende discutir neste trabalho, sendo que a discordância dessa visão fatalista é o principal mote da argumentação. Isso porque se acredita que, como na maioria das outras patologias “encontradas” em sujeitos adotivos, também a “dificuldade de aprendizagem” já é apregoada *a priori*, calçando um caminho para que a dificuldade realmente se concretize. Essa concretização encontra-se, no caso, alicerçada em um conjunto de ideias e na própria maneira de realizar pesquisas, tanto sobre sujeitos adotivos como com sujeitos com dificuldades para aprender.

“CRÔNICA DE UMA PSICOPATOLOGIA ANUNCIADA”: O LUGAR IDEOLÓGICO DO INDIVÍDUO ADOTADO

Em torno de temas como “desenvolvimento de crianças adotadas” e “crianças que fracassam na escola” circulam certas concepções, produtos histórica, social e ideologicamente construídos, que anunciam e prognosticam trajetórias

1. Nesse aspecto, Luthar e Zigler (1991) reúnem três pontos que atuam como “fatores protetivos”, aumentando a resiliência perante a adversidade: a. características de personalidade como autonomia, autoestima e orientação social positiva; b. harmonia e afeto familiar, com ausência de desavenças; c. disponibilidade de um sistema de suporte externo que encoraja e reforça os esforços enfrentamento. Obviamente, tais fatores são geralmente descritos como “inadequados” entre indivíduos adotados ou institucionalizados, o que “justifica” a ampla problemática que, supostamente, neles se instala. Da mesma forma, diversas pesquisas sobre o fracasso escolar fundamentam-se e/ou investigam esses aspectos, atribuindo o problema na aprendizagem às desordens várias nesses fatores.

quase sempre marcadas por rígidas atribuições de sentidos. Questões relativas, por exemplo, à influência e ao peso de fatores biológicos da família de origem e do contexto de vivência, aliados aos diversos aspectos oriundos do funcionamento e da dinâmica da instituição familiar, entre estes, os mitos acerca da maternidade/paternidade e filiação, as características das organizações – a escola, no caso de fracasso escolar, e instituições de abrigamento, no que se refere à adoção – bem como as políticas públicas que regulamentam esses assuntos, constituem partes do cenário essencial que enreda, direciona certos sentidos e interdita outros em ambas as temáticas. Há, portanto, um amplo movimento ideológico que arrasta esses temas para lugares marcados por pré-concepções que se assemelham em alguns aspectos, visto que revelam um debate científico que é histórico para a psicologia do desenvolvimento: o orgânico *versus* o contextual.

No que tange especificamente às crianças adotivas, um conjunto de ideias é recorrente em nossa sociedade e exemplifica com maestria o duelo entre essas tendências teórico-ideológicas. Nesse ideário, a visão organicista – que se caracteriza pelo determinismo, previsibilidade e continuidade no desenvolvimento, menosprezando o importante papel desempenhado pelos aspectos que envolvem o ambiente atual em que a criança vive, a rede de relações e recursos da própria criança – mostra-se dominante, reafirmando uma sina marcada pelo mecanicismo e fatalismo, a qual tem perpassado discursos e atuações sobre a prática social da adoção, também se afigurando, a partir daí, uma série de receios e fantasias por prováveis adotantes e educadores da criança.

Balone (2003) enumera e exalta algumas credices que permeiam essa temática, que, segundo ele, não são preconceitos, porque legitimados pelo conhecimento científico, muito embora não cite referência alguma. Há, por exemplo, o temor de adoções inter-raciais, pois o preconceito seria intrínseco à espécie humana. Existe, ainda, o receio de adotar crianças com saúde frágil, por motivo das pendências que os adotantes teriam quanto aos cuidados especializados. Os possíveis adotantes também se amedrontam ante a possibilidade de que os pais biológicos possam vir a solicitar a volta da criança, dúvida que, segundo o autor, possui nexos, visto que a mídia divulga que isto realmente pode vir a acontecer. A esse respeito, Costa (1984) explica o medo, referindo-se à “fantasia de roubo”, em que inconscientemente os adotantes sentem-se como se tivessem “roubado” a criança dos pais biológicos. Temem, então, que a criança, ao saber ser adotada, se torne rebelde e procure ser

requisitada de volta pelos progenitores. Há igualmente o medo de adotar crianças cuja origem dos genitores seja desconhecida, porquanto existiriam fantasias de influências de elementos hereditários na formação da personalidade (Santos, 1991). Mitos como esses culminam em outro temor muito comum: o de adotar crianças mais velhas ou que tenham passado extensos períodos em abrigos, pois estas seriam marcadas pela sua história. Decorre, em parte, daí a constituição e manutenção da crença de que a criança adotada, especialmente aquela tardiamente adotada, fatalmente desenvolverá perturbações emocionais e/ou comportamentais, transtornos estes que Balone (2003) diz serem “estatisticamente confirmados”. No entanto, no ponto de vista da pesquisa, isso precisa ser mais bem esclarecido.

O ACIRRADO DEBATE CIENTÍFICO SOBRE O DESENVOLVIMENTO “ANORMAL” DE CRIANÇAS ADOTIVAS

A supremacia dos laços consanguíneos para o cuidado de crianças é uma ideologia dominante em nossa sociedade. Em parte, é desta ideia que emana a concepção hegemônica encontrada em diversas tendências teóricas, da pré-destinação à psicopatologia das crianças separadas da família biológica. Seu histórico de vida, marcado por estressores psicossociais de diversas ordens, aos quais se somam vivências institucionais, é visto a partir de uma conotação negativa, ideia predominante que retumba em diferentes âmbitos da vida social, permeando tanto os discursos de senso comum como os do meio científico sobre a adoção. O estigma do abandono e da carência funciona, então, como uma tatuagem nessas crianças, especialmente quando são institucionalizadas por algum tempo (Guirado, 1986) e/ou adotadas tardiamente, fatos vistos como “fatores de vulnerabilidade” que comprometem seu processo adaptativo. Como se esses eventos tivessem o mesmo sentido para todos que o vivenciam, e fosse impossível a essas crianças estabelecer novos vínculos de apego, interagir significativamente com outros que não os progenitores que, por alguma razão, não podem cuidar delas, este acontecimento é encarado como um marco traumático, que desemboca naquilo que tem sido descrito como “peculiar desenvolvimento psicológico do adotado” (Zavaschi, Araújo, 1988, p.613).

O âmbito da produção do conhecimento científico sobre a adoção, quase sempre, reflete esses tabus e, muitas vezes, os reforça. Os resultados de muitas

pesquisas sobre o tema acabam referendando ideias que circulam no imaginário social sobre e para a adoção, estimulando o preconceito que ainda marca essa prática. Muitas pesquisas mostram resultados construídos com o objetivo de investigar as irregularidades no desenvolvimento de crianças com histórico de privação materna e de institucionalização, priorizando delineamentos de coleta de dados longitudinais com medidas comportamentais e pareamento de grupos de adotados e não adotados e/ou, de adotados em diferentes idades, ou, simplesmente, baseando suas interpretações em perspectivas teóricas norteadas pela primazia de relações de causa e efeito, como, por exemplo, a teoria psicanalítica. Nesses estudos, a criança é focalizada como detentora de anomalias – um verdadeiro “compêndio de psiquiatria” – relegando às atuais condições ambientais e circunstâncias de vida um papel inócuo ou irrelevante. Além disso, concentram as análises nos comportamentos que se mantêm nos processos de continuidade das ações humanas, tomando essa versão como a verdade, quando se trata apenas de uma parte de um todo interacional muito maior.

Os transtornos apontados no desenvolvimento já foram mostrados em estudos muito antigos, como os realizados por Spitz (1945). Estudos mais atuais corroboram esses prognósticos ruins e continuam apontando a formação e o rompimento dos vínculos afetivos como um acontecimento responsável por muitas consequências maléficas, algumas de caráter inalterável, quanto ao desenvolvimento emocional e social de crianças e adolescentes privados do convívio com a família biológica, com vivência em instituições e/ou adotadas. Há ainda estudos, como os citados por Weber (2003) e Pereira e Santos (1999), que destacam a privação materna como causador de importantes atrasos no desenvolvimento biopsicossocial de crianças adotivas, e o trabalho de Wieder (1977), que aponta a vulnerabilidade das pessoas adotivas a problemas emocionais, citando pesquisas que revelam a incidência de 15% a 30% de indivíduos adotados na população com sintomas psiquiátricos, o que excede os 2% indicados pelo censo geral. Sentimento de abandono, baixa autoestima, a identidade e os processos de identificação, o desenvolvimento do ego, as alterações na elaboração do complexo de Édipo e, por conseguinte, na formação do superego, comportamentos impulsivos e antissociais, hipercinesia, condutas rebeldes ou destrutivas, “dificuldades na aprendizagem” e problemas de relacionamento são, segundo Brinich (1980) e Garma et al. (1985), aspectos

marcadamente afetados no paciente adotivo, queixas que justificam a frequente procura de auxílio psicológico para essas crianças, principalmente no período de latência. Na adolescência, são apontados ainda as frequentes fugas de casa, os pequenos roubos ou, então, a intensificação da agressão que chega a níveis insuportáveis. Também são usuais comportamentos de amor aos esportes e atividades de alto risco.

A privação materna e a institucionalização têm sido consideradas, por ampla literatura científica, o cerne e a gênese de todos os problemas que se desencadeiam posteriormente no desenvolvimento de crianças com essas experiências. Corroborando essa visão, vários estudos realizados com crianças que viveram em orfanatos estatais da Romênia, onde a qualidade do atendimento era precária, observaram relações entre ocorrências de apego inseguro, apego atípico e privação institucional, com o estabelecimento de sintomas como rebaixamento intelectual, problemas de comportamento, comportamento "pré-autístico", desatenção, hiperatividade, comportamentos estereotipados em proporção direta com a idade da adoção: quanto mais velhas, maior a incidência de problemas (Chisholm, 1998). Já as pesquisas de Rutter, Kreppner e O'Connor (2001) e de Rutter e Thomas (2004) mostram que os problemas constatados obtêm intensa melhora após a inserção da criança na família adotiva, sendo que tanto a quantidade e intensidade dos problemas observados quanto sua recuperação depende da idade da adoção e das condições iniciais da criança. Tais resultados indicam que as sequelas podem ser "praticamente" superadas se o novo ambiente for de qualidade.

SOBRE A APRENDIZAGEM ESCOLAR DA CRIANÇA ADOTIVA: INIBIÇÃO DA CURIOSIDADE

Algumas pesquisas mencionadas sobre crianças adotivas fizeram referência direta aos problemas de aprendizagem escolar das crianças com curto ou longo tempo de institucionalização. Além dessas referências, diversos trabalhos apontaram sintomas apresentados por essas crianças que a literatura científica psicopedagógica relata ter influência sobre a não aprendizagem. São alguns exemplos: a dificuldade na estruturação egóica, a baixa autoestima, o rebaixamento intelectual associado a problemas de comportamento, a hiperatividade, a desatenção. Entretanto, no que tange à aprendizagem, esses problemas não

são descritos em quantidade e em profundidade, indicando a necessidade de realização de mais estudos específicos. Há ainda uma série de trabalhos de perspectiva psicanalítica que defendem que a curiosidade é um outro importante aspecto afetado pelas experiências da criança adotada que interfere intimamente na capacidade para a aprendizagem. Pesquisadores afirmam que a curiosidade das crianças pode ser inibida diante da dificuldade que os adotantes venham a demonstrar para revelar a verdade sobre sua origem, por conta da dor que isso possa representar para todas as partes envolvidas. Woiler (1987, p.56) atribui às dificuldades notadas neste campo a uma precária constituição egóica “que carece de espaço psíquico para os processos de pensamento e no qual devem tramitar intensas angústias e fantasias que se traduzem mediante ação motora”. A autora ressalta que é nesse sentido que os mecanismos de defesa, como os de negação, cisão, isolamento e repressão, favorecem um distanciamento das circunstâncias de aprendizagem na criança adotada, argumentos que vão ao encontro dos de Fernandez, importante psicopedagoga argentina:

...um casal pode ser infértil e [...] talvez não se conforme com sua infertilidade, transformando em segredo a origem do filho adotado. Enterrar-se-á então, junto com o conhecimento sobre a origem da criança, a atitude investigadora, [...] obstruem-lhe a possibilidade de simbolizar [...]. (1990, p.123)

Desse modo, ao aprender, a criança, a todo o instante, é impelida a conhecer as conjunturas dolorosas de infertilidade, repúdio e adoção que tanto ela deseja negar, isolar, cindir e reprimir. Tais percepções também se ancoram em Levinzon (1999), Piccini (1986), Costa (1984), cujas observações clínicas explanam que, consciente ou inconscientemente, a criança sabe a verdade, que quando não revelada pode desencadear uma série de distúrbios, como o desinteresse pelos estudos e o uso de drogas. Pereira e Santos (1999, p.236) esclarecem ainda: “O interdito, em vez de ter um papel estruturante, aprisiona o psiquismo no campo da impossibilidade, já que lhe é vedado nomear determinados conteúdos ansiogênicos”.

Não obstante, a fundamentação determinista desses estudos na interpretação da continuidade e agravamento dos comportamentos observados entre adotivos não dá conta de explicar a diversidade e as contradições encontradas no desenvolvimento de crianças adotivas. Como consequência dessas con-

cepções, verifica-se um processo de apagamento da ideia de que o percurso de desenvolvimento de um indivíduo não é único e sim dinâmico, sujeito a mudanças, a constantes adaptações e rearranjos (Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva, 2004). A diversidade e as descontinuidades, postas em segundo plano na maioria das pesquisas apresentadas até aqui, baseiam-se e reforçam a noção do caráter estável da pessoa, crença que Rutter (1989) e Schaffer (2000) afirmam ter sido prevalente até algumas décadas atrás, escorada, sobretudo, em referenciais teóricos que postulam a intensa influência das primeiras relações afetivas no desenvolvimento ulterior.

Tentando alargar essa visão dominante, há pesquisas um pouco mais otimistas (Badinter, 1985) que indicam efeitos maleáveis porque tentam relativizar a ideologia da consanguinidade e os efeitos negativos que teria o cuidado de crianças realizado por outros que não os pais biológicos, desfazendo a ideia de que o cuidado de pai e mãe é algo biologicamente natural e mostrando a ligação pais e filhos como sendo construída social, histórica e ideologicamente. Badinter baseia seu livro sobre o mito do amor materno em uma visão contextualista, que considera os fatores atuais, a relação de interdependência de variáveis diversas, o homem como sujeito de sua história, defendendo a ideia de que, “apesar do passado”, a criança adotiva tem um longo caminho pela frente.

Nessa direção encontramos, por exemplo, os trabalhos de Weber (2003), Dolto (1989), Fogel (1993), Fonseca (2002) e Lewis (1999) que deslocam o foco de atenção da criança, atitude própria de uma visão mais biologizante, para o contexto, abandonando uma visão de causalidade e propondo um “giro” na compreensão de desenvolvimento humano hegemônica na ciência. Dessa forma, a visão desses autores desloca-se da concepção que atribui excessivo valor às vivências precoces, que ancorou a ingênua ideia de que o desenvolvimento normal segue um encadeamento linear de constantes avanços, com direção certa e um alvo preciso.

A criança adotiva pode ter em seu histórico de vida um ou mais episódios de abandono e/ou separação. Pode ainda passar por vivências estressantes, ter ou não sofrido violência. Isso é incontestável. O que parece discutível é o fato de esses acontecimentos serem agentes causadores de uma série infundável de catástrofes em seu desenvolvimento, dentre eles a “dificuldade para aprender”.

Como argumentou Rutter (1989, p.24) “o ponto não é que continuidades não aconteçam, mas que concepções simplistas de efeitos imutáveis

precisam ser deixadas de lado em favor de concepções dinâmicas". Trata-se de abandonar a posição determinista que referenda muitas pesquisas centradas no desenvolvimento do indivíduo adotado, que acabam por apontar um amplo panorama de patologias que, na realidade não são exclusivas das crianças com histórico de privação materna e/ou de institucionalização: podem se instalar tanto em crianças adotivas como naquelas inseridas desde o nascimento na família biológica. É preciso realizar investigações com base em um sistema de inter-relações estabelecidas nos vários contextos de vida desse sujeito, de conceber o desenvolvimento não como um produto, mas como um processo inserido em um contexto internacional amplo.

Apontar as patologias que os adotados desenvolvem ao longo de seu ciclo vital é apenas um dos olhares possíveis sobre a adoção, olhar que apaga outras análises e que se tornou hegemônico devido às condições sociohistóricas que o constituíram e o legitimaram. Da mesma forma os estudos que referem psicopatologias como algo comum entre indivíduos adotados generalizam, negando singularidades, tornando tais acontecimentos crônicos, ideias que se repetem no imaginário social. A situação que envolve indivíduos adotivos é muito mais complexa, é multideterminada e contextual, por isso necessita de análises que ultrapassem a fronteira do individual, especialmente quando se trata das "dificuldades de aprendizagem" desses sujeitos, temática ainda pouco investigada e marcada pela incompletude.

Enfim, uma compreensão mais ampla de todo o processo de construção das "dificuldades de aprendizagem" em crianças adotivas, deve vislumbrar e entender melhor a dinâmica de construção deste "sintoma". Deve ampliar o foco de atenção para os diversos componentes presentes nas relações estabelecidas entre a criança e sua aprendizagem. Deslocando o foco de atenção na criança para o conjunto de interações estabelecidas, para o processo de constituição das dificuldades de aprendizagem, é possível entender que estas são construídas nas e por essas interações, de acordo com as posições em que a criança "é colocada" e "se coloca". Nesse sentido, o fato de ter sido dada à adoção passa a ser só uma situação em meio às muitas outras vividas, e perde esse caráter de ser de fundamental importância para a construção das "dificuldades de aprendizagem". E isso muda o sentido, retroage e permite a reconstrução de muitas histórias de aprendizes adotivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BADINTER, E. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BALONE, G. *Crianças adotadas e de orfanato*. Disponível em: www.psiqweb.med.br/infantil/adoc.html. Acesso em: 23 jan. 2003.
- BERTHOUD, C. M. E. *Filhos do coração*. Taubaté: Cabral, 1997.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Ministério da Saúde, Projeto Minha Gente, 1991.
- BRINICH, P. M. Some potential effects of adoption on self and object representations. *The Psychoanalytic Study of the Child*, n.35, p. 107-133, 1980.
- CASELATTO, G. *Motivos relacionados ao luto que levam um casal à adoção: uma possibilidade psicoprofilática*. São Paulo, 1998. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- CHISHOLM, K. A three year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, v.69, n.4, p. 1.092-1.106, Aug. 1998.
- COSTA, G. A Família, a criança e o processo de adoção. *Revista Psiquiátrica*, Porto Alegre, v. 6, n.1, p.30-33, 1984.
- CUNHA, J. A.; NUNES, M. L. T. *Teste das fábulas: forma verbal e pictórica*. Porto Alegre: Centro Editor de Testes e Pesquisas em Psicologia, 1993.
- DOLTO, F. *Dialogando sobre crianças e adolescentes*. Campinas: Papyrus, 1989.
- DOLTO, F.; HAMAD, N. *Destinos de crianças: adoção, família e trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERNANDEZ, A. *A Inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FOGEL, A. *Developing through relationship: origins of communication, self, and culture*. Salt Lake City: University Of Chicago, 1993.
- FONSECA, C. *Caminhos de adoção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GARMA, E. G. et al. Acerca de la identificación y la adopción. *Revista de Psicoanálisis del Argentina*, v.5, n. 42, p.1.057-1.064, 1985.
- GUIRADO, M. *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus, 1986.

- LEWIS, M. *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna, 1999.
- LEVINZON, G. K. *A Criança adotiva na psicoterapia psicanalítica*. São Paulo: Escuta, 1999.
- LUTHAR, S. S.; ZIGLER, E. Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, n. 61, p.6-22, 1991.
- MARIANO, F. N. O Cenário jurídico: a análise dos processos de adoção no município de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, 2003. Dissert. (mestr.) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.
- MEIRELES, C. *Cânticos*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1983.
- MOTTA, M. A. P. As Marcas do abandono em crianças e adolescentes. *Boletim Cecif*, n.9. Disponível em: www.cecif.br. Acesso em: 2 mar. 2003.
- OLIVEIRA, R. C. S. *Crianças e adolescentes (des)acolhidos: a perda da filiação no processo de institucionalização*. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica.
- PAULI, S. C. de *O Sujeito e o sentido em deriva e apagamento da alteridade*. Ribeirão Preto, 2002. Tese (dout.) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo.
- PEREIRA, J. M. F.; SANTOS, M. A. O Enfoque psicológico da adoção: revisão da literatura. In: LABATE, R. C. (org.) *Caminhando para a assistência integral*. Ribeirão Preto: Scala, 1999. p.225-247.
- PICCINI, A. M. A Criança que "não sabia" que era adotiva. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 2, n.2, p.116-131, 1986.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. (orgs.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004. p.23-34.
- RUTTER, M. L.; KREPPNER, J. M.; O'CONNOR, T. G. English and Romanian Adoptees (ERA) study team: specificity and heterogeneity in children's responses to profound institutional privation. *The British Journal of Psychiatry*, v.97, n.179, p.97-103, Aug. 2001.
- RUTTER, M. Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v.30, n.1, p.23-51, feb.1989.
- _____. Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, n.57, p.316-331, 1987.
- RUTTER, M.; THOMAS, G. Are there biological programming effects for psychological development? Finding from a study of Romanian adoptees. *American Psychological Association*, v.40, p.81-94, jan.2004.

SANTOS, N. P. F. Sentir-se filho e ser filho. In: FREIRE, F. (org.) *Abandono e adoção: contribuições para uma cultura da adoção*. Curitiba: Terre des Hommes, 1991. p. 127-129.

SCHAFFER, H. R. The Early experience assumption: past, present and future. *International Journal of Behavioral Development*, v.24, n. 1, p.5-14, mar.2000.

SPITZ, R. Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *Psychoanalytic Study of the Child*, n. 1, p.53-74, 1945.

WEBER, L. N. D. *Pais e filhos por adoção no Brasil*. Curitiba: Juruá, 2003.

WIEDER, H. On being told adoption. *Psychoanalytic Quartely*, n.46, p. 1-22, 1977.

WOILER, E. *A Condição afetivo-emocional da criança adotada: concessões na aprendizagem, em especial na aprendizagem escolar*. São Paulo, 1987. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZAVASCHI, M. L. S.; ARAÚJO, M. S. Ansiedades pré-edípicas num menino adotado. *Revista Brasileira de Psicanálise*, v.22, n.4, p.611-620, 1988.

Recebido em: março 2008

Aprovado para publicação em: maio 2008

O IMPA E A COMUNIDADE DE MATEMÁTICOS NO BRASIL

CIRCE MARY SILVA DA SILVA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Espírito Santo
cmdynnikov@gmail.com

RESUMO

Apresenta-se o papel desempenhado pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada, criado em 1952 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, na formação de pesquisadores matemáticos no país. Mostra-se como este instituto, bem como a matemática ali produzida, serviram para a formação do campo científico de matemáticos no Brasil. Os principais resultados apontam para: a consolidação de linhas de pesquisa em Sistemas Dinâmicos, Álgebra, Análise Matemática, Geometria Diferencial e Estatística Matemática; a preocupação de formar pesquisadores para atender as demandas de quadros docentes das universidades brasileiras, produzir matemática e recrutar alunos "talentosos" visando garantir a formação de pesquisadores e a produção de matemática de qualidade. A rede de influências estabelecida pelos pesquisadores do instituto extrapolou seus limites, uma vez que os líderes ocupavam posições importantes nos órgãos de fomento e em outras instituições e sociedades intelectuais. O discurso dos pesquisadores revela a hierarquia acadêmica e o corporativismo reinante na instituição assim como seu prestígio na comunidade científica.

INSTITUIÇÕES DE PESQUISA – MATEMÁTICA – PESQUISADORES – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

ABSTRACT

THE IMPA AND THE COMMUNITY OF MATHEMATICIANS IN BRAZIL. This article presents the role played by the Institute of Pure and Applied Mathematics – Impa –, created in 1952 by the National Council for Scientific and Technological Development, in the education of researchers in mathematics in Brazil. It shows how this Institute, as well as the knowledge of mathematics it produced, contributed to build the scientific field of mathematicians in the country. Its main results indicate the consolidation of lines of research such as Dynamic Systems, Algebra, Mathematical Analysis, Differential Geometry, and Mathematical Statistics, as well as a concern about the education of researchers to meet the demands of the teaching staff of Brazilian universities, to produce mathematics and recruit "talented" students to ensure the education of researchers and high quality mathematical production. The network of influences established by the Institute's researchers surpassed its limits, as its leaders had important positions in funding agencies and other

Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

scientific Institutions and societies. The discourse of these researchers reveals the academic hierarchy and the corporatism in force in the institution, as well as its prestige in the scientific community.
RESEARCH INSTITUTES – MATHEMATICS — RESEARCHERS – VOCATIONAL TRAINING

Sem deixar de lado o papel importante que desempenharam alguns pioneiros professores de matemática das escolas politécnicas brasileiras desde o século XIX, pode-se dizer que a formação de uma comunidade de matemáticos no Brasil iniciou-se com a criação, em 1934, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo – USP –, primeira faculdade do Brasil, no gênero, que se tornou o maior e mais antigo núcleo de formação de pessoal matemático habilitado no país. Fora da universidade, na década de 50, despontou o Instituto de Matemática Pura e Aplicada – Impa –, voltado para a pesquisa e formação de pesquisadores e sobre o qual dedicaremos uma análise mais pontual. Apresentaremos considerações sobre a sua criação, as atividades que desenvolveu, os pesquisadores que nele atuaram até o final da década de 1970 e as suas linhas de pesquisa.

Dialogando com teóricos da História Cultural, em especial com Pierre Bourdieu, de quem emprestamos o conceito de campo científico, e utilizando a análise de documentos (relatório de atividades, atas, entrevistas, depoimentos, cartas), pertencentes aos acervos de arquivos e bibliotecas do Impa, do Museu de Astronomia e Ciências Afins – Mast – e do Centro de Memória do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq –, identificamos o início da formação desse campo e da institucionalização da matemática brasileira.

A fim de entender melhor a formação do campo científico de matemáticos, procuramos analisar o discurso de alguns pesquisadores do Impa, reveladores das relações de poder e da hierarquia acadêmica. A questão do prestígio está presente na comunidade científica, bem como na relação com os cientistas de outras áreas do conhecimento e deixa entrever, além disso, que a matemática ali produzida apresenta padrão de qualidade equivalente àquele desenvolvido em outros países e por isso ela deve ser estimulada e fomentada. A inserção internacional de seus membros tem garantido *status* ao instituto tanto nacional quanto internacionalmente.

Como todas as práticas científicas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica, o interesse por uma atividade científica tem sempre uma

face dupla. Bourdieu (1989) alerta para o fato de que os segmentos dominantes, detentores de um maior capital científico, dedicam-se a atividades de manutenção da situação vigente, consagrando-se às estratégias de conservação que visam à perpetuação da ordem científica que vigora, com a qual concordam e não desejam que seja alterada. Ordem essa que engloba, inclusive, as instituições que estão encarregadas da produção e circulação dos bens científicos. Aqui se inclui, principalmente, o sistema de ensino que é o responsável por assegurar a permanência e a consagração da ciência oficial. É com esse olhar que procuraremos entender o papel que o Impa desempenhou na construção desse campo.

CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS DE PESQUISA NO MUNDO E O IMPA

Os institutos voltados diretamente para a pesquisa matemática só surgiram no século XX (Silva, 2005a). Entre os pioneiros, costuma-se mencionar: Instituto Steklov (1919, São Petersburgo), Institute for Advanced Study (Princeton, 1930), Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Rio de Janeiro, 1952); Institut des Hautes Études Scientifiques – Ihés (Bures-sur-Yvette, França, 1958) e também o Max-Planck-Institut für Mathematik (Bonn, 1981). Iniciativas anteriores como foi o caso, na Suécia, do Mittag-Leffler Institute, fundado em 1916 por Gösta Mittag-Leffler e sua esposa Signe, e incorporado à Real Academia Sueca de Ciências em 1919, não tiveram muito sucesso. As dificuldades financeiras e a morte de Mittag-Leffler, em 1927, levaram à sua quase desativação, funcionando por vinte anos praticamente em razão de sua biblioteca. Somente em 1969, Lennart Carleson conseguiu concretizar o sonho de Mittag-Leffler.

No Brasil, nos anos 50, os professores e pesquisadores estavam conscientes de que os empresários tinham pouco interesse pela produção de conhecimento científico, pouca atenção prestavam à ciência. Assim, a possibilidade de se promover a ciência e a tecnologia estava restrita à ação do Estado. A criação do CNPq, em 1951, ligado diretamente à Presidência da República, foi uma iniciativa governamental e constituiu-se num divisor de águas. É possível falar da ciência no país antes e depois dele.

Nas reuniões do Conselho Deliberativo do CNPq, iniciaram-se, nesse período, as discussões sobre a criação de um instituto de matemática. Ao con-

selheiro Cândido Lima da Silva Dias (1913-1998), professor de matemática da Universidade de São Paulo, foi delegada a missão de elaborar um anteprojeto do instituto (CNPq, 1952).

Nem todos os conselheiros do CNPq estavam convictos da necessidade de se criar um instituto fora da universidade. Havia os que questionavam a criação de um instituto diretamente subordinado ao CNPq e fora da universidade. O motivo alegado por Cândido da Silva Dias era que as universidades tinham um número muito limitado de professores e que seria difícil a contratação de docentes que se dedicassem à pesquisa. Conforme consta da Ata da Seção 112 do Conselho Deliberativo (CNPq, 1952), ele afirmava:

Aliás, aqui no Rio, há uma parte dos pesquisadores que não está na faculdade. O problema, no Rio, é o seguinte: quem não está centralizado na Faculdade, em que é natural a pesquisa, por exemplo, na Faculdade de Filosofia, há um grupo ao qual o Conselho já tem auxiliado, forma um grupo tão numeroso, talvez maior, que está fora e é, justamente, a esse grupo, que está em parte no Centro de Pesquisas Físicas (CBPF) que o Instituto tem como objetivo principal exatamente dar uma forma estável de auxílio. (p.19)

Todavia, no dia da votação do projeto de criação do Impa, segundo o depoimento de Dias, não houve grande oposição. Mesmo em São Paulo, a ideia foi bem recebida (Dias, 1998, p.701).

Assim, diretamente ligado ao CNPq, surgiu o Impa. Sua criação, em 15 de outubro de 1952, tinha finalidade bem definida: “o ensino e a investigação científica no campo da Matemática pura e aplicada, assim como a difusão e elevação da cultura matemática no país” (CNPq, Arquivo t.6.3.002). Todavia, a criação só foi homologada em 1956. O instituto seria presidido por um diretor, nomeado em comissão pelo presidente do CNPq, e contava também com um Conselho Orientador¹, composto de seis membros, com a função de orientar científica, técnica e administrativamente o órgão. As atividades do Impa começaram em 1953, sem instalações próprias, funcionando no prédio do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas – CBPF –, no Rio de Janeiro.

1. Posteriormente foi denominado Conselho Técnico e Científico – CTC – e, a partir de 1975, Comissão Técnica e Científica.

Atividades do Impa

Para atender à finalidade com que foi criado, o instituto centrou suas ações, inicialmente, no desenvolvimento de pesquisas e na oferta de cursos de pós-graduação para a comunidade de professores de matemática do Brasil e países da América do Sul.

As atividades desenvolvidas pelo instituto foram:

- Organização e execução de pesquisas por seus membros e por pessoal transitoriamente vinculado ao instituto.
- Elaboração de currículos e realização de cursos de pós-graduação bem como cursos avançados extracurriculares.
- Promoção de conferências e reuniões científicas de âmbito regional, nacional e internacional.
- Intercâmbio de pessoal científico por meio de estudo e missões científicas no país e exterior.
- Organização e manutenção de uma biblioteca especializada.
- Publicação de apostilas, revistas, livros e outros trabalhos pertinentes às suas finalidades. (Impa, 1979)

O Conselho Técnico e Científico tinha a tarefa de orientar e planejar as atividades de ensino e pesquisa do instituto. Era formado pelo presidente, que, ao mesmo tempo, ocupava a direção do Impa, pelo vice-presidente, por quatro membros do corpo científico permanente do instituto e por membros escolhidos entre matemáticos ou pesquisadores de institutos congêneres no país. Os membros do CTC eram designados pelo CNPq. Claramente o CTC detinha o poder no instituto. Em 1970, o CTC era formado por sete membros e em 1975 passou a ter dez.

Os cursos de pós-graduação ministrados no Impa só foram reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação em 1971, mas isso não impediu que o instituto titulasse mestres e doutores antes dessa data. Foram nove os doutoramentos concedidos no período de 1964 a 1971. Já na década de 1970, o número de doutoramentos chegou a quarenta.

Embora seu estatuto tenha previsto o desenvolvimento de pesquisas tanto na área da matemática pura quanto na aplicada, nos primeiros vinte anos,

praticamente só sobressaíram as linhas de pesquisas em matemática pura. Até 1959, as duas principais correntes de estudo em matemática pura no Impa eram: Geometria Algébrica e a Teoria dos Números; Variedades Analíticas e Topologia Algébrica. Na década de 1960, as linhas de pesquisa estavam assim divididas: Análise Funcional, Equações Diferenciais, Topologia Diferencial. A partir de 1972, nos relatórios de atividades do instituto, encontramos explicitamente uma relação das linhas de pesquisa nele desenvolvidas. De 1972 a 1978, havia cinco grandes grupos de pesquisas: Sistemas Dinâmicos e Folheações, Geometria Diferencial, Álgebra, Análise e Estatística Matemática. Em 1979, encontra-se pela primeira vez referência à Matemática Aplicada, subdividida em três linhas de pesquisa: Estatística Matemática, Pesquisa Operacional e Economia Matemática.

A preocupação com a área de Matemática Aplicada tinha uma justificativa: o instituto estava procurando encaminhar-se para áreas consideradas importantes para o desenvolvimento do país e que não eram ainda suficientemente pesquisadas aqui, entre elas, a Economia Matemática. Em 1978, são introduzidas entre as disciplinas para mestrado e doutorado a Microeconomia (ao encargo de Aloísio Araújo), a Economia Dinâmica e a Teoria das Redes (ao encargo de José Scheinkman), a Teoria da Confiabilidade (ao encargo de Sandro Berenger).

Em 1971, começou a funcionar o mestrado em Estatística Matemática. O currículo foi elaborado por Pedro Fernandez, que fez seu doutorado na Universidade de Berkeley, e Allan Stuart, estatístico inglês da London School of Economics. A partir de 1973 o instituto contou com a participação de dois novos professores na área: Djalma Galvão Pessoa, com doutorado em Berkeley, e Sérgio Luiz de Bragança, doutor pelo Massachusetts Institut of Technology – MIT. Em 1975, o programa sofreu alteração, voltando-se mais para aplicações e fazendo uso do computador. Nesse início de utilização da moderna tecnologia, o Impa recebeu auxílio do Centro de Computação do CBPF. As principais linhas de pesquisa, nessa época, foram: Métodos Robustos, Análise Multivariada, Suficiência Estatística e Planejamento de Experimentos.

Todavia, desde essa época, Sistemas Dinâmicos despontavam com um número significativo de trabalhos investigativos. A maioria das teses de doutoramento eram nessa área (Silva, 2005).

Em 1971, foi realizado um simpósio internacional em Salvador sobre Sistemas Dinâmicos, com a participação de sessenta matemáticos nacionais

e quarenta estrangeiros. Os dois ganhadores de Medalha Fields, René Thom e Stephan Smale, foram palestrantes destacados. Os temas do simpósio envolveram a Estabilidade e Propriedades Genéricas dos Sistemas Dinâmicos, Mecânica, Singularidades de Aplicações, Teoria das Catástrofes e Aplicações.

Trinta anos após esse evento, a área de Sistemas Dinâmicos ampliou-se, mas continua a ser centralizadora de atividades de investigação no instituto. As linhas de pesquisa guardam pouca relação com as desenvolvidas na década de 70 e são denominadas Sistemas Dinâmicos e Teoria Ergódica: atratores estranhos, medidas físicas, estabilidade estocástica; bifurcações homoclínicas e dimensões fractais; dinâmica simplética; dinâmica unidimensional; expoentes de Lyapunov e hiperbolicidade não-uniforme; hiperbolicidade parcial, decomposição dominada, robustez dinâmica.

OS PESQUISADORES

O Impa começou suas atividades com um diretor, Lélío Gama, dois pesquisadores titulares: Maurício Peixoto e Leopoldo Nachbin, e dois pesquisadores assistentes: Paulo Ribenboim e Carlos Benjamin Lyra². As duas primeiras décadas constituíram uma tentativa de fortalecimento institucional, com um número reduzido de pesquisadores, conforme mostra o quadro I. A década de 70 foi decisiva para a definição das linhas de pesquisas e fortaleceu-se muito devido aos fortes investimentos financeiros que recebeu.

QUADRO I
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE PROFESSORES E COLABORADORES DO IMPA NO
PERÍODO 1950-1979

Corpo científico	Final da década de 1950	Final da década de 1960	Final da década de 1970
Pesquisadores	4	6	32
Pesquisadores associados	Não havia	5	Sem informações
Assistentes de pesquisa	Não havia	12	28

Fonte: Silva (2004); Silva (2005).

2. Carlos Lyra era professor da USP, em São Paulo.

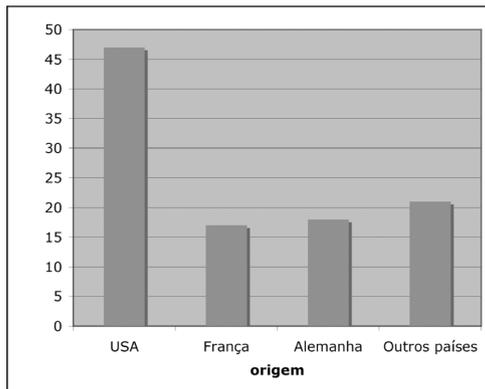
Nomear todos os pesquisadores que atuaram no Impa, quer como visitantes por períodos curtos ou mais longos, quer como permanentes, formaria uma lista muito extensa e talvez pouco interessante³. Entre eles encontram-se alguns que continuam a atuar como pesquisadores titulares até o presente.

A formação de matemáticos de alto nível era uma “batalha” que o Impa havia se proposto a vencer. Elon Lages Lima (1989, p.41) afirma: “garantir a formação de matemáticos de alto nível, evitando os grupos de nível variado ou até medíocre que se formam em torno de pesquisadores bem qualificados nas universidades brasileiras”. Esse foi o diferencial pelo qual o Impa optou – ser um instituto elitizado com espaço somente para os matemáticos talentosos.

O instituto contou sempre com um numeroso grupo de pesquisadores visitantes nacionais e internacionais. Entre os estrangeiros, o maior número foi de pesquisadores americanos. No período de 1960 a 1969, estiveram no Impa 55 pesquisadores visitantes. Desses, 42% eram norte-americanos, 31%, europeus, 25%, da América Latina, 1% da Ásia e 1%, da África (Silva, 2004).

Na década de 70 essa cooperação ampliou-se. Foram 103 visitantes, com um elevado percentual de origem americana, conforme pode ser visto no gráfico 1:

GRÁFICO I
VISITANTES ESTRANGEIROS NO IMPA NA DÉCADA DE 1970



Fonte: Silva, 2005.

3. Uma relação detalhada dos pesquisadores visitantes no período de 1952 a 1969 encontra-se em Silva (2004); outra, do período de 1970 a 1979, está em Silva (2005).

As visitas de cooperação de pesquisadores de outras instituições ao Impa proporcionaram o desenvolvimento de muitas pesquisas em colaboração. Assim, artigos importantes⁴ surgiram envolvendo dois ou mais autores, em revistas especializadas e reconhecidas na área como: *American Journal of Mathematics*, *Journal of Álgebra*, *Communications in Mathematical Physics*, *Acta Mathematica*, *Annals of Mathematics*, *Ergodic Theory and Dynamical Systems* entre outros.

Na atualidade, o corpo permanente do Impa conta com 34 pesquisadores. Entre eles, encontram-se os pesquisadores eméritos: Elon Lages Lima, Mauricio Matos Peixoto e Manfredo Perdigão do Carmo. Os atuais cursos de mestrado e doutorado são programas de formação: o mestrado visa a fornecer uma “cultura básica que lhe permitirá ensinar disciplinas matemáticas em nível de graduação ou exercer atividades profissionais que requerem aplicações da Matemática a problemas técnicos ou científicos”, e o doutorado visa à formação de pesquisadores. A expansão dos cursos de pós-graduação foi realmente significativa. Atualmente o estudante pode optar por cinco diferentes cursos de mestrado: Matemática, Computação Gráfica, Economia Matemática, Matemática Computacional e Modelagem, Métodos Matemáticos em Finanças.

A renovação do corpo de pesquisadores é essencial para a manutenção da comunidade de pesquisadores. Na visão de José Scheinckman, “A idéia de uma instituição como o Impa é sempre de reprodução; os professores querem discípulos que dêem continuidade à instituição” (Palis, Camacho, Lima, 2003, p. 169).

O campo científico de matemáticos

Para Bourdieu (1983), o que está em jogo na luta dentro do campo científico é o monopólio da autoridade científica, ou seja, o monopólio da competência científica, que, para ele, é entendida como a capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade.

O Impa, juntamente com as universidades, desempenhou um papel fundamental na constituição do campo científico de matemáticos brasileiros.

4. Consideramos artigos importantes as publicações selecionadas pelos próprios pesquisadores e indicadas na página de cada acadêmico na *home-page* da Academia Brasileira de Ciências (<http://www.abc.org.br/org/>).

Como primeiro instituto voltado unicamente para as pesquisas em matemática, ele teve um papel de liderança no país. Moreira (Palis, Camacho, Lima, 2003, p.49) aponta essa função exemplar do instituto dentro da sociedade brasileira afirmando: “ele mostra que é possível fazer ciência de primeiro nível num país de terceiro mundo como o Brasil, e que é possível exercer liderança (no caso, científica) de forma generosa, solidária e construtiva”.

Para melhor compreensão da formação desse campo, nos apoiamos novamente em Bourdieu que define o campo científico da seguinte maneira:

O campo científico é sempre o lugar de uma luta mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico [...]. Em todo o campo [...] os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo. (1983, p.136-137)

Poderemos ver, no próprio discurso dos pesquisadores do Impa, como a instituição se estruturou e os valores defendidos por seus membros. Percebe-se claramente a presença de dominantes que segundo Bourdieu (1983, p.137) são aqueles que se consagram “às estratégias de conservação, visando assegurar a perpetuação da ordem científica estabelecida com a qual compactuam”.

Além disso, Bourdieu demonstra que o capital cultural (diplomas, conhecimentos, códigos culturais, características linguísticas, bons modos), o capital social (relacionamentos e redes sociais) e o capital simbólico (reconhecimento) são recursos tão úteis quanto o capital econômico (bens financeiros, patrimônio) na determinação e na reprodução das posições sociais. No caso dos matemáticos, o capital cultural e capital simbólico revestem-se de grande importância e são almejados fortemente.

Os pesquisadores do Impa ocupavam posições importantes nos órgãos de fomento. Por exemplo: Elon Lages Lima fez parte de comissões em diferentes órgãos: Comissão Fullbright, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – e CNPq. Como membro do Conselho Deliberativo do CNPq, o poder de decisão era muito grande, conforme o próprio depoimento de Lima (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.104): “o CNPq tinha uma comissão de pós-graduação, à qual eu pertencia, que avaliava

os cursos de pós-graduação em várias áreas. E só ganhariam cotas de bolsas do conselho para seus alunos aqueles cursos aprovados por essa comissão". Os pesquisadores líderes do instituto tinham ao seu encargo decisões que implicavam o futuro acadêmico das pessoas, uma vez que eles decidiam sobre a aprovação de bolsas dos candidatos para realizar pós-graduação fora do país. O depoimento de Manfredo do Carmo é bastante elucidativo:

Como o instituto foi criado como órgão do CNPq, [...] eram as mesmas pessoas nos dois lugares, praticamente. Maurício Peixoto e Leopoldo Nachbin eram diretores do CNPq e decidiam que pessoas iriam para o exterior ou receberiam bolsas no país; quando fui para os Estados Unidos fazer doutorado com bolsa do CNPq, foi exatamente por recomendação dos dois, que foram fundamentais para isso. (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.211)

Esse depoimento é confirmado por Maurício Peixoto na mesma obra. Presidente do CNPq entre 1971 e 1973, Peixoto aproveitou essa posição para beneficiar o órgão.

A luta para assegurar espaços na política acadêmica nunca deixou de existir. Camacho (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.62) afirma ter retornado à coordenação do comitê assessor do CNPq, recentemente, por imposição de alguns de seus colegas: "Não queria fazer novamente a mesma coisa! Mas estamos percebendo que a matemática está perdendo espaço para outras áreas; a física e a química estão crescendo muito, e esse fenômeno não está claro para nós".

Nesse período o Impa procurou sempre atrair diversos matemáticos estrangeiros, principalmente os americanos com quem mantinha um relacionamento mais intenso. Segundo Lima (Palis, Camacho, Lima, 2003, p.103), eles eram atraídos pela "qualidade dos trabalhos que começavam a ser feitos, em áreas novas. E também – por que não dizer? Pelo fato de que havia um grande crescimento econômico e o Impa dispunha de condições financeiras para trazer professores". Assim, a presença de recursos financeiros liberados pelos órgãos de fomento foi decisiva na década de 1970 para atrair e custear os gastos necessários para a construção de pesquisas em áreas de ponta. Essa relação entre recursos e pesquisa está claramente posta por Bourdieu:

...é preciso supor que os investimentos se organizam com referência a uma antecipação – consciente ou inconsciente – das chances médias de lucro em função do capital acumulado. Assim, a tendência dos pesquisadores a se concentrar nos problemas considerados como os mais importantes se explica pelo fato de que uma contribuição ou descoberta concernente a essas questões traz um lucro simbólico mais importante. (1983, p.125)

A fim de dar mais visibilidade ao instituto na sociedade e exercer mais poder político, seus membros, principalmente a partir da década de 1980, começaram a ocupar mais lugares de representação e participação em instituições, como CNPq, Capes e Academia Brasileira de Ciências. O depoimento de César Camacho é esclarecedor:

O Impa passou a se mostrar mais visível no meio político, a interagir mais com outras áreas da ciência, a participar mais do Conselho Deliberativo do CNPq, da Academia Brasileira de Ciências. Pesquisadores do instituto começaram a participar de conselhos externos multidisciplinares, atividade que era muito reduzida até a década de 70 [...]. Já na década de 80, o Impa passou a ter outras presenças e a se mostrar mais ao mundo externo. (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.58-59)

O corporativismo é também visível em várias situações que ocorreram na história do instituto. Para Pyenson e Sheets-Pyenson (1999), as instituições científicas operam com base em estruturas corporativas e de conveniência privada e exibem uma solidariedade terrena e orgânica. Isso pode ser visto exemplarmente no caso do Impa. A seleção dos membros do corpo de pesquisadores quase sempre foi feita pelo critério da recomendação por membros externos à instituição e com reputação internacional, ou seja, com reconhecimento entre os seus pares. Em 1968, foram contratados como pesquisadores associados, Jacob Palis Jr. e Djairo Guedes Figueiredo. O primeiro recebeu carta de recomendações de E. C. Zeeman, R. F. Williams e Rene Thom. Com carta de indicação de Otto Endler, foi também contratado Jürgen Symann.

A promoção de pesquisadores no Impa baseava-se na produção científica. Segundo Simis: “promoção era, tradicionalmente, produto do exame de seu

currículo, da sua produção científica e de cartas de recomendação. Normalmente ninguém solicitava a própria promoção; o normal era uma indicação de membros mais seniores da instituição" (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.25). Para Bourdieu,

Os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as grandes escolas na França ou as universidades nos EUA. (1983, p.124)

No Brasil, no campo da matemática, por institutos de pesquisa como o Impa.

A fim de manter a instituição no padrão de qualidade imaginado pelos seus líderes, ninguém escapava de punição, nem mesmo um pesquisador experiente, como foi o caso de Leopoldo Nachbin, primeiro matemático brasileiro com reconhecimento internacional. Segundo Maurício Peixoto, Nachbin como membro do CTC do Impa,

...insistia em colocar no Impa pessoas que, na opinião dos outros pesquisadores, não estavam no nível do instituto [...]. O instituto já tinha um certo tamanho, era importante. Para o pessoal da casa, esse negócio de nomes, adequados ou não, é fundamental, pois é uma instituição pequena, e qualquer problema se reflete na carreira de todos. A excelência é considerada essencial. (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.246)

De acordo com a mesma fonte, para resolver o impasse e evitar a indicação feita por Leopoldo Nachbin, foi proposta mudança em dois membros do CTC: Cândido Lima da Silva Dias e Maurício Peixoto, com a concordância do presidente do CNPq, na época, Antônio Moreira Couceiro. Isso permitiria que o número de votos favoráveis à proposta de Nachbin ficasse reduzida, conforme depoimento de Elon Lages Lima: "Assim, o Couceiro nomeou como novos membros do CTC Ubirajara Alves e Alberto Azevedo. Com isso, a situação ficou meio a meio, e o voto decisivo seria do Lélío Gama" (p.103). Como no dia da votação houve um empate, Lélío Gama votou contra a in-

dicação de Nachbin e isso significou o enfraquecimento de Nachbin e o seu afastamento. Para Lima “O voto do Lélío Gama decidiu o futuro do instituto. Na verdade, Lélío Gama salvou o Impa” (p.103). Para Peixoto a disputa trouxe perda para o Impa: “Foi um momento difícil [...] sobretudo porque o instituto tinha sido criado praticamente por causa dele. Mas ele acabou saindo. Foi uma grande perda” (p.246). Nesse episódio, vê-se, exemplarmente, a fidelidade dos membros à corrente de comando nas instituições. As ações dos membros não são apenas motivadas por escolha e inspiração, mas também por meio da convenção e autoridade.

Outra característica presente na comunidade científica é a luta pelo prestígio ou, na terminologia de Bourdieu, a luta pelo capital simbólico.

Aron Simis, em seu discurso, revela a luta para a manutenção do prestígio da área de matemática:

Não só eu, mas várias pessoas tinham essa consciência de que estávamos perdendo prestígio – e não só prestígio, estávamos perdendo terreno! Quando fui membro do Comitê Assessor da Matemática no CNPq, no início de 82 [...] lembro que éramos equiparados à química e muito acima da geologia e da geofísica. Hoje, a química tem três vezes mais em termos de auxílio financeiro... (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.30)

Para Simis (p.35), ainda conforme essa fonte, assim como para a maioria dos pesquisadores, o instituto é uma instituição de excelência e “teve tradicionalmente esse papel de apontar a direção, de dar o exemplo para outras instituições de matemática no Brasil”. Pesquisadores, como Arnaldo Garcia manifestam abertamente a satisfação que sentem em atuar em uma instituição de prestígio: “Uma das maiores satisfações em ser membro do corpo docente desta instituição vem do fato dela dar prioridade absoluta à pesquisa matemática de alto nível e ter em seu corpo discente estudantes altamente capacitados e motivados” (p.261).

Para o atual diretor do instituto, Jacob Palis Jr., a presença de jovens talentosos e brilhantes é muito relevante: “A renovação que tem sido feita é fundamental para a excelência de uma instituição em bases robustas: o perfil típico é o de jovens brilhantes” (p.135-136). Ressaltamos o acentuado valor atribuído aos jovens talentosos. É esse o perfil desejado para os candidatos ao

ingresso no seletivo instituto, o que revela claramente um elitismo na seleção dos alunos, os quais farão parte da comunidade de matemáticos brasileiros.

Nessa comunidade, percebe-se uma hierarquia dos membros. Paul Ernest (1991) propôs uma metáfora interessante para a comunidade matemática. Ele a vê como um “conjunto Fuzzy” de pessoas, que são os matemáticos, e que está parcialmente ordenado pelas relações de poder e *status*. Vê-se, no discurso de Carmo, como ele se refere à estrutura da comunidade:

Hoje deve haver umas cem mil pessoas no mundo fazendo matemática, divididas em núcleos pequenos, mas só um número limitado realmente conta; os líderes formam um conjunto pequeno. É uma estrutura vertical e quase eclesíastica: cardeal, arcebispo, bispo... Cada um conhece seu próprio lugar; as regras de acesso não são escritas, mas são conhecidas. (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.204)

A pertinência das pessoas no conjunto dos matemáticos é como a pertinência num conjunto Fuzzy, que varia entre 0 a 1. Quanto mais próximo de 1, maior será a intensidade de pertinência da pessoa ao conjunto, e quanto mais próximo a 0 estiver, mais distante estará de pertencer à comunidade de matemáticos. Assim, constata-se a existência de membros fortes (institucionalmente poderosos ou pesquisadores matemáticos ativos), e membros fracos (professores de matemática).

A pertinência dos membros ao conjunto tem características que estão ligadas também à questão de identificação com a instituição. Segundo Aloisio Araújo (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.16), “O Impa consegue se manter, porque possui um grupo bastante forte e coeso, de alta identificação institucional”.

Na visão de Carmo (p.210), a “matemática é um negócio vertical quase eclesíastico: todo matemático foi aluno de um matemático”. Enquanto a matemática tem para ele essa questão de hierarquia, a instituição também tem “vida”, e assim ele se manifesta: “Estou convencido de que as instituições também cumprem um ciclo vital: nascem, crescem e morrem. A única maneira de uma instituição evitar o envelhecimento é absorver jovens talentosos” (p.222).

Para pertencer a essa comunidade, é necessário possuir produção científica reconhecida internacionalmente. A divulgação da produção é feita basicamente por artigos publicados em revistas especializadas.

Os veículos utilizados para a divulgação dos resultados das pesquisas do Impa, nessa época, não se limitaram aos nacionais, mas foram principalmente os internacionais de ampla circulação.

Que características devem ter os textos científicos? Para Simis (p.22), “tem que ser uma coisa mais curta, forte, mais bem escrita e objetiva”. Carlos Gustavo Tamm de Araújo Moreira (p.44) reforça a ideia de que os textos matemáticos devem ser curtos: “Pode-se fazer coisas bastante importantes com menos de dez páginas. Tanto minha dissertação de mestrado quanto minha tese de doutorado não ocupam mais de 40 páginas”.

Os textos científicos dos matemáticos desse órgão foram publicados tanto individualmente quanto em colaboração. Analisando os artigos mais destacados dos pesquisadores, percebe-se que houve trabalhos em colaboração tanto com os colegas de instituição quanto com pesquisadores externos a ela.

O Brasil conta atualmente com 31 programas de pós-graduação em matemática, mas, até a década de 1980, o número de programas não era muito expressivo, assim o Impa ocupava um lugar privilegiado porque contribuía de maneira significativa na formação da comunidade de matemáticos. Segundo Carmo

...num período curto formamos uns 400 mestres, que se espalharam pelo Brasil. Mudaram completamente a face da matemática brasileira porque trouxeram para a universidade a concepção de pesquisa, de renovação, de cursos novos, de ter que pensar, de atualização com a bibliografia. (apud Palis, Camacho, Lima, 2003, p.211)

Todavia, o próprio matemático ressalta que é preciso tomar cuidado com a hegemonia do Impa. Não deve “secar” as universidades, porque, se o fizer, ele também morrerá: “O Impa não pode viver sozinho; é uma instituição que só se justifica pela contribuição social que oferece, pelo fato de ter criado professores para as universidades, de ser o centro onde os professores podem fazer o seu pós-doutorado” (p.216).

AS ASSOCIAÇÕES, ACADEMIAS E PREMIAÇÕES

No Brasil, os matemáticos participam de várias academias e sociedades: Academia Brasileira de Ciências, fundada em 1916; Sociedade Brasileira de

Matemática, fundada em 1969; Sociedade Brasileira de Matemática Aplicada e Computacional, fundada em 1978, entre outras.

A participação de pesquisadores do Impa, como membros da Academia Brasileira de Ciências, garante-lhes um *status* privilegiado na comunidade de matemáticos, assegurando-lhes um capital simbólico.

Godfrey Hardy, matemático inglês do século XX, deixa transparecer, com muita clareza, os fatores que motivam a prática científica de um matemático: "Imortalidade pode ser uma palavra tola, mas provavelmente são os matemáticos que têm a maior probabilidade de alcançá-la, seja ela o que for". Não importa o que digam os cientistas de outras áreas do conhecimento sobre os seus motivos para construir conhecimento, mas, para Hardy, havia três motivos respeitáveis:

O primeiro (sem o qual os demais nada valem) é a curiosidade intelectual, o desejo de conhecer a verdade. Depois, o orgulho profissional, a ânsia de ficar satisfeito com o próprio desempenho [...] Por fim, a ambição, o desejo de reputação, de alcançar uma boa posição social e até mesmo o poder ou o dinheiro a ela associados. (2000, p.75-76)

Vimos, em vários discursos da comunidade matemática brasileira, ligada ao Impa, o desejo de reputação social, a necessidade de manter e exercer o poder. Segundo essa visão, o instituto não poderia permitir a entrada de membros que não fossem detentores de qualidades intelectuais superiores: "jovens talentosos", "jovens brilhantes", "matemáticos de alto nível".

Um dos primeiros visitantes estrangeiros que o Impa contratou foi o jovem matemático Alexander Grothendieck (Silva, 2004). Os cursos que ministrou foram importantes para a formação dos primeiros professores e pesquisadores do instituto. Em 1966, recebeu a mais alta premiação em matemática – a Medalha Fields. Em testemunho autobiográfico, ele revela uma forte concordância com as ideias de Hardy, sobre ambição e vaidade dos cientistas. Ele afirma:

A verdade é que nas motivações do "cientista", que às vezes o empurram para trabalhar sem medida, a ambição e a vaidade jogam um papel tão importante e

quase tão universal como em qualquer outra profissão. Isto toma forma mais ou menos grosseira, mais ou menos sutil, segundo o interessado. De modo algum pretendo ser uma exceção. A leitura de meu testemunho não deixará, espero, nenhuma dúvida a respeito. (Grothendieck, 2006, s/p. tradução nossa)⁵

CONCLUSÕES

Em 1972, o instituto tinha como meta:

...cooperar para a formação, no Brasil, de uma equipe de matemáticos capazes de dar ao país o funcionamento adequado dos departamentos de Matemática de suas universidades e o exercício da pesquisa matemática como atividade permanente, que constituirá a base teórica do desenvolvimento científico e tecnológico da nação. (Impa, 1972, p.1)

Considerando o número expressivo de mestres e doutores que o instituto tituló ao longo de cinquenta anos de atividades: 228 doutores e 442 mestres até 2000 (Castelluber, 2003), pode-se concluir que ele cumpriu a meta proposta na década de 70, uma vez que, atualmente, já existe uma comunidade de matemáticos ativos no país integrada por muitos egressos do Impa.

Claramente, como afirmou Carmo, o Impa não pode viver sozinho e, ao longo sua história, ele necessitou da forte cooperação de outras instituições nacionais de pesquisa e ensino superior como: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Tecnológico da Aeronáutica, Universidade de São Paulo, Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas, Escola de Engenharia de São Carlos, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília etc. Também recebeu visitantes de instituições estrangeiras, como: Universidade de Chicago, Universidade da Califórnia (Berkeley), Instituto Tecnológico de Massachussets, Universidade de Princeton, Universidade de Rochester, Institut des Hautes Études Scientifiques, Universidade de Dijon, Universidade de Bonn, Universidade de Konstanz, Universidade de Warwick, Universidade de Gronigen, Universidade de Toronto etc.

5. Texto originalmente publicado, em 1985, no Centre National de Recherche Scientifique (*Récoltes et semailles*), posteriormente traduzido para o espanhol e disponibilizado na internet.

A hierarquia dentro da comunidade matemática é formada pelos membros “fortes” e pelos membros “fracos”. Os membros fortes, que são os pesquisadores ativos, com muitas publicações internacionais, possuem *status* e prestígio dentro do grupo, com premiações e distinções. Além disso, exercem liderança pelos cargos que ocupam nas sociedades, academia e instituições de fomento à pesquisa.

Na seleção de estudantes para a pós-graduação e membros do Impa, percebe-se que a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador não escapa, no transcurso de sua carreira, da contaminação que exerce a posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas. Manter a coesão institucional é meta que ainda perdura 50 anos após a fundação do instituto, assim como o acesso restrito apenas aos talentosos e de alto nível intelectual. O espírito corporativo foi sempre uma constante entre os pesquisadores do Impa, procurando manter um *status* de instituição de elite e evitando que professores, sem o reconhecimento dos pares, fizessem parte do seu quadro de docentes ou pesquisadores. O conselho orientador da instituição, dirigido por um seleto grupo de pesquisadores, zelava, e talvez ainda zele, para que essas normas sejam cumpridas e mantidas. Pertencer ao quadro de pesquisadores desse instituto é quase uma garantia de se alcançar entre a comunidade de matemáticos do país um lugar de destaque.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO DA ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. Rio de Janeiro.

ANDRADE, A. M. R. *Físicos, mesons e política: a dinâmica da ciência na sociedade*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 1999.

BOURDIEU, P. O Campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.

CARMO, M. P. Pesquisa em geometria diferencial no Brasil. *Matemática Universitária*, n. 26/27, p.1-27, jun./dez. 1999.

CASTELLUBER, A. *Os Currículos de matemática em universidades públicas da região sudeste e os professores egressos do Impa*. Vitória, 2003. Dissert. (mestr.) Universidade Federal do Espírito Santo.

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS. Conselho Deliberativo. *Ata 112*: reunião de 17/10/1952. Rio de Janeiro. Disponível em: centrodememoria.cnpq.br/atas-cd52-112-03.html. Acesso em: maio 2006.

_____. *Ata 117*: reunião de 15/10/1952. Rio de Janeiro: Arquivo CNPq, t.6.3.002 (Mast).

CONSELHO NACIONAL DE PESQUISAS TECNOLÓGICAS. *Arquivo*. Museu de Astronomia e Ciências Afins. Rio de Janeiro.

DIAS, C. S. *Cientistas do Brasil*: depoimentos. São Paulo, 1998. Entrevista concedida a Vera Rita da Costa, por Candido da Silva Dias, p.693-701.

ERNEST, P. *The Philosophy of mathematics education*. London: Falmer, 1991.

GROTHENDIECK, A. *Cosenhas y siembras*: reflexiones y testimonios sobre un pasado de matemático. Disponível em: <http://kolmogorov.unex.es/~navarro/res/>. Acesso em: 20 ago. 2006.

HABERMAS, J. *Conhecimentos e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HARDY, G. H. *Em defesa de um matemático*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

INSTITUTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. *Doutores e mestres do Impa*: resumo de teses. Rio de Janeiro [199-?].

_____. *Relatório de atividades do Impa*. Rio de Janeiro, 1972. [Arquivo]

INSTITUTO NACIONAL DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA. *Relatório de atividades do Impa*. Rio de Janeiro, 1979. [Arquivo]

LIMA, E. L.; NACHBIN, L. O Ensino da matemática nas faculdades de ciências e nas escolas de engenharia do Brasil. *Boletim da Sociedade Paranaense de Matemática*, v. 4, n. 1, p.8-18, 1961.

LIMA, E. L. Entrevista: Elon Lages Lima comenta sua vocação de matemático e divulgador da matemática. *Matemática Universitária*, n.9/10, p.33-50, 1989.

MENINO, F. S. *A Escola de Engenharia de São Carlos e a criação de um curso de matemática*. 2001. Rio Claro, 2001. Dissert. (mestr.) Universidade Estadual de São Paulo.

MERTON, R. *La Sociología da ciencia, 2: Investigaciones teóricas y empiricas*. Madrid: Alianza, 1985.

O'CONNOR, J. J.; ROBERTSON, E. F. *Biografias de matemáticos na internet*: Disponível em: <http://www-history.mcs.st-and.ac.uk/history/Mathematicians>. Acesso em: 10 mar. 2003.

PALIS, J.; CAMACHO, C.; LIMA, E. L. (orgs.) *Impa 50 anos*. Rio de Janeiro, 2003.

PICCININI, R. *Entrevista concedida a Circe Mary Silva da Silva*, 16 jan. 2003. por e-mail.

PYENSON, L.; SHEETS-PYENSON, S. *Servants of nature: a history of scientific institutions, enterprises and sensibilities*. Londres: Fontana, 1999.

SILVA, C. M. S. A Construção de um instituto de pesquisas matemáticas nos trópicos: o Impa. *Revista Brasileira de História da Matemática*, v.4, n.7, p.37-67, 2004.

_____. Entrevista Elon Lages Lima. *Matemática Universitária*, n.16, p.1-18, jul. 1994.

_____. Formação de professores e pesquisadores de matemática na Faculdade Nacional de Filosofia. *Cadernos Pesquisas*, n.117, p.103-126, nov. 2002.

_____. O Impa e a formação de pesquisadores em matemática no Brasil. In: COLÓQUIO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA MATEMÁTICA, 1. *Anais...* Natal, 2005. p.81-105.

_____. Lélío Itapuambyra Gama e a modernização do ensino da matemática no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA, 7. *Anais...* São Paulo: Edusp; Ed da Unesp; Imprensa Oficial, 2000. p.369-377.

_____. Some german contributions to mathematics research in Brazil. In: HOFFMANN, M.; LENHARD, J.; SEEGER F. (orgs.) *Activity and sign: grounding mathematics education*. New York: Springer, 2005a.

SMALE, S. Uma ferradura nas praias do Rio de Janeiro. *Ciência Hoje*, v. 26, n. 156, p.34-41, 1999.

THE MATHEMATICS GENEALOGY PROJECT. Disponível em: <http://www.genealogy.ams.org/html>. Acesso em: 15 ago. 2004.

Recebido em: junho 2006

Aprovado para publicação em: janeiro 2008

AMIZADES: O DOCE SABOR DOS OUTROS NA DOCÊNCIA

LUCIANA GRUPPELLI LOPONTE

Professora adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Coordenadora do Grupo de Trabalho Educação e Arte, da
Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
lucianagl@terra.com.br

RESUMO

A amizade como um tema filosófico importante aparece de forma pontual nos últimos textos de Foucault, em especial no curso A hermenêutica do sujeito e em entrevistas. Pensar nos dias de hoje em conceitos como ascese ou amizade é um dos grandes desafios legados por Foucault. Para o filósofo, a amizade seria a reabilitação da estética da existência para o presente. Esse tema ainda é pouco explorado pelos estudos da obra foucaultiana, e menos ainda no campo da educação. Neste artigo, trago essas questões para o debate sobre formação docente, apresentando algumas das discussões desenvolvidas em pesquisa com um grupo de professoras de Arte na educação básica da região de Santa Cruz do Sul (RS). Problematizo a possibilidade de invenção-artista no processo de formação docente, vendo-a como uma ação necessariamente compartilhada, que ocorre na relação com os outros. Recupero para essa discussão a teorização de Michel Foucault sobre as práticas de si, que não se dissociam das relações intersubjetivas. Algumas perguntas, inspiradas pelas problematizações foucaultianas, são preocupações deste trabalho: O que podemos esperar da escola como locus de formação, ou da universidade como propulsora da formação docente? Que docência pode emergir de grupos de formação, de redes de amizade?
FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ARTE – MICHEL FOUCAULT – AMIZADE

ABSTRACT

FRIENDSHIP: THE SWEET FLAVOR OF OTHERS IN TEACHING. Friendship appears topically as an important philosophical subject in the last texts of Foucault, especially in The hermeneutics of the subject and in his interviews. To think of concepts such as ascetics or friendship today is one of the great challenges bequeathed by Foucault. For the philosopher, friendship would be the rehabilitation of the aesthetics of existence into the present. This theme has been little explored by studies of the Foucaultian work, and even less so in the field of education. In this article, these issues are brought to the debate regarding teacher education by presenting some of the discussions developed in the research carried out with a group of basic education Arts teachers in the region of Santa Cruz do Sul, at the state of Rio Grande do Sul. The text addresses the possibility of artistic invention in the process of teacher education as a problem and considers it as a necessarily shared action which occurs in the relation to others. In this discussion, I resort to

Michel Foucault's theory of the practices of the self, which are not dissociated from intersubjective relations. Some questions inspired by the Foucaultian problematization are the object of concern in this text: What can be expected from schools as a locus of education or from universities as propellers of teacher education? What type of teaching can emerge from education groups and networks of friendship?

TEACHER EDUCATION – ART – MICHEL FOUCAULT – FRIENDSHIP

No filme *O gosto dos outros*¹ acompanhamos a busca dos personagens de algum sentido para suas vidas: o gosto da vida, o sabor dos outros na própria existência, a superação das angústias pessoais no encontro com outros. Amor, amizade, relacionamentos, encontros, desencontros: o doce (e o amargo) sabor dos outros. Mas o que esses temas podem ter a ver com educação e, mais especificamente, com formação docente?

Francisco Ortega (2002, 2000, 1999) aprofunda o tema da amizade, recuperando essa discussão filosófica principalmente com base em Michel Foucault, mas também em Jaques Derrida, Hannah Arendt e outros. Embora, na maior parte do tempo, guardemos o assunto da amizade às nossas questões mais íntimas e privadas, este é um tema que acompanha a trajetória filosófica ocidental há séculos (Baldini, 2000)². Ortega propõe a discussão sobre a amizade de um ponto de vista político, ético e estético. A partir da amizade, pensar em uma ética da “boa distância”, não em relações condescendentes, mas em relações instigantes e desafiantes que nos impulsionam ao inesperado, à invenção de si mesmo:

Vivemos em uma época de despolitização que exige uma reinvenção do político, entendido como o espaço do agir e da liberdade, da experimentação, do inesperado, do aberto, um espaço vazio, ainda a ser preenchido: a amizade

1. *Le goût des autres*, 1999, França, Agnès Jaoui.

2. A amizade é um discurso filosófico aparece e desaparece ao longo do tempo. É interessante conferir o estudo de Vincent-Buffault acerca dos tratados e textos filosóficos sobre a amizade conforme sua evidência no mercado editorial do século XVIII e seu desaparecimento no século XIX, na França, principalmente: “A história se torna por vezes a da usura das palavras e dos discursos. Em vez de dissertar sobre a amizade, dialogamos a meia voz: falar já é quase uma confidência, um apelo. Fazer dela um tema geral beira a grandiloquência, a impudência do sentimentalismo, se não o peso de uma lição de moral” (1996, p.57).

como exercício do político. A amizade constitui uma nova sensibilidade e uma forma de perceber diferente, baseada no cuidado e na encenação da “boa distância”. Somos capazes de aceitar o desafio de pensar a amizade para além da amizade própria, de imaginar metáforas e imagens para nossas relações de amor e amizade, de usufruir o sabor doce dessa nova amizade? TALVEZ. (Ortega, 2000, p. 117)

O “talvez” aqui é indício de experimentação, espaço aberto para invenção das relações consigo mesmo e com os outros. Trago essas questões para o debate sobre formação docente, apresentando algumas das discussões desenvolvidas em pesquisa com um grupo de professoras de Arte na educação básica na Universidade de Santa Cruz do Sul (Loponte, 2005). Neste trabalho, problematizei a possibilidade de invenção-artista no processo de formação docente em arte, vendo-a como uma ação necessariamente compartilhada, que se dá em relação com os outros. Recupero para a discussão a teorização de Michel Foucault sobre as práticas de si, que não se dissociam das relações intersubjetivas. As artes de si mesmo não são um exercício de solidão, embora isso possa transparecer aos mais desavisados e preocupados em encontrar nestas práticas sinais de uma suposta autoestilização foucaultiana. A invenção de si não é um ato puramente individual, narcísico: “O cuidado de si [...] está atravessado pela presença do Outro: o outro como diretor de existência, o outro como correspondente a quem escrevemos e diante de quem nos medimos, o outro como amigo que socorre, parente benfeitor” (Gros, 2004, p.507).

A amizade, tema que é apenas esboçado por Foucault em algumas entrevistas e no curso *A hermenêutica do sujeito*, seria a reabilitação da estética da existência para o presente. Essa é a principal tese de Francisco Ortega sobre o tema da amizade em uma trilogia (2002, 2000, 1999). A relação com os outros e o cuidado com os outros são fundamentais para a noção de cuidado de si na Antiguidade. O governo dos outros está estritamente relacionado com o aprendizado sobre o governo de si mesmo. E é nesse sentido que se inserem as práticas de si como a escrita e as relações de amizade. Essas práticas fazem parte das “invenções da humanidade” que podem ajudar a pensar o tempo presente e, mais especificamente, a pensar a formação docente (em arte ou não).

AMIZADE : SABER DE SI, SABOR DOS OUTROS

Para Ortega (1999), pensar nos dias de hoje em conceitos como ascese ou amizade é um dos grandes desafios legados por Foucault. Este tema, no entanto, ainda é pouco explorado pelos estudos da obra foucaultiana, e menos ainda no campo da educação.

O tema da amizade, ou das redes de amizade, faz parte das análises de Foucault sobre as práticas de si antigas. Ao analisar a concepção epicúrea de amizade, por exemplo, ele afirma que a amizade é uma das formas que se dá ao cuidado de si: “Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos” (Foucault, 2004, p.240), porque é exatamente essa necessidade do cuidado de si a motivação para ter amigos.

Com Ortega e seu estudo sobre a amizade, com base em Foucault e outros autores, podemos redimensionar um tema que aparentemente pertence apenas a nossos assuntos mais privados e íntimos. E, mais do que isso, pensar a amizade como um espaço de sociabilidade que extrapola as relações familiares e de parentesco e que pode ser um espaço político interessante para se pensar a educação e, especificamente, grupos de formação docente. No imaginário sobre a amizade ainda, de certa forma, prevalecem as imagens de proximidade, de familiaridade, de fraternidade. Ortega (2000), apoiando-se em Arendt, Foucault e Derrida, afirma que essas metáforas familiares apenas ocultam o caráter político das relações de amizade. A proximidade em demasia oculta as diferenças, não possibilita a pluralidade nos relacionamentos.

Se não há um *locus* privilegiado para a política, como afirma Hanna Arendt³, a política pode irromper em qualquer lugar, como na arte, e nas próprias relações de amizade. Não precisamos pensar a política como algo exclusivo de partidos políticos ou daquelas pessoas denominadas “políticos”, já sabemos disso. A amizade, esse doce sabor do outro, daquele que nos completa, ou que se diferencia de nós, nos faz mais vivos, mais parte desse mundo. Por que não reinventar a política mediante essas relações, que nos reinventam a cada dia? Aqui podemos novamente recuperar Hannah Arendt: “Enquanto a força é a qualidade natural de um indivíduo isolado, o

3. Sobre o pensamento de Hanna Arendt a respeito da política, escreve Ortega: “A política pode irromper em qualquer lugar, nas organizações de base, nos conselhos revolucionários, na mídia, na arte, ou na amizade como exercício do político, sempre que os indivíduos se inserem no mundo pela palavra e pelas ações e dão início a algo novo e inesperado” (2000, p.42).

poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos, e desaparece no instante em que eles se dispersam" (2001, p.212).

Em um tempo de individualismo exacerbado, em que estamos imersos em uma cultura plenamente narcísica, qual é o espaço para a relação com o outro? Que outro faz parte da nossa vida? Que "outros" existem além das relações de parentesco, das relações familiares?

Muitas vezes amigos e amigas nos "salvam" com palavras e ações, e muitas vezes nos sentimos pessoas melhores pelas relações de amizade que construímos. Nossa subjetividade é também constituída nessas relações intersubjetivas, contraditórias, feitas de distância e proximidade. A amizade, como forma de subjetivação coletiva, não é, no entanto, o simples espaço de fusão com o outro ou de puro consenso, ou ainda uma relação compensatória de afeto. Mais do que isso, podemos pensar, a partir de Foucault, que há um potencial transgressor nas relações de amizade, como uma dobra, como resistência às relações de saber-poder. Como parte de toda a problematização sobre o cuidado de si, a amizade insere-se como um dos pontos de resistência possíveis contra o poder político, como uma das "novas formas de subjetividade" propostas por Foucault:

..o problema político, ético, social e filosófico de nossos dias não consiste em tentar liberar o indivíduo do Estado nem das instituições do Estado, porém nos liberarmos tanto do Estado quanto do tipo de individualização que a ele se liga. Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos. (1995, p.239)

Ortega ressalta o quanto a amizade como elemento transgressor interessa mais a Foucault do que sua suposta função compensatória. A amizade não é vista como uma forma de relação ou comunicação que ultrapasse as relações de poder, mas antes "representa um jogo agonístico e estratégico, que consiste em agir com a mínima quantidade de domínio. Falar de amizade é falar de multiplicidade, intensidade, experimentação, desterritorialização" (Ortega, 1999, p.157).

A interrogação ética e estética dos últimos trabalhos de Foucault tem um caráter marcadamente político e culmina, mesmo que de forma incipiente, nas discussões acerca de uma ética da amizade, a capacidade de formação estética das relações humanas, em "um tipo de relacionamento intenso e móvel, que

não permita que as relações de poder se transformem em estados de dominação” (Ortega, 1999, p.168).

Estamos ainda, com Foucault, pensando nestes espaços de resistência, nestes espaços para práticas de liberdade, espaços em que possamos exercer nossa subjetividade com a menor dominação possível. E então, pergunta Deleuze (1992, p.142), “qual é nossa ética, como produzimos uma existência artista, quais são nossos processos de subjetivação, irreduzíveis a nossos códigos morais? Em que lugares e como se produzem novas subjetividades? Existe algo a esperar das comunidades atuais?”.

Quais as comunidades atuais para se pensar a docência, ou mesmo para exercê-la, para construí-la? O que podemos esperar da escola como *locus* de formação, ou da universidade como propulsora da formação docente? Que docência pode emergir de grupos de formação, de redes de amizade? As perguntas, inspiradas pelas problematizações levantadas por Foucault, se atualizam nas preocupações deste artigo.

Amizades, arte e docência

Foucault pára. Os estudantes precipitam-se à sua mesa. Não para lhe falar, mas para desligar os gravadores. Não há perguntas. Na confusão, Foucault está só. E Foucault comentará: “Seria preciso poder discutir o que propus. Por vezes, quando a aula não foi boa, bastaria pouca coisa, uma pergunta, para tudo reordenar. Mas esta pergunta nunca vem. Na França, o efeito do grupo torna impossível qualquer discussão real. E, como não há canal de retorno, o curso se teatraliza. Tenho com as pessoas presentes uma relação de ator ou acrobata. E, quando termino de falar, uma sensação de total solidão...” (Ewald, Fontana, 2004, p.17)

Apenas a leitura dos cursos e livros e dos tantos ditos e escritos de Foucault não nos permitiriam imaginar esta cena descrita na apresentação do livro *A hermenêutica do sujeito*. A solidão de Foucault diante da audiência ávida do Collège de France, que ouve e grava atentamente cada palavra, cada comentário. Por que as perguntas não vêm? Respeito, veneração, idolatria perante a palavra de um grande filósofo? Não estávamos lá, nem compartilhamos daquela atmosfera privilegiada, mas continuamos a fazer perguntas, continuamos a pensar e estabelecer relações com aqueles ditos que felizmente chegaram até nós.

A cena, a teatralização de um discurso sem um canal de retorno lembra uma sensação já conhecida por quem trabalha com formação docente. Vivi esta cena algumas vezes, que poderia ser descrita mais ou menos assim: Platéia cheia. Mais de 90 professores e professoras de várias áreas do ensino fundamental de um município pequeno do interior do Rio Grande do Sul. Assunto: ensino de Arte. Oito horas de imagens, palavras e discursos em defesa da arte como uma área de conhecimento tão importante quanto as outras, para uma maioria que pensa que arte se resume a 'trabalhinhos' nas datas comemorativas. Final do dia: cansaço, desgaste. Alguém levanta a mão: "Eu trouxe até tesourinha. Não íamos pintar, colar e recortar?". Como formadoras de professoras, precisamos ser um pouco atrizes, acrobatas, animadoras, chamar a atenção para palavras que soam distantes aos que nos ouvem, recheá-las de algum sentido. Há solidão, frustração (mesmo que também tenhamos satisfações).

O trabalho com um grupo docente traz assim uma outra cor para os processos de formação⁴. Menos acrobacia, mais aprofundamento das discussões. Menos solidão, mais vínculo entre participantes. Menos monólogo, mais polifonia de vozes. Menos cópia e reprodução, mais invenção e experimentação. Menos verticalidade das verdades, mais horizontalidade das relações e dos discursos verdadeiros em circulação.

Na análise das práticas de si antigas, mais especificamente da *parrhesia* (o falar verdadeiro), Foucault salienta a dupla organização – vertical e horizontal – em circulação nos grupos epicuristas: por um lado, um mestre, aquele que tem o direito a falar, e que tem autoridade sobre todos os alunos e por outro "uma série de relações horizontais, relações intensas, densas, fortes que são relações de amizade e que servirão à salvação recíproca" (Foucault, 2004, p.471). A contradição é que, apesar de tematizar longamente sobre estas relações horizontais e redes de amizade que constituíam as técnicas de si, o próprio Foucault, na condição solitária de autoridade máxima do discurso nos seus cursos no Collège de France, não via a possibilidade de que ali se efetivasse um trabalho coletivo com suas próprias palavras.

4. O trabalho com grupos de formação docente tem sido destacado em algumas pesquisas como demonstra Damiani, Vellozo e Barros (2004), que apresentam uma revisão das investigações realizadas no Brasil e em outros países sobre grupos docentes e trabalhos colaborativos entre professores. Destaco também o trabalho realizado por Dickel et al. (2002), com grupos de professores de escolas públicas de Passo Fundo (RS).

As aulas de Michel Foucault ocorriam às quartas-feiras, do início de janeiro ao fim de março. A assistência, muito numerosa, composta de estudantes, professores, pesquisadores, curiosos, muitos deles estrangeiros, mobilizava dois anfiteatros do Collège de France. Michel Foucault muitas vezes lamentou a distância que isto podia instalar entre ele e seu “público”, e o pouco intercâmbio possibilitado pela forma do curso. Ele almejava um seminário que fosse lugar de um verdadeiro trabalho coletivo. Fez diferentes tentativas nesse sentido. Nos últimos anos, no final da aula, dedicava um longo tempo para responder às perguntas dos ouvintes. (Ewald, Fontana, 2004, p. 16)

O trabalho de uma professora de arte na escola, seja qual for a sua formação, é geralmente um trabalho solitário. A disciplina de arte está um pouco deslocada em relação ao conjunto do currículo escolar, ou pelo seu caráter de algo especial para poucos eleitos, ou de algo sem muita relevância. No trabalho que tenho realizado com grupos de professoras, e sua escrita, surge um espaço para o encontro dessas solidões pedagógicas. Um espaço em que é entendido, ouvido, lido e escrito, onde se pode falar, contar as descobertas, as realizações, as conquistas deste lugar conflituoso e contraditório que é uma sala de aula⁵. E, além disso, um espaço em que se estabelecem vínculos, onde as relações de amizade se transformam em uma forma de resistência política, de reinventar o político, de reinventar-se. Se não podemos fugir das relações de poder, que pelo menos possamos jogar esse jogo com o mínimo possível de dominação – é disso que nos fala Foucault. As relações de amizade, que extrapolam as relações de parentesco, podem constituir este espaço de criação de novas formas de existência e de subjetivação, para nós mesmos.

E o que dizer das amizades entre mulheres? O tema das amizades femininas surge de forma sutil nos escritos de Foucault⁶ e é pouco tematizada

5. Um espaço talvez em que se possa viver a experiência, a possibilidade que algo nos aconteça e que requer um gesto de interrupção (Larrosa, 2002, p.24).

6. Na entrevista “Da amizade como modo de vida” (1981), Foucault comenta o livro *Surpassing the love of men*, de Lillian Faderman: “No prefácio, a autora diz que ela havia partido da ideia de detectar as relações homossexuais e se deu por conta de que essas relações não somente não estavam sempre presentes mas que não era interessante saber se se poderia chamar a isso de homossexualidade ou não. E que, deixando a relação desdobrar-se tal como ela aparece nas palavras e nos gestos, apareceriam outras coisas bastante essenciais: amores, afetos densos,

por Ortega: "A suspeita em relação às amizades femininas coincide com o surgimento do feminismo. Sua patologização tem conduzido em nosso século à condenação de quaisquer sentimentos entre mulheres, que serão qualificados de lésbicos e doentios" (1999, p.165).⁷ O que este tema suscita? Se prestarmos atenção no jogo discursivo apresentado pela mídia, o tema das amizades femininas aparece às vezes de forma bastante estereotipada, revelando um pensamento comum a respeito⁸.

A imagem pode nos ajudar a pensar um pouco mais sobre as amizades femininas. É uma escultura de Camille Claudel chamada *As bisbilhoteiras*, feita de mármore e bronze (ou em uma versão de ônix). São quatro mulheres. Estão em um canto, sentadas em dois bancos. O cenário é um vagão de trem, mas poderia ser uma sala, um quarto, até uma praça. As quatro mulheres estão nuas, dando um tom irreal à cena. Uma mulher fala, gesticula com as mãos. As outras curvam-se para ela, seus corpos todos estão à escuta. Do que ela fala? De que falam? Que segredo as une? Como se chamaria uma cena semelhante composta por homens? Certamente de forma diferente. A belíssima escultura de Claudel

maravilhosos, ensolarados ou mesmo, muito tristes, muito negros. Este livro mostra até que ponto o corpo da mulher desempenhou um grande papel e os contatos entre os corpos femininos: uma mulher penteia outra mulher, ela se deixa maquiar e se vestir. As mulheres teriam direito ao corpo de outras mulheres, segurar pela cintura, abraçar-se. O corpo do homem estava interditado ao homem de maneira muito mais drástica. Se é verdade que a vida entre mulheres era tolerada, é somente em certos períodos e depois do séc. XIX que a vida entre homens foi, não somente tolerada, mas rigorosamente obrigatória, simplesmente isso teve lugar durante as guerras".

7. Ver também o capítulo "Amizades femininas" (Ortega, 2002, p.151-155) e Ortega (2000, p.59).
8. Ver, por exemplo, a campanha publicitária da cerveja Kaiser, veiculada no verão de 2003, em que um dos *slogans* era: "Só o que é bom merece uma Kaiser". Nas propagandas desta campanha mais divulgadas, dois belos atores globais enumeravam o que merecia ou não um copo da cerveja. Na lista do que "merece uma Kaiser", entre outras coisas, estava a praia cheia, o *top less*, a vizinha seminua na janela etc. Aparentando uma grande inovação, e talvez querendo dar uma resposta às críticas feministas de plantão, a Kaiser apresenta uma versão feminina da propaganda. Por alguns dias, ouvia-se o seguinte na TV, em tom de suspense: "Agora as mulheres também vão dizer o que merece ou não uma Kaiser". A referida propaganda, enfim, apresentada pela atriz Fernanda Torres, enumera a lista feminina do que "merece uma Kaiser": liquidação no *shopping*, o ator Marcos Palmeira e... amigas no banheiro. Sem entrar no mérito das demais escolhas, é interessante analisar como a amizade entre as mulheres surge aí. As amigas estão rindo, olhando-se no espelho, demonstrando uma cumplicidade e uma certa provocação à curiosidade masculina: o que as mulheres fazem juntas? O tom que prevalece é de futilidade, ambiente de fofocas, coisas sem importância.

revela um pouco do cotidiano – tema um tanto inusitado para a França de 1894. Quatro mulheres, quatro vizinhas, quatro comadres, quatro amigas. De que falam as mulheres quando estão juntas? Pensaríamos, conforme o senso comum, que elas falam de amenidades, fofocas, ou de assuntos estritamente domésticos – futilidades, nada importante... De que são feitas as amizades femininas?

FIGURA I
AS BISBILHOTEIRAS, CAMILLE CLAUDEL, 1894/1905



Que fazem afinal essas “bisbilhoteiras”, essas mulheres, que vivem falando da vida alheia, ou ainda, as “amigas no banheiro”, da propaganda de cerveja, em sua fútil aparência? Nossa imaginação pode transformar essas cenas no que quisermos. A questão que podemos pensar a partir daí é qual o papel do outro no nosso modo de pensar a política, ou na constituição da nossa própria subjetividade. Na conversa por nós apenas suspeitada entre as figuras de Camille Claudel, vê-se no entanto uma certa cumplicidade, manifestada no gesto de escuta, de atenção. Sempre houve desconfianças sobre as amizades femininas,

tendo, desde a Antiguidade sido excluídas dos modelos canônicos e filosóficos de amizade. No entanto, hoje parece que há alguma condescendência para essas amizades que, na verdade, não são levadas muito a sério. Liberadas culturalmente para o afeto, o carinho, para a manifestação de sentimentos, as mulheres fortalecem suas amizades, apoiam-se mutuamente. Os homens ainda sofrem um olhar de condenação às manifestações de afeto com seus pares. Desde a descoberta e patologização da homossexualidade masculina, há uma restrição social às amizades entre os homens que não se contenham em formais apertos de mão e “tapinhas nas costas”. A medicalização da homossexualidade colaborou, em certa medida, para a perda do caráter filosófico (e político) das relações de amizade. A amizade deixou de ser uma questão a ser pensada, para ser vivida apenas na intimidade.

Ortega procura reabilitar a questão na obra de Foucault, como uma possibilidade de experimentação de novas configurações das relações sociais, como possibilidade do inusitado, do novo, de reinvenção de nós mesmos.

Se olharmos bem para essas “mulheres bisbilhoteiras”, desfazendo-nos de nossos estereótipos culturais, poderíamos perguntar: qual o potencial transgressivo das conversas entre mulheres⁹? Qual o significado político de falar e ouvir ao outro? Que espaço ético-estético-político pode ser criado para as relações humanas e, mais especificamente, no âmbito da formação docente? O diálogo com a obra de Camille Claudel e também com as imagens estereotipadas da mídia pode-nos ajudar a pensar de outra forma, ou a estranhar esta relação saborosa que vivemos com o amigo, este “gosto do outro” que nos é tão próximo. Amigos, amigas, amizades femininas e masculinas¹⁰ – reinventar

9. Como exemplo, é importante lembrar a importância dos grupos de apoio para mulheres vítimas de violência, que se sentem mais fortalecidas diante dos seus agressores (trabalho realizado em centros de referência para as mulheres, casas de acolhida).

10. Sobre a diferença entre amizades femininas e masculinas, ver Vincent-Buffault (1996, p. 180): “É provável que as amizades femininas e masculinas tenham evoluído de maneira diferente: no domínio das mulheres, dá-se lugar à sensualidade, ao contato, como à confiança, no prolongamento de uma relação de mãe para filha. A amizade viril definiu-se progressivamente em um ideal de ação e de convívio galhofeiro que desconfia da ternura e do excesso de intimidade, passada a idade da adolescência. [...] As imagens de virilidade, de autocontrole, afastam os homens da efusão, salvo ocasiões excepcionais, o que engendra momentos de relaxamento codificados na sociabilidade do beber ou na troca da fala libertina na ausência de mulheres. Essa fobia do contato se acompanha de uma idealização da virilidade”.

essas relações politicamente (e esteticamente) é, sem dúvida, reinventar o saber sobre nós mesmos.

Alegria e prazer do encontro: estética das relações de amizade

Desde o ano de 2000, um grupo de professoras de arte ou interessadas pelo tema reúne-se uma vez por mês para estudar, trocar experiências, aprender juntas. O cenário é a Universidade de Santa Cruz do Sul. Um grupo começou a se formar após alguns cursos de extensão oferecidos para a comunidade sobre arte e educação. Algumas professoras queriam mais do que simples receitas fáceis e “salvadoras” para suas aulas. Tem havido, durante esse tempo, descontinuidades, fracassos, dissidências, mudanças de rota e, claro, conquistas, pequenos sucessos. Uma pesquisa (Loponte, 2005) começou depois do início desse grupo e foi se envolvendo, tomando conta, mesclando-se. A pesquisa teve um fim, um ritual final, uma escrita que, ao menos no papel, precisou ser definitiva. O grupo continua, anda com pernas próprias, não sabemos até quando¹¹. O efeito desse grupo de formação docente em Arte no trabalho de cada professora é visível. Há muitas escritas e registros dessas professoras em formas de pequenos textos, cartas, diários, portfólios – escritas de si que se completam com a leitura de outros. Algo que transcende as escritas são as relações fortes de amizade entre essas mulheres: “esse exercício da amizade forma e transforma: praticando-o, elaboram-se tanto o si mesmo quanto o entre-si. Indo ao encontro dos outros, é ao encontro de si mesma que a pessoa se lança” (Vincent-Buffault, 1996). Traço aqui algumas das análises sobre o efeito desta rede de amizades na constituição da docência.

Nas discussões do grupo, nos perguntávamos: o que fazemos juntas? O que faz, afinal, com que depois de cada encontro mensal queiramos voltar? Nas escritas que emergem no grupo, é possível perceber o prazer de estar juntas, a alegria de encontrar-se e partilhar descobertas, uma “festa de amigas”. Longe do ranço de encontros “pedagógicos” e prescritivos, neste espaço de criação e invenção de relações consigo mesmo e relações com os outros, nos reinventamos como docentes.

11. Uma outra pesquisa se iniciou em 2005, acompanhando os encontros do grupo e suas formas de registro, intitulada “Escritas de si (e para os outros) na docência em arte”, com previsão de conclusão para julho de 2007. A respeito desta pesquisa ver Loponte (2006a).

Que efeitos pode ter uma rede de amizades para a docência? Neste grupo, a arte é o tema comum, o elo de ligação, o aglutinador. Mas não só isso. Em torno da arte e seu ensino, encontram-se “as mesmas dúvidas, as mesmas angústias, as mesmas apreensões, os mesmos medos, os mesmos objetivos”, é o que salta nas escritas. O “mesmo” quando compartilhado perde seu caráter de mesmice, de coisa sem importância; o “mesmo” adquire outros contornos, outra força. E o encontro dessas “solidões pedagógicas”, características de muitas professoras de arte, modifica cada uma e a sua forma de atuar na docência, “não se é mais a mesma”. Com a amizade,

...nunca mais a solidão será como antes. Em suas rajadas mais ardentes, mais destruidoras, a sensação de estar só desaparece em prol de uma amabilidade praticamente adquirida e de uma benevolência sempre disponível – o que não exclui nem a severidade, nem o rigor, pelo contrário. (Onfray, 1995, p. 174)

É preciso então pensar que em uma rede de amizades não se está imerso em um mar de condescendências e afabilidades incondicionais. Escuta-se, confessa-se, aceita-se, apazigua-se das inquietudes, mas também espera-se rigor, severidade, seriedade no discurso sobre o outro. E é justamente aí que se encerra o caráter político e transgressor das relações de amizade. Nietzsche prefere ter, no amigo, seu melhor inimigo: “Deves estar com o coração mais perto dele do que nunca, quando a ele te opões” (2003, p.83).

E é ele um dos primeiros filósofos a interromper a história da amizade como fusão, plena concordância e transparência, tal como o elogio à amizade celebrado em 1580, por Montaigne:

Na amizade a que me refiro, as almas entrosam-se e se confundem em uma única alma, tão unidas uma à outra que não se distinguem, não se lhes percebendo sequer a linha de demarcação. Se insistirem para que eu diga por que o amava, sinto que não saberia expressar senão respondendo: porque era ele; porque era eu. (1996, p.182)

Enquanto Montaigne fala das “amizades extraordinárias” como pura integração, Nietzsche aconselha o amor ao distante, não o “amor ao próximo” cristão:

Não o próximo, eu vos ensino, mas o amigo. Que seja o amigo, para vós, a festa da terra e um presságio do super-homem. Eu vos ensino o amigo e seu transbordante coração. Mas é preciso que saiba ser uma esponja, quem quer ser amado por corações transbordantes. Eu vos ensino o amigo, que traz dentro de si o mundo pronto, um invólucro do bem – o amigo criador, que tem sempre um mundo pronto para dar de presente. (2003, p.88)

Esta nova noção rompe com o ideal clássico da amizade, pois, “no amigo, não devemos procurar uma adesão incondicional, mas uma incitação, um desafio para nos transformarmos. Tratar-se-ia de sermos capazes de viver uma amizade cheia de contradições e tensões, que permitisse um determinado agonismo e que não pretendesse anular as diferenças” (Ortega, 2000, p.80).

Mais do que uma simples “festa de amigas”, um grupo de docentes com objetivos em comum é também a celebração da diferença, da distância, da alteridade. A amizade, neste sentido, não fortalece a identidade, o mesmo, mas se constitui como uma possibilidade de nos transformarmos, é “uma ascese, isto é, uma atividade de autotransformação e aperfeiçoamento” (Ortega, 2000, p.81). E daí as relações de amizade não são apenas um espaço político, mas um espaço ético-estético, de invenção, criação, experimentação. A alegria e prazer desses encontros talvez se alojem justamente nessa poética das relações, nessa vontade artista de não ser mais a mesma, nessa vontade de extrapolar as relações burocráticas e sem vínculos a que muitas vezes se reduzem os espaços escolares, principalmente entre docentes. Talvez haja mesmo poucos espaços de criação para a docência na escola.

Uma questão recorrente no grupo é: estou no caminho certo? Busca-se o “certo”, a verdade da boa aula, da boa professora de arte. Algo como perguntar se é “certo” pintar um gato de azul ou imaginar outra cor para as árvores que não seja o óbvio verde. O sentido de pertencimento a um grupo, que dá suporte e acolhida às criações de cada uma, apazigua a in-tranquilidade da busca incessante pelo caminho mais lúcido e correto. Até porque, aprendemos juntas, o perseguido Santo Graal do caminho certo é pura ilusão. No grupo, nesta rede de amizades docentes, descobrimos que há caminhos verdadeiros, feitos dos caminhos e descaminhos trilhados individualmente e recriados quando compartilhados. Descobre-se então que se está “caminhando” bem quando ao reconhecer as mesmas angústias no

outro, percebe-se a força do próprio trabalho. Identifico-me com o outro e me vejo diferente, “não sou mais a mesma”, aos meus próprios olhos. A questão aí não é de identidade docente, mas sim de diferença. A partir do olhar do outro, de uma rede de amizades, produzo a diferença em mim mesma, me multiplico, me transformo.

Neste grupo docente, não há uma relação de sujeição ao outro, ou uma relação com o outro marcada pelo vínculo de obediência, como na tradição cristã. De algum modo, ainda somos herdeiros dessa forma de pensar a subjetividade, na qual a autoconstituição do sujeito acontece mediante o exame da consciência e da confissão, tendo como objetivo a renúncia de si e a autoanulação. Na constituição da docência, nos autoanulamos quando nos submetemos aos “manuais de autoajuda pedagógicos”, com receitas práticas e rápidas de “como fazer” ou “como ser uma professora criativa (ou competente) em dez passos”, renunciamos a nós mesmos diante de “palavras de salvação” de um discurso pedagógico, que promete a tomada de consciência crítica, plena e iluminada sobre os processos educativos.

Foucault traz para o debate ético atual os modos de subjetividade da tradição greco-romana, em que “o papel do outro é indispensável para a produção de um esboço de si compreensível. [...] para ele o outro está sempre presente na origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo”(Ortega, 1999, p. 132). A relação com o outro não se estabelece pela simples obediência, pela sujeição e submissão às verdades verticais, o que, por outro lado, não quer dizer também um falso democratismo dialógico. A relação com o outro está baseada na invenção, criação estética de si mesmo. Ao me olhar no outro, ao me reconhecer na diferença do outro, me transformo, me esculpo de modo distinto, e esse é um movimento constante que uma rede de amizades não cessa de efetuar. Por isso talvez essa vontade das professoras de sempre voltar ao grupo a cada encontro mensal, essa vontade de ser outra, de não ser a mesma outra vez.

O grupo é um espaço permanente de exposições dos trabalhos realizados pelas professoras em sala de aula. A arte e a estética permeiam esse grupo de várias formas: a estética de si (pela escrita e pelas relações umas com as outras), as invenções artísticas delas (algumas das professoras são também artistas, pintam quadros, fazem trabalhos artesanais) e de seus alunos. Se nas

escolas não há reconhecimento e valorização sobre o que fazem, naquele espaço coletivo a vibração com as conquistas de cada uma é constante. As imagens criadas pelos alunos e alunas da educação básica preenchem as pautas dos encontros, e em cada desenho, em cada novo trabalho apresentado, está a marca poética da professora, sob o olhar maravilhado, orgulhoso e cúmplice de todas. Do trabalho de uma professora se multiplicam outros, “idéias maravilhosas” surgem a partir dos comentários coletivos. Projetos criados a partir da obra “O beijo”, de Rodin, originando invenções tridimensionais com materiais diversos; criações a partir de desenhos de borboletas; objetos recriados a partir da leitura de artistas como Mondrian e Tarsila do Amaral; abstrações coloridas; bonecos articulados de papelão; pés e sapatos como “desculpa” para debater arte contemporânea com estudantes do ensino médio – são apenas alguns exemplos. Com o grupo aprendemos também a olhar juntas, a experienciar o sabor de imagens em exposições de arte como nas Bienais de Artes Visuais do Mercosul nos anos de 2001 e 2003. Para algumas delas, era um olhar estreante para exposições desse tipo, talvez mais saboroso porque compartilhado.

Nos últimos anos, nossos encontros mensais não estavam vinculados a nenhum curso de extensão, e constituímos um grupo de estudos, sem a necessidade de um certificado de conclusão. Para elas, é um “dia sagrado” preferível muitas vezes às reuniões da escola. E estar ali nem sempre é uma tarefa fácil, envolve deslocamento de municípios vizinhos a Santa Cruz do Sul (Venâncio Aires, Sinimbu, Sobradinho, por exemplo) e acertos com maridos e filhos. O grupo é o “nosso” grupo, espaço sagrado tecido por cada uma delas. Na apresentação para novas participantes, estampa-se no rosto o orgulho de pertencimento: “estou nesse grupo há dois anos”, “estou aqui há três, quatro anos”. O “aqui” é esse espaço subjetivo constituído e tramado por todas nós. Espaço de redes, rizomas, encontros dentro do encontro, uma obra de arte coletiva e intersubjetiva. Por meio da amizade:

...advém a singularidade de cada um, já que ela autoriza, na escultura de si, o recurso ao outro como a um espelho que se pode interrogar sem risco de obter um reflexo infiel. Ela reforça a intimidade contra as obrigações sociais e mundanas. Experimentando-a, pode-se medir o quanto nada resiste, diante dela, daquilo que faz habitualmente o jogo social e a seriedade do mundo. A cumplicidade que ela gera é um desmultiplicador de força. Ela inscreve seu orgulho acima de

todas as obrigações que não derivam de si. E como tal, é a virtude sublime por excelência. Porque não poderiam existir normas que a superem, ou leis que a contenham. (Onfray, 1995, p.174)

As amizades não são obrigatórias, são escolhas, eleições éticas singulares. E é esse o caráter do grupo, longe das prescrições e obrigações burocráticas que muitas vezes caracterizam as reuniões escolares.

As escritas descrevem a força extraída da relação entre essas subjetividades docentes: “com o grupo nos fortalecemos”, “o grupo me fez mais forte e me sinto mais capaz de ensinar arte”. A cumplicidade desmultiplica forças, e o verbo próprio para engrenagens mecânicas indica uma redução de velocidade em favor de maior força. Porque talvez uma certa lentidão faça parte do processo, não é em um curso de pequena duração ou em uma palestra que se conquista a cumplicidade, que se trama uma rede sólida de confiança ou o sentido de criação coletiva.

Por que, no entanto, uma professora que trabalha com arte precisa de “força”? Para enfrentar a diretora que impõe o uso de desenhos mimeografados (“porque os pais pedem, porque os alunos gostam...”), para ir para o embate diante de colegas que não veem importância nenhuma em uma disciplina que não reprova e nem “cai” no vestibular, para conquistar uma sala adequada para arte, para conseguir o material mínimo para as aulas (folha, tinta, pincel, lápis de cor etc.), para apoderar-se de mais carga horária em meio a uma grade curricular que privilegia números e letras, para exigir professoras com formação específica em arte, e é claro que a lista não se encerra aí.

Nos bastidores do confronto quase sempre solitário na escola, há um grupo que pulsa, há todos aqueles discursos verdadeiros, compartilhados, debatidos, digeridos e transformados em verdades próprias. Incorporar, interiorizar, deixar-se subjetivar por esses discursos fortalece a docência em arte para que, nos jogos de poder (que aliam arte e feminino, por exemplo), se possa rolar os dados sem tanta dominação.

O espaço criado por essas relações de amizade docente não está imune às relações de poder, mas se configura como uma dobra, um modo de resistência em que se pode “brincar” de liberdade, ou dizendo de outra maneira, em que se experienciam práticas de liberdade, como parte de uma decisão ética singular e coletiva. Nos encontros não se buscam mais as receitas infalíveis que

“salvarão” as aulas de cada uma e nem a palavra centralizadora e definitiva de um mestre que teria a chave para todas as respostas. Todas se comprometem de uma forma ou outra, todas se autorizam. E aí há os encontros dentro dos encontros, dobras entre as dobras, microrredes que se formam enquanto a cena principal das discussões acontece. Nessa relação entre ética, amizade e práticas de liberdade ninguém está repentinamente adquirindo poder, ou recuperando a “própria voz”. As relações de poder estão em toda parte, a docência nunca é neutra e muda, mesmo que aparentemente se apresente desta forma.

Tal como a escrita, as relações de amizade que se estabelecem neste espaço coletivo são descontínuas, sujeitas a movimentos de maior agregação ou dispersão, maior ou menor velocidade, vácuos ou impasses, tal como a experiência própria dos artistas diante do impávido branco de telas e papéis: “que cor usar? Que misturas, que tonalidades? Qual é o melhor tema?” ou: “Será que elas vêm hoje? Que ritmo devem ter esses encontros? Mais prática, mais teoria?”. Também fazem parte da criação a angústia, a ansiedade, a incerteza, esse “saber fazer fazendo”, esse inventar-se sem regras pré-estabelecidas, o que não quer dizer o mesmo que falta de rigor ou o malfadado *laissez-faire* das práticas espontaneístas em ensino de arte.

Amizade entre mulheres, amizade transgressora entre professoras que têm aproximações distintas com a arte. Reinvenção de si mesmas e do espaço político e ético para a docência. Deixemos a imagem das “bisbilhoteiras”, das “conversas de comadre”, ou amizades condescendentes para trás. A formação docente pode se potencializar mediante os processos de subjetivação que envolvem as relações de amizade e escrita, não para descobrir ou desvelar afinal que professoras somos, mas para que outras invenções subjetivas vamos vestir, além das mesmidades escolares e pedagógicas. Há ainda muito a aprender com as amizades que desafiam, que instigam, que nos provocam (na distância e proximidade) a ser diferentes em uma sociedade que constantemente nos impõe modos de ser. O cultivo do “*ethos* da distância” é:

...em outras palavras, não utilizarmos o amigo para fortalecer nossa identidade, nossas crenças, isto é, ‘o que somos’, mas a possibilidade de concebermos a amizade como um processo, no qual os indivíduos implicados trabalham na sua transformação, invenção. Diante de uma sociedade que nos instiga a saber quem somos, a descobrir a verdade sobre nós mesmos, e que nos impõe uma determinada subjetividade, esse cultivo da distância na amizade levaria a subs-

tituir a descoberta de si pela invenção de si, pela criação de infinitas formas de existência. (Ortega, 2000, p.114)

As discussões sobre a amizade realizadas por Foucault, centradas em algumas entrevistas nas relações homossexuais, apontam para “a capacidade da formação estética das relações humanas” (Ortega, 1999, p.167). A noção de “programa vazio” (Foucault, 2005), no âmbito da atualização de uma estética da existência, é central na teorização foucaultiana e útil na pretensão de trazer essa discussão sobre amizade para outras esferas, como a formação docente. Esta noção de “programa vazio”, conserva a forma, a ideia, mas abre a possibilidade de criação de uma “cavidade” que pode ser preenchida de forma diferente pelo indivíduo ou grupos de indivíduos (Ortega, 1999, p.167, nota 48).

Na cavidade de um programa ético e estético, em um entre-espço da escrita de si e as relações de amizade, podemos fazer habitar uma docência artista. Uma docência que se faz artista, que aprende com os artistas “a arte de se ‘pôr em cena’ para si mesmo” ou a ousadia de sermos “poetas-autores de nossas vidas” (Nietzsche, 2001, § 78 e 299). Mais amizade e arte para a docência: por que não?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. *A Condição humana*. 10.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BALDINI, M. (org.) *Amizade & filósofos*. Bauru: Edusc, 2000.

DELEUZE, G. *Conversações (1972-1990)*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DAMIANI, M. F.; VELLOZO, K. B.; BARROS, R. R. Por que o trabalho colaborativo entre professores é importante? Que evidências há sobre isso? In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5, 2004, *Anais...* Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004. p.323.

DICKEL, A. et al. Em um processo de formação continuada, a possibilidade de articulação entre teoria e prática: reflexões sobre uma experiência compartilhada. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 4, *Anais...* Florianópolis: UFSC, NUP, CED, 2002. p.64.

EWALD, F.; FONTANA, A. Apresentação. In: FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.15-20.

FOUCAULT, M. Da amizade como modo de vida. [Entrevista a R. Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux]. *Gai Pied*, n.25, p.38-39, abr. 1981. (Trad.: Wanderson Flor do Nascimento). Disponível em: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>. Acesso em: 12 mar. 2005.

_____. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. 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.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p.613-661.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./abr. 2002.

LOPONTE, L. G. *Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas*. Porto Alegre, 2005. Tese (dout.) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. Docência artista: arte, gênero e ético-estética docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.43, p.35-55, 2006.

_____. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. *Educação*, Santa Maria, v.31, p.295-304, 2006a.

MONTAIGNE, M. de. *Ensaio, I: Da amizade*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. 12.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *A Gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ONFRAY, M. *A Escultura de si: a moral estética*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

ORTEGA, F. *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Genealogias da amizade*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2000.

VINCENT-BUFFAULT, A. *Da amizade: uma história do exercício da amizade nos séculos XVIII e XIX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

Recebido em: julho 2007

Aprovado para publicação em: abril 2008

O VALOR DO DIPLOMA NAS PRÁTICAS DE RECRUTAMENTO DE GRANDES EMPRESAS

ANA PAULA SALHEB ALVES

Pesquisadora Associada ao Grupo de Estudo sobre a Instituição Escolar e Organizações Familiares, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
ana_salheb@yahoo.com.br

ANA MARIA F. ALMEIDA

Professora da Faculdade de Educação, Coordenadora do Grupo de Estudos sobre a Instituição Escolar e Organizações Familiares, da Universidade Estadual de Campinas
aalmeida@unicamp.br

RESUMO

Estudos mostram que diplomas de nível superior facilitam o acesso a posições de trabalho mais bem remuneradas e são uma fonte importante de prestígio e honra social no Brasil. Não obstante, uma ampla literatura afirma hoje a diminuição da importância do diploma nos processos de contratação, argumentando que ele seria cada vez menos suficiente para se conseguir um emprego. Este artigo examina os processos de seleção de engenheiros recém-formados por oito grandes empresas da região de Campinas. Com base em entrevistas com os principais atores da seleção e em observações das rodadas iniciais de uma seleção realizada por firma de consultoria contratada por uma das empresas, o estudo mostra que o peso do diploma obtido em uma universidade de prestígio ainda é a variável mais importante na decisão de contratação, definindo não apenas a obtenção do emprego, mas também o acesso às vagas que levam às posições gerenciais, mais bem remuneradas e mais prestigiosas. Ao final, discute as implicações teóricas e o que esses resultados sugerem em termos de políticas públicas.

ENGENHEIROS – DIPLOMA UNIVERSITÁRIO – IGUALDADE DE OPORTUNIDADES – RECRUTAMENTO

ABSTRACT

THE VALUE OF THE DIPLOMA IN THE RECRUITMENT PRACTICES OF LARGE COMPANIES. Studies show that higher level diplomas make access to well-paid jobs easier and are an important source of prestige and social honor in Brazil. However, a broad literature today indicates a reduction of the importance of the diploma in hiring processes and argues that having a diploma becomes less and less sufficient for getting a job. This article examines the

Esse artigo apresenta resultados de pesquisas realizadas com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp.

processes of selection of recently graduated engineers by eight large companies in the region of Campinas. Based on interviews with the main actors of the selection processes and on observation of the initial steps of a selection carried out by a consultancy company hired by one of the companies, the study shows that the weight of a diploma from a prestigious university is still the most important variable for the hiring decision, as it defines not only whether it will be possible to get the job or not, but also the access to vacancies that lead to better paid and more prestigious managerial positions. Finally, it discusses theoretical implications as well as what these results suggest in terms of public policies.

ENGINEERING – BACHELORS DEGREES – EQUAL OPORTUNITIES – RECRUITMENT

O encontro entre indivíduos e postos de trabalho é um momento fundamental dos processos de hierarquização social nas sociedades capitalistas. Define-se, neste caso, a maior ou menor participação de cada indivíduo na distribuição das riquezas materiais e simbólicas coletivamente produzidas numa dada sociedade.

Isso permite conceber o mercado de trabalho como uma máquina de classificar que opera um julgamento sobre o valor social dos indivíduos a cada seleção de candidatos a um posto de trabalho. Os processos de seleção de mão de obra podem constituir, por essa razão, um objeto privilegiado para o estudo das percepções e valores que orientam a definição do valor da pessoa em dada sociedade.

A pesquisa que deu origem a este texto focalizou a maneira pela qual se avalia, no momento da seleção para obtenção de um emprego, a educação escolar a que tiveram acesso engenheiros recém-formados.

Ao destacar a educação nesse estudo, estamos discutindo como opera um princípio de hierarquização social nas sociedades que dispõem de um sistema de ensino. Como se sabe, a relação entre postos de trabalho e credenciais escolares é objeto de ampla literatura. Uma vertente dos estudos mostra que, em diferentes países, há uma correlação positiva entre anos de escolarização e salários. No Brasil, por exemplo, os economistas afirmam que ela é particularmente forte (Birdsall, Sabot, 1996; Barros, Mendonça, 1995; Menezes Filho, 2001). Além disto, alguns trabalhos mostram que essa correlação positiva não é linear, mas sofre saltos nos momentos que correspondem à obtenção de um diploma, isto é, de um certificado de conclusão de um determinado nível de ensino (Menezes Filho, 2001). Isso parece indicar que o mercado de trabalho recorre a mecanismos de avaliação do valor do empregado centrados nos diplomas, produzindo desigualdade de renda entre os indivíduos.

Além disto, outros estudos demonstram que os diplomas de curso superior são nesse país uma fonte de prestígio e honra social que se expressa para além da renda, garantindo até mesmo regimes de tratamento especial por parte da justiça do Estado (Cury, Nogueira, 2001)¹.

Estamos discutindo também a maneira pela qual a hierarquização social se articula com processos de transmissão de desigualdades entre gerações. Nos estudos clássicos de estratificação social produzidos na década 1960 (Blau, Duncan, 1967; Sewell, Haller, Portes, 1969), por exemplo, o momento do primeiro emprego é considerado um momento de transição da escola para o mercado de trabalho, um passo fundamental para a “autonomização do status” do indivíduo com relação à família. Seria o momento de fazer valer os investimentos materiais e simbólicos realizados nas etapas anteriores da socialização. Embora estudos posteriores tenham nuançado essa percepção, mostrando que na maioria dos países industrializados a transição não é tão “limpa” assim, uma vez que os jovens experimentam idas e vindas entre a escola e o mercado de trabalho (Kerckhoff, 1995), permanece o fato de que os processos de entrada num posto de trabalho ao final de um ciclo de estudos revelam de forma particularmente concreta as interações entre escola e mercado de trabalho e sua contribuição com a transmissão intergeracional das desigualdades sociais². Assim, embora a desigualdade de renda associada às credenciais escolares seja mais comumente medida pelos economistas como desigualdade entre indivíduos, ela corresponde mais propriamente a uma desigualdade entre grupos sociais.

Mais recentemente, no entanto, vários estudos que tomam como objeto o funcionamento do mercado de trabalho contemporâneo e, particularmente, as relações entre escolarização e trabalho afirmam que o diploma de curso superior, embora importante, seria cada vez menos suficiente para a obtenção de um posto de trabalho qualificado (Jackson, 2001/2003; Lazuech, 2000). Esse diagnóstico é aplicado também ao Brasil (Régnier, 2007; Paiva, Cavalheiros, Potengy, 2003).

1. Ver também em Sérgio Buarque de Holanda (1994) e Raymundo Faoro (1987) a associação precoce entre diplomas e carreiras que levam a posições de poder. Ver, para o período mais recente, Maria Rita Loureiro (1997) e Luciano Martins (1985).

2. Sobre isso, ver também Hasenbalg (2003).

Evidentemente, o que está em jogo nessa discussão não é a importância do diploma, mas a sua carga informativa, isto é, aquilo que ele indica sobre quem o possui e pode apresentá-lo em um processo de recrutamento e seleção. O argumento desenvolvido por esses autores passa pela hipótese de que as mudanças recentes ocorridas nos espaços de produção, considerando-se a noção de "reestruturação produtiva", teriam promovido alterações na definição do trabalhador necessário. Além ou mesmo ao invés de uma qualificação técnica específica, esperar-se-ia agora que o trabalhador apresentasse uma certa destreza para se adaptar a um mundo em constante transformação, capacidade que não estaria incluída no pacote formativo oferecido pelo sistema de ensino. Nesse novo quadro, a hierarquia da estrutura de empregos estaria mais descolada da hierarquia do sistema de ensino e todos os diplomas seriam considerados equivalentes, uma vez que pouco indicariam sobre os novos atributos esperados dos candidatos³.

Um dos amplificadores dessa visão, se não a sua origem, são os profissionais que trabalham na área de Recursos Humanos – RH – em empresas e/ou em consultorias. Tanto nas informações que passam aos sociólogos (Régner, 2007; Lazuech, 2000), quanto na literatura que produzem (Amaral, 2004) e nas palestras que proferem nas universidades sobre os processos de recrutamento abertos pelas empresas em que trabalham, esses profissionais mobilizam noções como "liderança", "flexibilidade", e "competitividade", entre outras, para descrever as habilidades individuais básicas à obtenção de um posto qualificado. Em geral, eles deixam claro que o diploma é algo cada vez menos decisivo na contratação.

A pesquisa sobre as práticas de recrutamento de engenheiros recém-formados consistiu em examinar como esses são avaliados ao procurar por empregos em grandes empresas. Tentamos, mais precisamente, identificar as qualidades valorizadas pelos empregadores, verificar a maneira pela qual tais qualidades são avaliadas no momento do recrutamento e, finalmente, examinar o papel atribuído ao diploma nesse processo. Para isso, realizamos entrevistas com os principais atores do recrutamento em oito grandes empresas da região de

3. A difusão dessa percepção tem, como mostram Catani, Oliveira e Dourado (2000), afetado a forma como as universidades pensam os seus cursos, inaugurando, uma era de "reformismo curricular" (p. 13).

Campinas⁴ e acompanhamos as primeiras rodadas de um recrutamento de engenheiros realizado por uma firma de consultoria, a serviço de uma das empresas envolvidas no estudo⁵. A pesquisa incidiu principalmente sobre o recrutamento de *trainees*, grupo do qual serão escolhidos os profissionais efetivados⁶.

COMO SE CONTRATA UM ENGENHEIRO PARA AS POSIÇÕES INICIAIS

Há que se reconhecer que uma contratação bem-sucedida não é necessariamente coisa simples, uma vez que a avaliação dos candidatos é feita em situação bastante artificial, desvinculada dos desafios, pressões e urgências da prática

4. A escolha das empresas foi baseada em levantamento realizado com alunos e professores dos cursos de engenharia da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp – sobre as principais empresas empregadoras de ex-alunos. Entre as citadas foram escolhidas oito, procurando-se variar o setor de atuação. Como resultado, estão presentes no grupo estudado empresas que atuam nos setores automotivo, químico, elétrico, eletrônico e de telefonia. Também foram incluídas duas empresas que atuam apenas em pesquisa e desenvolvimento na área de telecomunicações. Os nomes das empresas foram omitidos e os nomes dos indivíduos foram modificados nesta publicação. Também foram modificados alguns termos que remetem diretamente ao estilo gerencial da empresa e que permitiriam, portanto, sua identificação.
5. As etapas observadas consistiram em uma dinâmica de grupo realizada na própria consultoria e uma apresentação feita pelos candidatos em que falavam de si próprios (nome, idade, curso, faculdade, profissão dos pais, quantidade de irmãos, experiência profissional, área de interesse e disponibilidade para o trabalho). Para participar desta etapa do processo, os candidatos já haviam passado pelo cadastro do currículo e pelo teste *online* de inglês. Ao final dessas etapas, seriam escolhidos mais ou menos dez candidatos que se submeteriam a dinâmicas de grupo na empresa. Os selecionados nessa etapa, no máximo três, fariam uma entrevista com o engenheiro-gerente, encarregado da seleção final.
6. Importa explicitar que focalizar os engenheiros significou, nesse quadro, estudar processos de entrada e permanência em posições sociais dominantes uma vez que tratamos aqui de uma profissão que recebe bastante destaque no mercado de trabalho brasileiro, ocupando uma posição que se mantém inabalada há algumas décadas. Como mostram diversos estudos sobre os grupos dirigentes no Brasil (Grün, 1995; Medeiros 2003), os engenheiros permanecem entre os profissionais que recebem as maiores remunerações no Brasil, apesar das crises econômicas e das modificações na estrutura produtiva. Essa percepção sobre o lugar social ocupado pelos engenheiros na sociedade brasileira aparece também no discurso da imprensa, que regularmente documenta a posição privilegiada que ocupam na hierarquia das corporações (Weimberg, 2003, p.76; Lima, 2004, p.44; Mano, 2005, p.20). Além disso, limitar o estudo ao caso dos recém-formados significou definir uma dimensão pela qual a população de candidatos estudada poderia ser uniformizada, permitindo maior eficiência na comparação das avaliações a que eram submetidos.

cotidiana e autonomizada das relações que definem o tecido social da empresa na qual o candidato vai atuar. No entanto, contratos de trabalho são fechados com bastante regularidade, mostrando que tanto as empresas quanto os candidatos se consideram satisfeitos para se engajar em uma relação que pretendem duradoura.

Supondo-se que as empresas não tenham muito interesse em arcar com os custos de eventuais “erros de avaliação” cometidos no momento da contratação, o fechamento regular de contratos de trabalho ao final dos processos de seleção parece indicar que estes detêm a capacidade de identificar os candidatos mais adequados aos postos de trabalho.

Como essa adequação é alcançada? De que instrumentos lançam mão os processos de seleção de mão de obra para definir os candidatos mais adequados a um posto de trabalho?

No âmbito dos postos de trabalho qualificado, sabe-se que as credenciais escolares são elementos fundamentais da avaliação por que passa o candidato à vaga no processo de seleção. As credenciais aparecem, num primeiro momento, como instrumento de uma separação no interior do grupo de todos os indivíduos que estão em busca de um emprego. Elas definem os indivíduos que podem ser considerados candidatos legítimos à vaga naqueles casos em que as empresas pedem expressa e explicitamente que eles tenham concluído algum grau de ensino ou alguma formação escolar específica. Num segundo momento, as credenciais podem ser, e muitas vezes são, tomadas como documentos ou como indicadores das qualidades dos candidatos aos postos de trabalho.

Para responder à pergunta sobre o lugar das credenciais escolares no processo de seleção de engenheiros é preciso compreender exatamente como esses são avaliados. Para isso importa examinar como se desenrola o processo. Isso permite identificar os responsáveis em cada etapa, o que, por sua vez, revela que os diferentes profissionais envolvidos não definem da mesma maneira as características buscadas no profissional.

As etapas de contratação de um engenheiro recém-formado são muito semelhantes nas empresas selecionadas para esse estudo e independem do setor de atuação. Isso é verdade tanto quando dirigem elas próprias o processo de recrutamento e seleção, quanto quando o delegam, em parte, pelo menos, a consultorias especializadas⁷.

7. Embora fuja do escopo do presente trabalho, é importante notar que essa coincidência de métodos de recrutamento não é um dado natural, mas o resultado do recorte adotado em

Os depoimentos dos principais atores do recrutamento revelam uma distribuição de responsabilidades entre os dois grupos envolvidos: os profissionais de Recursos Humanos e os engenheiros-gerentes. Ambos os grupos descrevem o processo como colaborativo, fundamentado por uma complementariedade entre as competências específicas dos diferentes profissionais.

A primeira fase do recrutamento consiste na definição, a mais precisa possível, do perfil do profissional desejado. Isso é feito pelo responsável pela área para a qual se abriu a vaga. No caso das empresas em foco, o responsável por essa etapa é sempre um engenheiro-gerente, como explica William, chefe de engenharia de produção da empresa A:

...primeiro a gente envia os requisitos para o [setor de] recrutamento fazer uma descrição do perfil que a gente deseja. [...] Fala: eu quero um engenheiro que tenha esse perfil, tal, tal, tal. Dependendo do projeto, eu posso falar que tenha necessidade de falar um alemão fluente, alguma coisa assim, por exemplo, estágios em alguma área afim, interesse em trabalhar com pessoas, gostar de trabalhar com produção, vai depender muito pra que área você vai... (Entrevista de pesquisa, Campinas, junho 2005)

Após essa etapa, há a divulgação do processo seletivo pela mídia podendo incluir, em certos casos, palestras em algumas universidades.

Inicia-se, então, o período de inscrições. Essas são realizadas em geral pela Internet e consistem no preenchimento de um formulário ou no cadastramento do currículo no *site* da empresa ou da consultoria contratada para realizar aquele processo seletivo. Em seguida, os candidatos passam por um teste de inglês *online* e, em alguns casos, um teste de raciocínio lógico. Em todas as empresas analisadas, declara-se o idioma como primeiro filtro nos processos seletivos.

empresas de um tipo específico – vinculadas a grandes corporações multinacionais – e um tipo particular de posto de trabalho – qualificado, mas em fase inicial da carreira. Para uma discussão sobre a variação de processos de recrutamento que focalizou o setor e o tamanho da empresa, o tipo do posto de trabalho e a composição de gênero da força de trabalho, ver Peter Marsden (1994).

...*sine qua non*, hoje quase 100% dos programas [trainee] pedem [um segundo idioma]. O idioma é um filtro. Só o idioma derruba mais de 50% do número de pessoas. Pedem do avançado pro fluente, quer dizer, são pessoas que têm que saber se comunicar e escrever... (Soraia, psicóloga – presidente da Consultoria Gama; entrevista de pesquisa, Vinhedo, 2005)

Após o teste de idioma, passa-se para a etapa dita presencial, que consiste em dinâmicas de grupo e entrevista. De todos os processos seletivos estudados, as únicas empresas que não realizam dinâmica de grupo são aquelas que se ocupam de pesquisa e desenvolvimento⁸.

As dinâmicas de grupo são acompanhadas por todos os profissionais que participam do recrutamento, isto é, os profissionais de Recursos Humanos e os engenheiros-gerentes que definiram a vaga. Elas variam um pouco, de acordo com a empresa ou consultoria. Basicamente é apresentado um *case* para o grupo de candidatos que, nesse ponto, está dividido em grupos de, em média, 15 indivíduos. O *case* é um problema a ser solucionado coletivamente. A partir das interações estabelecidas pelos participantes no esforço para resolver o problema, buscam-se elementos para avaliar, principalmente, a capacidade de o candidato se adaptar à função. Privilegia-se aquilo que os profissionais de RH denominam “competências comportamentais”. No final dessa etapa, que pode consistir de uma a duas ou, mais raramente, três rodadas de dinâmica, são escolhidas, em média, três candidatos para a entrevista final.

...a dinâmica de grupo é normalmente uma situação com que talvez o profissional possa se deparar no dia a dia, numa vivência empresarial e como é a postura dele diante daquele problema, quando se resolve no grupo. Normalmente são *cases* bem profundos que exigem uma boa avaliação por parte dos candidatos, tá? E o *trainee*, através do desempenho dele no processo, vai demonstrar se tem ou não competência. Tem uma avaliação das competências para que ele possa ir para uma etapa seguinte do processo. É através dele que a gente seleciona

8. Nos depoimentos, os profissionais de Recursos Humanos dessas empresas justificam a renúncia às dinâmicas de grupo, afirmando que “as pessoas envolvidas com pesquisa não se prestam a dinâmicas. Eles ficam entediados” (Cecília, administradora de empresas, consultora interna de RH do Instituto de Pesquisa B; entrevista de pesquisa, Campinas, 2005).

os que vão para a etapa final. Embora, claro, vá demandar uma análise técnica da situação, mas fica muito no subjetivo [...]. É muito mais comportamento mesmo... (Verônica, administradora de empresas, analista de RH da Empresa A; entrevista de pesquisa, Campinas, 2005)

Após a rodada das dinâmicas de grupo, o número de candidatos já está bem reduzido. É realizada, então, a última etapa do recrutamento, que consiste em uma entrevista com o engenheiro-gerente requisitante da vaga. Nesse momento, os critérios são percebidos de modo ainda mais subjetivo, como explica esse profissional:

...depois da dinâmica tem uma entrevista pessoal. Eu falo, eu gostei, desse, desse, desse, e daí eu trago aqui na área, mostro o que a gente pode oferecer pra ele, mostro pra ele o trabalho que ele vai fazer, o que se espera dele e aí eu pergunto pra ele se ele tem empatia com a área, se ele consegue se ver trabalhando nisso. Então... aí eu fico de olho no brilho do olho da pessoa. Eu acho que a grande coisa é o brilho no olho... (William, engenheiro, chefe de engenharia de produção da Empresa A)

O processo de seleção, tal como descrito pelos nossos informantes, parece não dar mesmo lugar para uma avaliação da origem do diploma dos candidatos, focalizando as competências ditas comportamentais. Até esse ponto, tudo parece indicar que o diploma serve essencialmente como instrumento de corte entre aqueles que concluíram um curso superior de engenharia e aqueles que não concluíram.

Isso significaria que todos os diplomas são iguais? Foi essa pergunta que nos permitiu compreender um importante não-dito dos processos de recrutamento. Constatar que há uma seleção anterior, eufemizada ou mesmo negada pelos profissionais de RH. Os engenheiros-gerentes são bastante abertos quanto a isso. Um deles nos explicou por que a avaliação dos candidatos é tão fortemente baseada em características mais subjetivas:

...[eu não me preocupo com a avaliação técnica porque] eu imagino que uma pessoa que passou seis horas por dia numa faculdade, durante cinco anos, não

tem como, nem que seja por osmose ele pegou isso. Por isso que eu já até faço a opção por uma faculdade de primeira linha, porque eu sei que mesmo ele não querendo, ele aprendeu, diferente de uma faculdade de três horas por noite que a pessoa, por mais que ela queira aprender, ela não... (William, engenheiro, chefe de engenharia de produção da Empresa A)

Em que momento, no entanto, faz-se a “opção por uma faculdade de primeira linha” mencionada pelo engenheiro-gerente?

Segundo os entrevistados, essa opção é feita no momento de construção do “perfil da vaga”, na primeira etapa do recrutamento. Trata-se de uma instrução específica, verbal, e que não é formalizada no material de divulgação. Uma forma de implementá-la é solicitar dos profissionais de RH a realização de palestras de divulgação da vaga em universidades selecionadas.

Trata-se, segundo as pessoas entrevistadas, de uma demanda dos engenheiros-gerentes, aliás, bastante combatida pela maioria dos profissionais de RH:

As universidades de ponta que eles [engenheiros] consideram são as universidades públicas, né? O pessoal do RH é meio contra falar de... falar isso aí... o que é uma faculdade de ponta... Por uma questão de não acreditar mesmo. Porque é o ser humano. Se ele chegou, a gente deixa livre. A gente não gosta de rotular. (Fatima, psicóloga, especialista em RH da Empresa C; entrevista de pesquisa, 2004)

Assim, embora o processo de recrutamento seja descrito como algo essencialmente colaborativo, com uma distribuição bastante consolidada dos papéis, funções e lugares de cada grupo de profissionais e, pelo menos aparentemente, baseada em um acordo sobre a competência específica de cada um, essa percepção não resiste a um exame mais minucioso que revela o recrutamento como uma arena de lutas na qual esses profissionais encontram-se em posições bastante diferentes.

O RECRUTAMENTO COMO ARENA DE LUTAS: RH VERSUS ENGENHEIROS

Os discursos sobre os diplomas explicitam o embate entre engenheiros-gerentes e profissionais de RH. Convivem no recrutamento dois discursos contraditórios:

O diploma indica simplesmente que a pessoa fez um curso superior e está apta a participar de um programa de desenvolvimento de jovens. Se ele fez [a graduação] na Unicamp, se ele fez... muitas vezes não é nem olhado... (Soraia, psicóloga, presidente da Consultoria Gama)

O diploma tem um poder decisivo no processo seletivo. A pessoa que está aqui [na Unicamp] ralou mais pra entrar, não [é] só a marca, mas o que isso representa para a história de vida ter passado por essa universidade, até pelo nível de exigência. O discurso do pessoal de RH [desqualificando a importância do diploma] centra-se no politicamente correto... (Rogério, engenheiro elétrico, presidente da Empresa D; entrevista de pesquisa, 2005)

Assim, de um lado, os profissionais de RH negam utilizar a universidade de origem dos candidatos como indicador de sua qualidade, privilegiando as chamadas competências individuais, medidas por dinâmicas e entrevistas. De outro lado, os engenheiros-gerentes dizem atribuir grande importância à origem do diploma, usando-o como indicador do valor do candidato diante de seus concorrentes. Vejamos mais precisamente como isto se manifesta.

UM MUNDO SEM FRONTEIRAS: PROFISSIONAIS DE RH E COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS

O discurso dos profissionais de recursos humanos encontra-se fortemente ancorado no que eles chamam “competências” dos candidatos. Essas não são nunca claramente definidas e decididamente não são técnicas. Como será visto, elas se referem a um conjunto bastante amplo de habilidades e características.

Soraia, fundadora, proprietária e presidente de uma consultoria em recrutamento de médio porte, pode ser considerada uma das porta-vozes mais mobilizadas na defesa da priorização dos aspectos comportamentais em detrimento dos aspectos técnicos nos processos de recrutamento. Formada em Psicologia pela Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU –, ela exemplifica a posição dos outros profissionais de RH entrevistados. Afirma categoricamente que a origem do diploma universitário “não é mais levada em consideração nos processos seletivos”.

O assunto é abordado em seu livro⁹, sobre como orientar os jovens em início de carreira, no qual ela argumenta que até a primeira metade da década de 1990 o valor do currículo de uma pessoa era dado fundamentalmente pela faculdade de origem. Dessa maneira, quem cursava uma faculdade de primeira linha tinha, praticamente, sua carteira de trabalho carimbada. Segundo ela, com o tempo, as empresas teriam começado a perceber que os egressos dessas faculdades eram muito inteligentes, mas apresentavam outros tipos de dificuldade, principalmente no que se refere ao relacionamento com os outros, colegas e subordinados. Em contrapartida, os alunos medianos, que levavam a escola como apenas um dos pontos da vida, tinham a oportunidade de desenvolver habilidades comportamentais importantes, pois, como afirmou na entrevista, “a universidade emburrece nas questões comportamentais”.

...a universidade se preocupou em [...] estar atualizada quanto aos conteúdos técnicos a dar, mas não se atualizou quanto à forma de dar aula, à metodologia do dar aula. [...] os métodos de ensino sendo os mesmos. Aí o que ela faz? Chega lá, os professores, doutores, mestrados, pós-doutorados, donos do saber, passam pra você uma bibliografia, uma matéria, pra estudar e tirar nota. Poucos deles fazem construir um raciocínio, [fazem] você questionar o porquê daquela forma. Então deixa o aluno num fator extremamente pacífico [sic], só de receber... (Entrevista de pesquisa, 2005)

Ainda segundo ela, em um determinado momento da década de 1990, as empresas teriam percebido que “era mais fácil ensinar assuntos técnicos, como química de *performance* e matemática financeira básica do que determinação, garra, iniciativa, entre outros”. Por isso, considera que tais empresas teriam deixado de se importar com a origem do diploma, uma vez que todas ou quase todas as universidades teriam condições de formar essas competências técnicas. A dificuldade seria encontrar as pessoas com as competências necessárias para interagir no ambiente de trabalho. Daí a nova importância assumida pelos departamentos de recursos humanos e de uma metodologia de trabalho específica, desenvolvida por eles, a “gestão de pessoas por competência”. Tudo isso teria provocado mudanças fundamentais no espaço do recrutamento:

9. Para evitar a identificação da profissional, o livro não será citado neste trabalho.

...mudou dizendo assim, eu valorizo mais o que a pessoa é enquanto ser humano, que competências comportamentais ele traz, que habilidades humanas ele traz e aquilo que é técnico, eu desenvolvo, eu ensino. Porque lá na Unicamp ele com certeza vai aprender na engenharia química, química fina, só que fazer química fina eu vou ter que ensinar pra ele a especialidade de como é que faz um sabonete, [...] aí já que eu vou ter que ensinar como é que faz um sabonete eu também ensino um pouquinho mais de química fina, até porque muitas vezes as universidades ensinam errado! Porque os professores muitas vezes são acadêmicos que nunca viveram o mundo do trabalho e às vezes o que é na teoria não é na prática, então isso fez com que tivesse uma revolução no mercado de trabalho, e, hoje, de uma forma geral, seja para contratação de um presidente, seja para contratação de um estagiário, o que mais é levado em consideração são as competências comportamentais e aí, com isso, a universidade de grife, ele ser de primeira linha, ser de quinta linha, perdeu a importância. Com isso veio também a questão da globalização. Com a globalização, já era valorizado antes, mas valorizou-se muito mais o idioma, então hoje, assim, se eu sei me relacionar, se eu sei argumentar, se eu tenho uma capacidade analítica e eu sei falar inglês, eu estou em igualdade de condição de qualquer aluno. Então aluno que ralou pra entrar na Unicamp, ele vai concorrer com aluno da pior universidade daqui de Campinas ou do Brasil. Com a Internet, tivemos 27.500 inscrições, gente do Brasil inteiro lá de Manaus ao Chuí, brasileiros que estão fora do Brasil, fazendo faculdade fora do Brasil. Então se globalizou as oportunidades do mercado de trabalho... (Entrevista de pesquisa, 2005)

As competências arroladas são competências sociais. Embora descritas em vocabulário psicologizante que as trata como “habilidades humanas”, trata-se de competências sociais que permitem estabelecer um bom relacionamento com chefes, colegas e subordinados, trata-se de capacidades intelectuais relativas à argumentação e à análise, todas elas resultado de um processo de aprendizado que, ao contrário do que dizem acreditar os profissionais de RH, não está distribuído de forma tão aleatória entre os diferentes grupos sociais. Os profissionais do RH estão cientes de que há uma diferença entre a percepção deles e a dos engenheiros-gerentes:

É uma linguagem de engenheiro, faculdade, universidade de ponta e está quebrando um pouco, de uns tempos para cá, até porque a gente tá vendo

na prática, né? Porque sendo pessoas mais antigas, engenheiros mais antigos estudaram nas chamadas universidades de ponta. E quanto ao comportamento, sem comentários. Você pega o pessoal mais jovem ou de outra universidade que tão ralando aí e cresceram, né?" (Fatima, psicóloga, especialista em RH da Empresa C; entrevista de pesquisa, 2004)

Embora negando-se a empregar o discurso da competência técnica dos engenheiros-gerentes, os profissionais de RH não conseguem negar a forte seletividade social nos processos de recrutamento e seleção não tanto quando reconhecem a importância do teste de inglês, mas quando discutem as suas implicações. E é na discussão sobre o idioma que o jogo do recrutamento aparece em toda sua crueza:

...partindo do pressuposto que todos já vêm com o idioma, então com certeza as competências falam mais alto no processo seletivo, porque o idioma já é pré-requisito. Ele [o candidato] ter um segundo idioma, o.k., ele já vai fazer parte do processo, saber o terceiro e ter um comportamento mais adequado certamente ele [recrutador] vai buscar quem tem o comportamento. Assim, é preferencialmente, mas não que seja excludente, que um aluno de uma outra faculdade participe do processo. O que a gente percebe é... assim... e isso até entre nós, uma pessoa que teve uma formação na Unicamp, por exemplo, ela já tem uma estrutura que já vem com idioma. O que acontece muitas vezes [é] que quem trabalha e estuda a noite às vezes acaba não tendo tempo de se qualificar na questão do idioma. Então... na hora do processo é meio que... acho que a questão da prioridade... é mais centrado na questão do idioma, né, do que na formação. Mas é que acaba calhando... (Verônica, administradora de empresas, analista de RH da Empresa A)

Trata-se neste caso de uma seleção social que os engenheiros não têm tanta dificuldade de reconhecer.

A FORÇA DA HIERARQUIA: OS ENGENHEIROS-GERENTES E A COMPETÊNCIA TÉCNICA

Não chega a ser surpreendente que o ponto de partida dos engenheiros das mesmas empresas para discutir o recrutamento e a seleção seja bastante

diferente. O engenheiro-gerente da empresa B, por exemplo, embora afirme que atribui grande importância ao comportamento dos candidatos, ressalva que essa questão passa a ser um critério somente quando esses já passaram pelo crivo da origem do diploma.

...[o comportamento] é o diferencial hoje. Todo mundo tem o produto, todo mundo tem qualidade, todo mundo tem serviço. O comportamento é um fator que diferencia, é o diferencial. As relações interpessoais... hoje isso é considerado um fator muito importante na fidelização de clientes... A pessoa tá cursando uma universidade, com nível de Unicamp, de Universidade de São Carlos, né, Federal de São Carlos, a gente já sabe que é uma pessoa muito bem formada. Então, assim, a gente não tem muita preocupação de estar avaliando tecnicamente essa pessoa. O lado pessoal, o lado assim comportamental é muito mais importante. Esse lado comportamental vai facilitar ele conviver melhor com as pessoas aqui dentro, então tudo depende do relacionamento mesmo, isso daí é muito fortemente abordado nas entrevistas... é porque a gente já escolhe algumas universidade, né, Unicamp, Universidade de São Carlos e a gente acha isso daí. Ele vindo de uma universidade... já está preconcebido que ele está apto a estar exercendo esse tipo de função ou a ter esse conhecimento. A gente [então] avalia muito mais, realmente, o equilíbrio, fator relacionamento, a criatividade de sair de situações embaraçosas assim, jogo de cintura que a gente chama. Isso daí é muito importante, muito importante... (Lauro, engenheiro, gerente de operações da Empresa B)

Apesar de o processo seletivo ser aberto "para todos", um dos engenheiros-gerentes explica que a entrada de estudantes oriundos de faculdades particulares

...é recente, a própria empresa de recrutamento [...] começou a olhar bons currículos, começou a colocar, começou a chamar e o negócio foi crescendo, mas de engenharia especificamente, de engenharia eu não vi ninguém da área de... Já veio aluno [universidade particular], pra participar do processo, mas efetivo, que eu saiba, nenhum ainda se tornou. (Alexandre, engenheiro, coordenador de engenharia de manutenção da Empresa C)

UM CASO EXEMPLAR

De maneira mais clara e direta, o engenheiro entrevistado da Empresa A oferece um exemplo da associação entre diplomas e percursos possíveis dentro da empresa. Trata-se do caso de dois engenheiros recém-formados.

...nós temos casos, por exemplo, de engenheiros recém-formados que foram aproveitados da produção. Eles eram supervisores, eram operadores [na empresa], e fizeram curso de engenharia. Então, esses aí, normalmente, eles já têm uma certa afinidade com alguma etapa do processo e aí, existindo uma disponibilidade de vaga, desse mesmo departamento, nessa área, a gente faz o aproveitamento, sim. [...] Outras vezes, a gente pega alguém que se formou agora no começo do... fim do ano, né? Ele foi estagiário durante seis meses e se formou numa escola de primeira linha, lá na USP São Carlos. Falava inglês e alemão fluente e veio aqui pra gente fazer o desenvolvimento de um sistema de produtividade. Só que nesses dois meses ele teve até uma parte do relacionamento, aquela parte da atitude, tão forte que efetivou uma vaga em janeiro, de um outro produto, aqui no nosso mesmo meio e todos os colegas vieram aqui e falaram – contrata fulano que ele é capaz, ele tem dois idiomas, tem uma boa formação, que é o que a gente precisa – aliás três idiomas, né? Porque tem alemão, inglês e português, e [com] ele [foi] diferente de muitos engenheiros recém-formados que precisam ganhar espaço. Agora em março ele foi pra Alemanha e ficou um mês junto com outros colegas lá, num serviço da empresa, e todos os colegas o indicaram, mesmo os mais velhos o indicaram, que ele deveria ser a pessoa pra ir. (Willian, engenheiro, chefe de engenharia de produção da Empresa A)

Ao ser questionado sobre o motivo principal da diferença de percurso na empresa entre a pessoa que veio da linha de produção e o estagiário da USP, ele respondeu:

...eu acho que uma pessoa que... quem faz uma faculdade pública, ela já tem uma formação diferente. Se a gente for pesquisar... Isso não é preconceito, mas ela teve oportunidades melhores na vida do que os outros que fizeram faculdades noturnas. Então tudo isso faz parte da formação, aquilo que a gente discutiu,

atitude, capacitação e comportamento. Atitude não é por acaso, ela tem toda uma história de vida, e a vantagem de uma pessoa que fez uma faculdade noturna e trabalhava já na empresa, ela tem muito do conhecimento específico e no final às vezes fica fazendo falta aquela base de quem fez uma faculdade integral, de quem fez um bom colégio técnico tal. Então eu acho que, eu vou arriscar, mas vou falar alguma coisa assim, quando você contrata uma pessoa que está fazendo carreira dentro da empresa e, por uma infelicidade social, a pessoa faz uma faculdade noturna, ela tem uma vida mais finita do que o outro. Em qualquer lugar, em qualquer lugar, a tendência de crescimento, de desenvolvimento, de outras coisas... A tendência, não é uma regra, mas é uma tendência, [é] que ela não vai conseguir oferecer muito mais. Enquanto quem faz uma faculdade de primeira linha tem toda uma base social diferenciada. Eu acho que consegue melhores resultados.

Como se vê, a análise dos discursos desses profissionais permite explicitar as posições opostas em que se encontram nos processos de recrutamento. No entanto, não é possível compreender de onde cada um deles fala sem se debruçar também sobre as ambiguidades e lacunas que as entrevistas revelam. É assim que a proprietária e presidente da Consultoria Gama, por exemplo, após afirmar categoricamente a ocorrência de uma mudança inexorável nos esquemas de percepção das qualidades dos candidatos, resume com uma franqueza desarmante: “eu me considero claramente uma pessoa que se tivesse entrado no mercado de trabalho hoje, eu não seria aprovada num programa de *trainee*, porque eu não falo inglês fluente, porque eu não fiz uma universidade de primeira linha”.

As posições, no caso, não são apenas opostas, mas correspondem também a uma hierarquia associada a diferenciais de poder que se concretiza, no recrutamento, pelo fato de que os engenheiros-gerentes detêm a prerrogativa de definir tanto o perfil da vaga, no início do processo, quanto o candidato a ser contratado, no final.

Os depoimentos permitem, em primeiro lugar, ver que a seleção dos candidatos operacionaliza uma definição bidimensional das qualidades esperadas do indivíduo a ser contratado, privilegiando tanto competências técnicas quanto competências sociais, às vezes percebidas ou rotuladas como comportamentais. Em segundo lugar, eles permitem perceber que essas duas

dimensões das competências estão estreitamente conectadas e que cada mecanismo de seleção ativado ao longo do processo de recrutamento incide ao mesmo tempo sobre ambas as dimensões. Assim, por exemplo, a prova de inglês “avançado”, no dizer de uma das profissionais de RH, pode funcionar como um instrumento de captação dos estudantes oriundos de universidades públicas, mais prestigiosas e nas quais se formam os melhores técnicos, mas também onde se formam aqueles que estiveram, desde a infância, imersos em ambientes familiares capazes de produzir uma série de competências apreciadas pelas empresas, como a capacidade e a possibilidade de se pensar como líder, a disposição para organizar o futuro como um projeto que exige investimentos no presente e, conseqüentemente, poder se concentrar em resultados, entre outras.

A associação entre competência técnica e competência social não é fortuita, mas é o resultado do arranjo institucional específico que comanda a distribuição de oportunidades educacionais entre os diferentes grupos na sociedade brasileira.

Como o *locus* de aprendizagem da língua inglesa não é a escola regular, pública ou não, mas os cursos livres e, principalmente, uma vez que estamos falando de um nível avançado de domínio da língua, das possibilidades de intercâmbio durante os anos de escola ou universidade, o acesso a essa competência, que poderia ser percebida apenas como técnica, acaba reservado àqueles cuja história familiar e/ou pessoal preparou para pensar tal investimento como interessante e que, ao mesmo tempo, podem arcar com o seu custo.

Provoca-se, assim, uma reação em cadeia: selecionar pela habilidade de falar bem e escrever em inglês implica privilegiar jovens recém-formados das universidades públicas. Isso, por sua vez, implica selecionar egressos das escolas secundárias privadas mais seletivas, às quais têm acesso apenas os que nasceram em famílias que dispõem dos recursos econômicos e simbólicos capazes de orientá-los nessa direção. Tudo isso revela a seleção social em curso nos processos de recrutamento e seleção, os mais objetivos e racionais.

No item seguinte, discutimos os princípios que guiam as tomadas de posição dos profissionais de RH e dos engenheiros-gerentes com relação a essa forma de avaliação dos candidatos.

MÚLTIPLAS OPOSIÇÕES

Até aqui procuramos mostrar como as interações entre profissionais de RH e engenheiros-gerentes acabam por configurar uma situação de seleção caracterizada essencialmente por um forte viés conservador do *status quo*. Como vimos, isso não é resultado de um acordo entre os atores do recrutamento, uma vez que, durante a análise das entrevistas, ficou evidente que o processo de recrutamento é marcado por uma diferenciação entre os pontos de vista dos profissionais envolvidos. Mais do que uma diferenciação, no entanto, trata-se de uma hierarquização que se vincula às características sociais e profissionais dos envolvidos. Essas estão estruturadas como oposições múltiplas mas interligadas, expressando-se em três dimensões: a profissão e ocupação dos profissionais entrevistados (engenheiros-gerentes *versus* psicólogos/administradores); universidade de origem (primeira linha *versus* segunda linha); e por fim o gênero (homens *versus* mulheres).

No que se refere às características dos profissionais do recrutamento, percebe-se que, nas oito empresas estudadas, há um predomínio de psicólogos, encontrando-se mais raramente administradores de empresas “a minha gerente é psicóloga, a minha supervisora é psicóloga. Nessa área de carreira e recrutamento e seleção, somos todos psicólogos...” (Gláucia, psicóloga, planejamento de carreira, RH; entrevista de pesquisa, Campinas, 2005).

A oposição aqui não é tanto entre Psicologia/Administração e Engenharia, mas entre Psicologia e Administração na posição de profissional de Recursos Humanos e engenheiro. Embora faltem pesquisas mais específicas sobre a hierarquização das áreas de atuação no interior dos grupos profissionais, sabemos que no interior dos cursos de Psicologia a atuação na área de recursos humanos é menos nobre. Isso aparece nas percepções dos próprios estudantes de Psicologia (Bastos et al., 2005), mas também pode ser aferido pela ausência ou quase ausência de programas de formação específica nessa área nos cursos de Psicologia das universidades mais prestigiosas que concentram a formação na área clínica.

Além disso, os psicólogos e administradores da nossa amostra foram formados nas mesmas faculdades privadas consideradas nesse universo como “de segunda linha” e não receberam nenhum tipo de formação específica para atuar na área de Recursos Humanos durante os cursos de graduação. Apenas

uma delas havia feito um Master in Business Administration – MBA – na Fundação Getúlio Vargas.

Os engenheiros, por sua vez, na sua totalidade, atuam na área nobre da profissão e são formados em universidades públicas consideradas “de primeira linha”.

Essas oposições, por sua vez, estão associadas a uma relação de gênero: enquanto o grupo de psicólogos é constituído em maioria por mulheres, no segundo, predomina a presença masculina. Não parece ser por acaso que os salários divulgados na imprensa especializada sejam maiores para os gerentes de projeto e de operações, cargos ocupados pelos engenheiros entrevistados, e menores para os gerentes de pessoal e de Recursos Humanos, cargos ocupados pelas psicólogas e administradoras.

Como se pode ver, o momento da seleção de cada novo candidato é também o momento de enfrentamento de profissionais enredados numa luta simbólica para fazer valer a própria competência específica e, logo, seu lugar na empresa. Do lado do mercado de trabalho, é o resultado cotidiano desse enfrentamento que define em boa parte as oportunidades que ali encontram os jovens recém-formados.

O QUE SE APRENDE PELO ESTUDO DOS PROCESSOS DE RECRUTAMENTO

A oposição existente entre os profissionais que participam do processo seletivo (engenheiros-gerentes *versus* profissionais de RH) indica que, por um lado, os profissionais de RH parecem agir ou ser compelidos a agir, mesmo sem ter consciência disso, como um mecanismo de amortecimento dos conflitos em torno da democratização da educação na própria tentativa de inverter uma hierarquia simbólica que os coloca em posição secundária nesse contexto (Grün, 1995). Escudados por uma suposta “ciência” dos recrutamentos, apoiados em seus diplomas de Psicologia e Administração, esgrimindo a sua alegada capacidade técnica de definir quem é apto ou não a atuar nesse espaço social que é a empresa, os psicólogos constroem o que parece ser uma mitologia pós-moderna sobre o funcionamento do mercado de trabalho – negando o que se lhes passa diante dos olhos: o fato de que a grife do diploma abre e fecha portas nas empresas; de que é um indicador,

mais do que de competência técnica, de competência social. Dessa maneira, contribuem para vender a ilusão da mobilidade social perfeita, a do país das oportunidades, para uma população que experimenta no cotidiano uma das mais altas taxas de desigualdade do planeta.

O discurso de aparente igualdade de oportunidades em um meio de profundas e duradouras desigualdades dá margem a algumas hipóteses dignas de serem exploradas em pesquisa mais ampla. Uma delas é que o discurso dos profissionais de RH só pode ser o que é porque constitui resultado de uma estratégia coletiva de reconversão dos próprios diplomas, originada nos processos de inflação dos certificados escolares. Marginalizados pelo pouco valor atribuído a suas credenciais escolares, esses profissionais tiveram a possibilidade de utilizá-las em um espaço do mercado de trabalho que, na lógica de suas profissões, é subalterno, embora encontre-se em expansão.

Interessa, nesse caso, interrogar sobre a ausência, na amostra de empresas especializadas nesse trabalho, de profissionais de RH formados nas universidades ditas de primeira linha. Tratar-se-ia de coincidência ou seria revelador de uma situação mais geral? Aproveitando-se das transformações nos modos de gerência do trabalho nessa fase do capitalismo, o diploma desvalorizado pode, apesar disso, constituir um mecanismo coletivo de proteção, na medida em que o poder do diploma é coletivo e não pode ser contestado individualmente (Bourdieu, Boltanski, 1998).

Os engenheiros, por sua vez, munidos de um diploma que atesta de forma inquestionável nesse ambiente a sua competência técnica e social, tampouco explicitam o quanto utilizam o diploma para avaliar uma competência que, tanto quanto técnica, é também social. Sentindo-se garantidos ou se tentando garantir por um título considerado de primeira linha que lhes assegura competência, se não de fato, com certeza de direito (Bourdieu, Boltanski, 1998), esses engenheiros acabam por desempenhar um papel ativo na reprodução da sua própria situação ao longo do tempo ao priorizar, nos processos de seleção, engenheiros recém-formados que ostentam títulos escolares de mesmo "valor" que os seus, justificando esta prática ao associar à passagem por determinadas universidades um certo número de benefícios materiais e simbólicos. Nesse processo, terminam por estabelecer "uma luta simbólica não explícita, que visa à imposição do princípio de excelência legítimo" para as práticas de recrutamento (Grün, 1995).

O exame dessa questão oferece, assim, pistas produtivas para se pensar sobre a maneira como se relacionam os diplomas e os cargos, o nominal que oculta a disparidade real, explicitando alguns elementos que fundamentam a contribuição da escola na produção das desigualdades. O fato de que as microinterações cotidianas permitem traduzir a hierarquia da escolarização em hierarquia social revela o processo mais geral pelo qual a educação pode-se constituir em produtor de desigualdades (inclusive de renda), embora em sentido bastante diferente daquele pensado pela teoria do capital humano.

Trata-se de uma constatação que permite compreender melhor o que está em jogo na atual discussão sobre a expansão do ensino superior no Brasil, particularmente no que diz respeito à ambiguidade das implicações da eventual decisão de se apoiar essa expansão na diversificação da oferta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, S. E. *Virando gente grande: como orientar os jovens em início de carreira*. São Paulo: Gente, 2004.
- BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. *Os Determinantes da desigualdade no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 1995. (Textos para discussão)
- BASTOS, A. V. B. et al. A Imagem da psicologia organizacional e do trabalho entre estudantes de psicologia: o impacto de uma experiência acadêmica. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v.25, n.3, p.352-369, set. 2005.
- BECKER, G. S. *Human capital*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- BIRDSALL, N.; SABOT, R. H. *Opportunity foregone: education in Brazil*. Washington: IADB, 1996.
- BLAU, P. M.; DUNCAN, O. D. *The American occupational structure*. New York: Wiley, 1967.
- BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O Diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p.127-144.
- CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, n.75, p.67-83, 2001.
- COLLINS, R. *The Credential society: a historical sociology of education and stratification*. Nova York: Academic Press, 1979.

CURY, C. R. J.; NOGUEIRA, M. A. Prisão especial e diploma de ensino superior: uma aproximação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 105-115, 2001.

FAORO, R. *Os Donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

GRÜN, R. *A Revolução dos gerentes brasileiros*. São Carlos: EDUFSCar, 1995.

HASENBALG, C. Transição da escola para o mercado de trabalho. In: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. *Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Top-Books, 2003. p. 147-172.

HOLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

JACKSON, M. Meritocracy, education and occupational attainment: what do employers really see as merit? *Paper Number 2001-2003*, July. (Sociology Working Papers). Disponível em: <http://www.sociology.ox.ac.uk/research/workingpapers/2001-03.html>. Acesso em: maio 2007.

KERCKOFF, A. Institutional arrangements and stratification processes in industrial societies. *Annual Review of Sociology*, n.21, p.323-347, 1995.

LAZUECH, G. Recruter, être recruté: l'insertion professionnelle des jeunes diplômés d'écoles d'ingénieurs et de commerce. *Formation Emploi*, n.69, p.5-19, 2000. Disponível em: <http://portail.cereq.fr/FEM/FEM691.pdf>. Acesso em: maio 2007.

LIMA, J. G. A Descoberta do talento. *Veja*, São Paulo, n. 1860 (esp.), p.44, 30 jun. 2004.

LOUREIRO, M. R. *Os Economistas no governo*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

MANO, C. Quem manda nas empresas. *Revista Exame*, n. 835, p.20, 27, jan., 2005.

MARSDEN, P. The Hiring process: recruitment methods. *American Behavioral Scientist*, v. 37, n.7, p.979-991, 1994.

MARTINS, L. *Estado e burocracia no Brasil pós-64*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MEDEIROS, M. *Os Ricos e a formulação de políticas de combate à desigualdade e à pobreza no Brasil*. Brasília: Ipea, 2003. (Texto para Discussão, 984)

MENEZES FILHO, N. A. A Evolução da educação no Brasil e seu impacto sobre o mercado de trabalho, 2001. Disponível em: <http://fbmecsp.edu.br/pesquisa/modules/papers.php?topid=63&type=pages=7>. Acesso em: ago.2007.

PAIVA, V.; CAVALHEIROS, V.; POTENGY, G. Trabalho e estratégias formativas: um exemplo empírico. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 111-128, nov. 2003.

RÉGNIER, K. O Que conta como mérito no processo de pré-seleção de gerentes e execu-

tivos no Brasil: as transformações nas demandas por educação, experiência, conhecimentos e competência. *Caderno CRH*, v.20, n.49, p.57-76, jan./abr. 2007.

SEWELL, W. H.; HALLER, A. O.; PORTES, A. The Educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, n. 18, p.82-92, 1969.

SPENCE, M. Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, v.87, n.3, p.355-374, 1973.

WEINBERG, M. O Perfil do jovem talento. *Veja*, São Paulo, n. 1.805, p.76, 4 jun. 2003.

Recebido em: outubro 2007

Aprovado para publicação em: setembro 2008

O RECINTO SAGRADO: EDUCAÇÃO E ANTIRRACISMO NO BRASIL

PETRÔNIO DOMINGUES

Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Sergipe
pjdomingues@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar alguns aspectos das fases de atuação do movimento negro brasileiro no campo educacional depois da abolição da escravatura. A ideia central é mostrar que, para esse movimento, a educação é considerada um instrumento de importância capital para enfrentar o racismo e garantir a integração e prosperidade do negro na sociedade brasileira.
NEGROS – EDUCAÇÃO – RELAÇÕES RACIAIS

ABSTRACT

THE SACRED ROOM: EDUCATION AND THE STRUGGLE AGAINST RACISM IN BRAZIL. This article intends to present some aspects of the periods of activity of the Brazilian black movement in the field of education after the abolition of slavery. Its core idea is to show that this movement considers education to be an instrument of utmost importance to face racism and guarantee the integration and prosperity of blacks in Brazilian society.
BLACKS – EDUCATION – RACIAL RELATIONSHIP

A escola é o recinto sagrado onde vamos em comunhão buscar as ciências, artes, música etc.¹

Em livro de memórias, José Correia Leite (1992) relata sua trajetória de vida na São Paulo da Belle Époque. Filho de uma “negra doméstica” (que acabou sofrendo problemas mentais) e nascido em 1900, esse afro-paulista levou a infância e adolescência na penúria, similar à de um menor abandonado, sem maiores perspectivas de futuro, sem conhecer o pai e privado de afeto e carinho. Enfrentando uma série de dificuldades para sua subsistência diária, trabalhou como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpintaria. Morava numa casa de pau-a-pique no bairro do Bixiga, numa rua habitada por negros e portugueses. Ávido por alfabetizar-se, ingressou numa pequena escola particular. Como não tinha condições de pagar a mensalidade, prestava serviços de limpeza para a proprietária do estabelecimento. Foi a primeira escola em que entrou. Radiante, começou entusiasmado com o “livro de ABC” dado pela professora, mas não demorou muito, pois a escola foi fechada. Quase tudo voltou à estaca zero e não havia aprendido a ler e escrever. Era uma situação frustrante. Lembra que quando conheceu Jayme de Aguiar, um adolescente negro que estudava no colégio Coração de Jesus, sua frustração aumentou: “Eu ficava às vezes despeitado com aquilo, porque ele interrompia a brincadeira para se arrumar e ir para a escola. Saía todo de colarinho engomado... [E] eu continuava naquela situação de não poder”. Descobriu que a maçonaria mantinha escolas para “meninos impossibilitados de pagar”. Ingressou numa delas, mas demorou pouco, já que a escola também fechou suas portas. Mais tarde, fez um curso de alfabetização oferecido por um abade do Mosteiro de São Bento. A escola era destinada a jornaleiros, mas, como ninguém sabia de sua procedência, apresentou-se como tal e conseguiu se matricular. Aprendeu mais um pouco, porém, como declara, “nunca chegava a aprender o suficiente para dizer que sabia ler e escrever”. Perseverante, não

1. Esta epígrafe faz parte de um artigo intitulado “Instrução”. Escrito por uma liderança afro-paulista, foi publicado no jornal da imprensa negra *O Clarim*, São Paulo, 3/2/1924, p.2. Sobre os jornais publicados por negros no pós-abolição e destinados a tratar de suas questões, ver Domingues (2008), especialmente o primeiro capítulo.

desistiu do sonho, mas teve de postergá-lo. Começou a participar dos bailes e dos clubes negros, o que lhe deu um novo alento, mesmo ciente, lembra ele, “que não podia ser bem falante por causa da minha pouca instrução”. Um dia reencontrou Jayme de Aguiar, já um assíduo frequentador dos bailes e clubes negros, e percebeu que algo o incomodava no antigo amigo: “O Jayme de Aguiar, em todo nosso encontro, punha a mão no bolso e tirava um soneto e lia pra eu ouvir. E, o que eu entendia de soneto? Outras vezes tirava uma crônica que ele não tinha onde publicar e lia também”. Ou seja, Correia Leite, por ser “pouco alfabetizado”, sentia-se humilhado quando o amigo demonstrava o domínio dos códigos de letramento. Um dia Aguiar lhe perguntou se não queria tomar “umas aulas de português”, a que Correia Leite respondeu afirmativamente. O amigo, então, passou a ir duas vezes por semana em sua casa, para lhe ensinar matemática e português, até que “começou a melhorar”, isto é, deixou de ser, definitivamente, um analfabeto funcional (Leite, 1992, p.23-29), situação que lhe permitiu se tornar fundador, junto com Jayme de Aguiar, do jornal *O Clarim* e se notabilizar, anos depois, como uma das principais lideranças do “movimento associativo dos homens de cor”.

Afonso Henriques de Lima Barreto foi outro afro-brasileiro que sentiu na pele as consequências das desigualdades raciais na educação. Em seu caso, o nó górdio não foi a alfabetização e sim a conclusão do curso superior. Filho de um tipógrafo e de uma professora, Lima Barreto – como ficou celebrizado na literatura brasileira – nasceu em 1881, no Rio de Janeiro. Foi alfabetizado pela mãe, mas, com o falecimento desta, entrou para a escola pública em 1888, ano em que assistiu com seu pai à assinatura da Lei Áurea e às festas populares de comemoração da abolição da escravatura. Sob a tutela do padrinho, o visconde de Ouro Preto, estudou no Liceu Popular Niteroiense e, em 1895, prestou os primeiros exames no Ginásio Nacional. Um ano depois, matriculou-se no Colégio Paula Freitas, no Rio de Janeiro. Frequentou o curso preparatório à Escola Politécnica – a instituição de formação de engenheiros localizada no Largo de São Francisco, no centro do Rio –, sendo aprovado no exame de ingresso em 1897. Todavia, não conseguiu se diplomar, o que lhe gerou grande frustração. Talvez tenha sido por isso que Lima Barreto passou a nutrir um sentimento de rancor contra os “doutores” e seus privilégios. Como ele próprio escreveu: “No Brasil, o doutor (e olhem que eu escapei de ser doutor), é um flagelo, porque se transformou em nobreza [...]. O doutor, se é ignorante, o é; mas sabe; o

doutor, se é preto, o é, mas... é branco" (Barreto, 1956, p.91). Percebe-se, aqui, como o genial escritor carioca foi irônico ao confessar ter "escapado de ser doutor". Irônico porque tinha plena consciência que a imagem consagrada do "doutor" é aquela de pessoa que "sabe" e "é branco", não havendo, assim, possibilidade de se referir a um "preto". Em seus relatos, há diversas passagens em que ele faz alusão às tensões raciais e melancolias vividas como estudante afro-brasileiro e pobre, desde 1897, quando foi aprovado no processo seletivo e ingressou na Escola Politécnica, até 1903, quando abandonou o sonho de tornar-se doutor, após consecutivas reprovações em disciplinas do curso e, também, depois da doença do pai – que sofreu problemas mentais e foi declarado inválido – e da traumática mudança para o subúrbio de Todos os Santos com a família. A trajetória de Lima Barreto é, sem dúvida, um bom indicador de que, pelas trilhas da educação, a porta de entrada para o título de doutor estava obstruída para os afro-brasileiros nas primeiras décadas do período do pós-abolição.

Liderando as estatísticas em matéria de evasão escolar, repetência e analfabetismo, os negros no Brasil têm passado por uma miríade de dificuldades na área educacional. Quando comparados aos brancos, também levam desvantagens quanto ao ingresso, à progressão e conclusão no ensino fundamental e médio (Hasenbalg, Silva, 1990; Telles, 2003). Porém, esse círculo vicioso não é novo. Desde a época da escravidão, o negro enfrentava obstáculos nessa área. Vale lembrar que a Constituição de 1824 – a primeira do país – não garantia a prerrogativa da cidadania aos escravos, de modo que eles sequer eram alfabetizados. Talvez isso ocorresse porque os senhores tinham noção de que saber ler e escrever era uma ferramenta que, nas mãos dos escravos, poderia ser manejada em prol de sua liberdade.

Com efeito, a historiografia mais recente tem demonstrado que, mesmo sob condições adversas, os negros foram sujeitos de seu devir e procuraram explorar em proveito próprio aspectos do sistema escravista. Em 1853, o professor Pretextato dos Passos e Silva – um homem "preto", conforme auto-designação – criou uma pequena escola de instrução primária para "meninos de cor" na Corte, sob a justificativa de que os pais dos alunos brancos das escolas ou colégios não toleravam a convivência de seus filhos com os "pretos", por isso os professores não admitiam tais crianças e, quando o faziam, não as acolhiam bem. Funcionando a princípio na casa do professor Pretextato Silva

e reunindo ao menos quinze alunos, a escola ensinava “leitura, doutrina, as quatro operações da aritmética e escrita”. Otimista, Adriana Maria Paulo da Silva postula a hipótese de essa experiência educacional “ter sido uma, entre várias outras experiências semelhantes, de cuja historicidade nós só temos fragmentos e pistas” (Silva, 2000, p.131).

Em 28 de setembro de 1871, foi aprovada a Lei do Ventre Livre. Estabelecia que, a partir dessa data, os filhos de escravos que nascessem no Império seriam considerados livres. Tais crianças ficariam com os pais até a idade de oito anos, quando os senhores de escravos poderiam entregá-las às instituições estatais e receber uma indenização, ou mantê-las consigo até os vinte anos, utilizando seus serviços como forma de retribuição pelos gastos que tiveram com seu sustento. No caso das crianças negras que foram entregues às instituições estatais, houve iniciativas da parte do governo ou de certos setores das elites que procuravam oferecer-lhes educação básica (Fonseca, 2002). Não se deve, entretanto, superestimar a importância dessas iniciativas que, além de serem deficientes do ponto de vista educacional, jamais se universalizaram.

Em 1878, o governo do Império realizou uma reforma no sistema de ensino, estabelecendo, por meio de decreto, que poderiam se matricular nos cursos noturnos todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de quatorze anos. Ao pesquisar os cursos noturnos de instrução primária da Biblioteca Pública Pelotense – BPP –, iniciados em 1877, Eliane Peres notou um “silêncio” das fontes no tocante ao perfil étnico-racial da “clientela”. Depois de trilhar um longo caminho e cruzar alguns nomes de alunos com as diretorias de associações e entidades populares de Pelotas (RS), a pesquisadora comprovou a presença dos negros em tais cursos, embora reconheça os “limites” de seu procedimento metodológico, uma vez que abrangeu “um número restrito de sujeitos” (Peres, 2002, p.80). Ademais, os benefícios do decreto de 1878 não se estendiam aos escravos. Se as aulas da BPP podiam ser frequentadas por negros, eram apenas por livres ou libertos.

Em Cachoeira, na Bahia, o professor abolicionista Cincinatos França manteve, durante anos, uma escola noturna para a alfabetização de libertos. Em 1889, “mais de 50 alunos frequentavam as salas de aula do professor Cincinatos, entre eles alguns ganhadores e canoieiros que migraram dos canaviais” (Fraga Filho, 2006, p.352). Apesar dos avanços, havia uma distância nada desprezível entre o dispositivo legal de 1878 e a prática social. Muitos

negros livres e libertos de Pelotas, de Cachoeira e de outros rincões do país continuaram sendo proscritos da educação pública ou privada. Os sinais de mudança somente se aprofundaram com a abolição da escravatura, em 1888, e a implantação da República, em 1889.

A finalidade deste artigo é apresentar alguns elementos das fases de atuação do chamado “movimento associativo dos homens de cor”, no campo educacional depois da supressão do cativeiro no Brasil. A ideia central é mostrar que a educação sempre esteve presente na agenda desse movimento, sendo concebida como um recurso de importância capital para se contrapor ao “preconceito de cor” e garantir a inclusão e prosperidade do afro-brasileiro na sociedade. Na primeira e segunda fase, as atenções do também denominado “movimento negro” se dirigiram ao ensino fundamental; na terceira fase o eixo das preocupações passou a ser o ensino superior e, especialmente, a construção de uma educação fundada no respeito à diversidade étnico-racial. Quanto à periodização das fases aqui sugerida, não é aleatória, tendo sido estabelecida levando em consideração o próprio desenvolvimento do movimento, que, por sua vez, reflete as várias conjunturas políticas, sociais, culturais e econômicas pelas quais tem passado o país.

PROTESTO NEGRO E EDUCAÇÃO

Primeira fase (1889-1937)

Será que a nova ordem político-social do pós-abolição garantiu o acesso imediato do negro à escola? Todas as evidências indicam que não. Como assinala George Reid Andrews, os “afro-brasileiros” passaram a viver em estado de exclusão nesse momento. Eram excluídos, seja politicamente em decorrência das limitações da República no que se refere ao sufrágio e a outras formas de participação política; “seja social e psicologicamente, em face das doutrinas do racismo científico e da ‘teoria do branqueamento’; seja ainda economicamente, devido às preferências em termos de emprego em favor dos imigrantes europeus” (Andrews, 1991, p.32). No campo educacional, a situação não foi diferente. O negro se manteve afastado dos bancos escolares ou quando teve acesso a eles foi com muitas dificuldades. Em 1893, *O Exemplo*, jornal da imprensa negra do Rio Grande do Sul, em 8/1/1893, noticiava em primeira

página: “Acaba de vir ao nosso conhecimento que algumas escolas públicas da capital recusam abertamente admitir ao ensino crianças de cor, outras que, limitando o número destas, mesmo assim maltratam-nas, a ponto de seus pais, em justa indignação retirarem-nas das aulas”.

Para reagir a esse quadro de preterições e discriminações raciais, de um lado, e reforçar o espírito de união, solidariedade e autodeterminação, de outro, um grupo de “pessoas de cor” investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918. De caráter notadamente cívico, cultural ou recreativo, as agremiações do movimento associativo dos “homens de cor” – como se dizia na época – exerceram um importante papel de conscientização e mobilização da população de ascendência africana (Silva, 2000, p. 138-139).

Do ponto de vista educacional, tais associações denunciavam o analfabetismo e a precariedade da escolarização da “população de cor”. Mas não ficaram apenas no plano da denúncia. Muitas delas empreenderam algum tipo de ação educativo-cultural em suas dependências, como apresentações musicais, encenações teatrais, saraus, sessões de recitais de poesias, cursos, palestras. Havia as que mantinham aulas noturnas e bibliotecas. Foi o caso da Feliz Esperança, na cidade de Pelotas. Desde o final da década de 1880, essa associação era considerada um “baluarte da representação negra”, condição que manteve até sua extinção, por volta de 1917 (Loner, 2008).

Associações negras também abriram escolas, sendo que uma delas a Sociedade Amigos da Pátria, de São Paulo, fundada em 13 de maio de 1908, era dirigida por Salvador Luís de Paula, um negro ex-ativista do movimento abolicionista. A escola chamava-se Progresso e Aurora. Não se têm maiores detalhes de sua dinâmica interna. Contudo, o jornal paulista *Progresso*, em 23/9/1929, p.7, informava que a escola era “mista” e atendeu “mil e tantas pessoas” durante “dez anos”, o que permite supor que Progresso e Aurora foi talvez o estabelecimento de ensino voltado para a “população de cor” de

maior longevidade na capital paulista, durante as primeiras décadas do século XX. Por dificuldades financeiras, encerrou suas atividades.

O Clube 13 de Maio dos Homens Pretos, fundado em São Paulo no dia 20 de julho de 1902, previa o amparo educacional aos seus associados desde os estatutos². Todavia, a agremiação somente reuniu forças e recursos para consubstanciar a antiga aspiração décadas depois. Em 28/9/1930, p.4, *Progresso* noticiava a mudança de sede do Clube 13 de Maio e, no meio da notícia, informava: “além de proveitosas reuniões diárias onde serão ventilados os magnos assuntos da raça, sabemos que o ‘Treze’ vai manter uma escola, não só para os filhos de seus sócios, como para a alfabetização daqueles que trabalham durante o dia”.

Em Campinas, a Federação Paulista dos Homens de Cor tinha como horizonte a promoção do auxílio mútuo, mas se diferenciava das demais sociedades do gênero pela especificidade de seu público-alvo. Nos seus estatutos dispunha-se a labutar em prol do desenvolvimento “moral e intelectual dos negros do Brasil”. Para tanto, vislumbrava ser necessário, entre outras medidas, velar pela educação dos sócios, proporcionando-lhes aula de alfabetização em períodos diurnos e noturnos. Entrementes, esse ideário educacional não saiu do papel, até que, em 1910, a agremiação incorporou o Colégio São Benedito, nascido cinco anos antes³.

-
2. Eis o extrato dos estatutos da agremiação: “O Club 13 de Maio dos Homens Pretos, fundado nesta capital em 20 de julho de 1902, tem por fim: a) festejar anualmente, com o brilhantismo possível, a gloriosa data de 13 de maio de 1888; b) criar escolas noturnas e diurnas, quando seus fundos o permitirem; c) criar uma biblioteca para os sócios; d) criar fundos de beneficência para os sócios e suas famílias; e) realizar conferências na sede social, versando as mesmas sobre instrução e educação, com a assistência de famílias”. (*Diário Oficial do Estado de São Paulo*, n. 234, 22/10/1902, p.2245).
 3. O Colégio São Benedito era dedicado mormente às crianças negras e pobres, mas aceitava alunos de todas as cores, de 6 a 15 anos, e funcionava em regime de internato e semi-internato, dividindo-se em duas seções, uma masculina e outra feminina. Suas aulas ocorriam num único horário, das 11 horas às 15h30. A matrícula era gratuita, não obstante os alunos pagavam mensalidades, o que lhes davam direito a alimentação, livros e material escolar. Para os alunos órfãos e desvalidos, era assegurada não só a isenção no pagamento da matrícula, como ainda no dos livros e material escolar. Em fins de 1907, o colégio terminou o ano letivo com 421 alunos, sendo 359 do sexo masculino e 62 do sexo feminino. No masculino, havia 9 turmas, sendo 2 de primeiro ano, 1 de segundo, 1 de terceiro, 2 de quarto, 2 de quinto e 1 de sexto ano. No feminino havia 6 turmas, sendo uma de cada ano. Em 1909, o colégio atravessava uma fase de sérias dificuldades financeiras, quando recebeu a visita de doutor

Em Porto Alegre, o grupo de negros ligados ao jornal *O Exemplo* edificou uma escola noturna em 1902, tendo por meta estruturá-la com ensino primário, médio e secundário. No ensino primário, o programa curricular previa a leitura, escrita, aritmética e gramática; no ensino médio, português, gramática, aritmética, geometria prática, geografia e ciências; já no ensino secundário, previa-se o estudo de línguas e de matemática. A escola aprovou um regulamento de caráter democrático. Seriam admitidos todos os indivíduos, independentemente de cor, sexo, nacionalidade, crença religiosa ou profissão. Sua direção seria colegiada, aberta a todos os professores e representantes de associações que contribuíssem naquela empreitada. Não seria cobrada, em hipótese alguma, taxa de mensalidade. Para manter a escola noturna *O Exemplo*, seus dirigentes conclamavam a colaboração das associações negras, doações e subscrições populares. Não se sabe por quanto tempo viveu essa instituição, tampouco se tem uma noção da quantidade de alunos que atendeu. Porém, essa foi possivelmente a experiência de maior vitalidade de uma escola cuja grande preocupação era atender aos negros de Porto Alegre no início do século XX (Müller, 1999).

De 1926 a 1929, o Centro Cívico Palmares cerrou fileiras nas lides contra o “preconceito de cor”, em São Paulo, e uma de suas proflúas iniciativas foi a instituição de uma escola que, à luz das demais do gênero, tinha uma estrutura pedagógica um pouco mais sólida. “De seu curso secundário que contava com um afinado corpo docente preto”, noticiava, em 24/3/1929, p.2, o jornal *Progresso*, “existem alunos nas escolas superiores do país”. Não se sabe se esta notícia procede, pois nenhuma outra fonte atestou a existência ali de um “curso secundário”. O certo é que a escola funcionava na sede do centro com aulas no período diurno e noturno. Ensinava-se a ler, escrever e contar, bem como gramática, geografia, história, aritmética, geometria, entre outras disciplinas. Mantendo ainda uma biblioteca e sediando palestras de cunho cultural, o Centro Cívico Palmares reverberou o amadurecimento do “movimento associativo” dos afro-paulistas.

Monteiro Lopes, deputado federal pelo antigo Distrito Federal – atual Rio de Janeiro. Ao ficar a par da situação, o deputado negro ficou sensibilizado e prometeu esforçar-se na Câmara dos Deputados para ajudar o estabelecimento de ensino. Em 30 de abril de 1910, o Colégio São Benedito foi anexado à Federação Paulista dos Homens de Cor, mas manteve uma diretoria autônoma (Pereira, 2001, p.51-71).

Cientes de que eram necessárias ações concretas, mas também críticos da falta de compromisso dos gestores públicos para proporcionar-lhes pelo menos os estudos básicos, as lideranças das associações negras tomaram para si a responsabilidade de conscientizar a população de ascendência africana dos benefícios provenientes da “instrução”. O jornal da imprensa negra *O Clarim*, em 3/2/1924, p.2, bradava: “Oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixes analfabetos como dantes”. Com retórica sentimental, o líder afro-paulista Horácio da Cunha fazia em *O Clarim d’Alvorada*, de 24/2/1926, p.5, apelo parecido: “Que pesar eu sinto no coração, quando ouço de um moço ou moça de cor, esta resposta: não sei ler. Patrícios meus! Mandai vossos filhos às escolas”⁴. O “patrício” Eusébio de Oliveira, em *Progresso*, de 30/4/1932, p.2, aumentava a cantilena:

Escolas, e sempre escolas é que devemos reclamar, gritar, e exigir dos nossos governantes, por que por ela e nela tornar-nos-emos homens dignos, respeitados e altaneiros. A escola nos dá o ensinamento preciso para sermos o cidadão consciente de nossas prerrogativas e deveres sociais, ao par da conscioidade [sic] de nossos direitos pátrios e legais. A escola conduzir-nos-á ao apogeu da civilização e intelectualidade, por que a nossa inteligência é lúcida, precisando apenas instruí-la e educá-la suficientemente. [...] A escola nos chama, meus patrícios. Vamos para ela.

Nessa jornada de sensibilização, as mulheres negras não ficaram alheias, nem desempenhavam um papel decorativo ou simbólico, mas foram proativas, seja se aliando aos “homens de cor”, seja assumindo iniciativas autônomas, como a que foi noticiada pelo jornal *O Exemplo*, em 6/2/1910, p.2:

-
4. Dois anos depois, em 23/6/1928, p.1, Horácio da Cunha voltava a traçar um diagnóstico do problema educacional do negro em tom professoral, mas, desta feita, no jornal *Progresso*: “Vemos, todos os dias, pelas ruas da nossa capital, grande número de meninos pretos em abandono. [...] Já vamos para quatro décadas que somos livres, filhos da terra de Santa Cruz e, ainda, não temos um rancho, ao menos, onde se ministre as primeiras letras aos nossos irmãos na cor!... Que fazer? Vontade? Essa deusa, felizmente não nos falta, mas... Suprindo a falta da escola que carecemos, aí está o Juízo de Menores, preparando homens válidos e capazes para o futuro. Abreviar o estafante serviço dessa autoridade, precisamos. Como? Educando os nossos filhos. Se assim procedermos, jamais escapará de seus lábios: ‘– Sou um analfabeto’”.

Sabemos que um grupo de senhoritas e senhoras constituídas numa grande comissão, dirigirão um apelo à todas as nossas associações no sentido de cada uma delas estabelecer aulas noturnas e a criação de bibliotecas instrutivas, para as associadas e seus filhos. Da aludida comissão que se baterá pelo levantamento intelectual e moral dos nossos homens, será presidente a distinta jovem Dulcina S. das Dores.

Das associações de recorte racial dessa fase, a Frente Negra Brasileira (1931-1937) foi a que amealhou maior grau de organização e estruturação, sendo, sem sombra de dúvida, a mais importante. Ela se destacou pelo tempo em que permaneceu ativa, pelo número de adeptos, pelas realizações e, também, pela quantidade de atividades que desenvolveu. A Frente Negra Brasileira – FNB – se expandiu em ritmo acelerado, reunindo no seu apogeu mais de sessenta “delegações” (sucursais) distribuídas pelo interior de São Paulo e por outros Estados, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, além de inspirar o soerguimento de agremiações homônimas em Pelotas, Salvador e Recife. Sua organização político-administrativa era complexa e diversificada. Havia centralização do poder e predominava uma rígida estrutura hierárquica (Pinto, 1993; Domingues, 2005). Para impulsionar os projetos específicos, a FNB instituiu e animou vários departamentos, sendo o maior e mais importante o de Instrução, também chamado Departamento de Cultura ou Intelectual, responsável pela área educacional da agremiação.

Convém observar que o conceito de educação articulado pelo movimento negro naquela fase era amplo, compreendendo tanto a escolarização quanto a formação cultural e moral do indivíduo. A palavra “educação” era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra “instrução” tinha um sentido mais específico: de alfabetização ou escolarização. A “instrução” foi uma das questões mais pautadas da FNB. Em quase todas as edições do jornal da frente, *A Voz da Raça*, encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade de ela se instruir.

O primeiro grande projeto do departamento de *Instrução* foi a criação de um curso de alfabetização, em 1932. Era, em princípio, destinado a todos os negros (“menores e adultos”), associados ou não à entidade, no período noturno. A partir de 1934, a FNB passou a oferecer também o curso primário. Marcelino Felix (2001) sugere que o curso tinha duração de três anos, adotava

um sistema multisseriado, qual seja, várias séries funcionando dentro de uma mesma sala mista (de meninos e meninas) – fato incomum para a época. Não se sabe qual era o número exato de salas de aula, bem como o de alunos atendidos. Em agosto de 1936, o jornal *A Voz da Raça*, p.4, faz referência a “mais de 200 alunos” nas escolas primárias e no curso de “Formação Social”. Tudo indica que este curso franqueado pela FNB não era regular e constava de conferências a respeito de assuntos da atualidade, questões históricas, sociais e, principalmente, moral e cívica.

Quando investigou a relação entre raça e políticas públicas na área educacional no Brasil do período da Primeira República à era Vargas, Jerry Dávila concluiu que as políticas públicas educacionais – conduzidas ou apoiadas por intelectuais como Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Fernando de Azevedo, Antônio Carneiro Leão e Edgar Roquette Pinto – tiveram um sentido duplo. Se, por um lado, criaram novas oportunidades no sistema escolar público como um todo, beneficiando alguns segmentos da população historicamente excluídos; por outro, reforçaram uma imagem negativa desses mesmos segmentos. Alunos pobres e de cor foram estigmatizados como doentes, problemáticos e limitados quanto ao potencial intelectual e cultural. “Este estudo”, argumenta o historiador porto-riquenho,

...revela como as suposições raciais moldaram as intenções e os resultados da educação pública. [...] Os reformadores estudados aqui impregnaram as práticas que criaram com as suposições que possuíam sobre raça. Em consequência, as políticas públicas tendiam a operar para a desvantagem do crescente número de brasileiros de cor que entrou em contato com elas. (Dávila, 2006, p.39)

Dialogando com esse quadro de assimetrias raciais, as lideranças frentenegrinas começaram a forjar, ainda que de maneira judiciosa, um posicionamento crítico em face do sistema oficial de ensino, não só em relação ao caráter pouco universalista das políticas públicas educacionais, como ainda ao tratamento que os professores e a escola davam aos alunos negros, para não dizer quanto aos conteúdos escolares. Conforme nota Regina Pahim Pinto (1993, p.251), as lideranças frentenegrinas não realizaram críticas sistemáticas, porém revelaram que tinham uma noção de que as escolas da rede de ensino eram pouco receptivas ao alunado negro e que os professores tinham uma postura discriminatória.

Cabe assinalar que a FNB não era a única organização do “movimento associativo dos homens de cor” que mantinha projetos educacionais naquele período. No Rio de Janeiro, o Centro Patriótico 13 de Maio que surgiu, “graças aos esforços de um pugilo de homes de cor”, já estava prestando “altos serviços à pátria e à nossa raça” em abril de 1930. Um dos “departamentos úteis desta nova agremiação carioca”, divulgava em 13/4/1930, p.3, *O Clarim d'Alvorada*, “é a escola D. Gabriela Bensazoni Lage, que conta com um aprimorado corpo docente, e grande número de alunos e alunas. Ainda há pouco tivemos a grata notícia de um festival realizado na sede deste centro de cultura, sito à Rua Barão de S. Félix, 119”. Infelizmente, não foram encontradas maiores informações dessa escola, mas como no final da matéria *O Clarim d'Alvorada*, um jornal publicado por e para os negros, felicita o seu “velho amigo Paiva”, o idealizador do estabelecimento, e os “demais membros do Centro Patriótico 13 de Maio”, tudo indica que a escola era destinada à “população de cor”.

O mesmo jornal noticiou, em 13/5/1930, p.2, a instalação da Escola Luiz Gama, em Salvador, na Bahia: “Graças aos esforços do incansável e operoso professor Ascendino dos Anjos, a Associação Mãe Preta instalou a sua casa de ensino, para tanto, realiza-se hoje, na Praça 15 de Novembro, a primeira quermesse, em benefício da escola Luiz Gama”. Também em Salvador, dezenas de negros de *status* profissional e social mais distintivo, conquanto na maioria modestos, organizaram a Sociedade Henrique Dias nos primeiros meses de 1937. Os seus líderes intelectuais eram um advogado e um antigo juiz, figura central do grupo. Segundo seus estatutos, a sociedade era “composta de pessoas brasileiras, sem distinção de cor” e tinha como propósito “pugnar pelo conagraçamento e união entre pessoas de cores epidérmicas diferentes, desenvolver a educação, principalmente dos associados e suas famílias, dar-lhes assistência, realizar diversões, praticar esportes e comemorar datas cívicas”. Depois de estruturar-se legalmente e fazer uma campanha de divulgação de seus ideais, a Sociedade Henrique Dias empreendeu o seu programa educativo e, graças a “uma pequena subvenção federal”, abriu “uma modesta escola primária num bairro pobre” (Azevedo, 1996, p. 158-159).

Na cidade de Rio Grande (RS), o Centro Cultural Marcílio Dias foi erigido em 1936, com o objetivo de integrar-se na campanha de alfabetização oficial do governo, “atuando na escolarização dos homens de cor, tendo conseguido inaugurar pelo menos duas escolas, dentro de entidades carnavalescas negras,

neste mesmo ano" (Loner, 2008, p.256). Raul Joviano Amaral – uma liderança afro-paulista – asseverava, em *A Voz da Raça*, de 23/6/1934, p.2, que as "sociedades beneficentes" ou os "clubes da gente de cor" conduziam o seu trabalho de "instrução" em condições de instalação precárias, ressentindo-se da falta de "apoio material"; as aulas eram ministradas em "salinhas acanhadas, com bancos toscos e mesas de caixão". Por essa razão, ele considerava necessário o "auxílio do governo".

Em 10 de novembro de 1937, com o apoio das Forças Armadas, Getúlio Vargas determinou o fechamento do Congresso Nacional e anunciou em cadeia de rádio a outorga de uma nova Constituição da República. A "polaca", como ficou conhecida, foi inspirada nas constituições fascistas da Itália e da Polônia. A partir de sua vigência, ficou praticamente regulamentada a ditadura do Estado Novo; foram suprimidos direitos civis e muitas das liberdades individuais. Em 2 de dezembro de 1937, um decreto aboliu todas as organizações dos movimentos sociais, declarando-as ilegais. Como consequência, a Frente Negra encerrou suas atividades, alguns meses antes das comemorações dos cinquenta anos da Abolição, em 1938.

Nessa primeira fase do movimento negro, é possível perceber como os vários grupos enfatizavam, se não priorizavam sua atuação na esfera educacional. Não se tratava, porém, de centralizar a ação no ensino superior, tampouco de reivindicar materiais didáticos alternativos, práticas de ensino multiculturais ou mesmo a inclusão da história da África nos programas curriculares. A prioridade era o ensino básico, particularmente a alfabetização do negro. E não por acaso. A alfabetização era tida como código de deciframento do mundo e, de acordo com o *habitus* vigente, tinha o poder de mudar a vida das pessoas. Como símbolo de distinção, fazia o negro se sentir bem, capaz, orgulhoso de si próprio e conectado com a gramática da civilização e do mundo moderno.

Acreditava-se que os negros, à medida que progredissem no campo educacional, teriam mobilidade social, seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente. A educação, nesse sentido, teria o poder de anular o preconceito racial e, em última instância, de erradicá-lo. Contudo, sua dimensão política não pode ser minimizada, quando não esquecida. Na Primeira República, a cidadania estava prevista na letra da Constituição, mas muitos negros não tinham meios de exercê-la, uma vez que a educação básica gratuita não era obrigatória e quem era analfabeto não podia votar. A

afirmação da cidadania também fez parte do jogo. Alguns negros que passaram pelos bancos escolares não somente se apropriaram da leitura e escrita, como ainda fizeram delas armas importantes nos embates por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. O letramento, assim, deve ser igualmente apreendido nos seus contornos e significados políticos.

Segunda fase (1937-1978)

O Estado Novo (1937-1945) caracterizou-se por ter suprimido os direitos democráticos e instaurado uma violenta repressão política no País, o que inviabilizou os movimentos contestatórios. Na verdade, alguns grupos negros sobreviveram e outros até vieram à tona no período – como a Associação dos Brasileiros de Cor, formada na cidade de Santos em 1938 –, patrocinando certas atividades cívico-culturais, mas, no geral, esses grupos eram de atuação paroquial, padecendo de uma articulação mais centralizada e representativa. Foi no crepúsculo do Estado Novo que o movimento negro organizado reapareceu plenamente revitalizado. A principal entidade nessa fase foi a União dos Homens de Cor – UHC –, fundada por João Cabral Alves, em Porto Alegre, em janeiro de 1943. Já no primeiro artigo dos estatutos, a entidade declarava que sua finalidade central era “elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional, para torná-las aptas a ingressarem na vida social e administrativa do país, em todos os setores de suas atividades”.

A UHC era constituída de uma complexa estrutura organizativa, porém o que chama a atenção é sua escalada expansionista. De acordo com João Cabral Alves, na edição do jornal *Quilombo*, de dezembro de 1948, p.3, a agremiação “possuía cerca de 284.000 negros inscritos”, nessa data. É um desempenho extraordinário, embora deva ser referido com cautela, uma vez que esse número de afiliados não foi confirmado por outras fontes. De todo modo, é bastante significativo saber que uma entidade negra abriu sucursal ou teve representantes em 12 estados da federação: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo, Bahia, Paraíba, Ceará, Maranhão e Piauí, e esteve presente em inúmeros municípios do interior. Para se ter uma noção mais exata, a UHC mantinha contato, em 1948, com 23 cidades, no Estado do Paraná e no do Rio Grande do Sul. Em linhas gerais, sua atuação era marcada pela promoção de debates na imprensa

local, publicação de jornais próprios, serviços de assistência jurídica, médica e participação em campanhas eleitorais.

Outra importante área de atuação da UHC foi a educacional, pois já nos estatutos essa questão era pautada. Na sessão intitulada Nossas Reivindicações, ficou consignado: “Enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros de cor como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos de ensino superior do país, inclusive estabelecimentos militares” (apud Silva, 2005, p.178). Tudo leva a crer que essa foi a primeira vez que uma organização do movimento negro reivindicou por parte do Estado brasileiro a adoção do que posteriormente ficou conhecido como políticas de ações afirmativas.

Em entrevista publicada no jornal *Folha da Tarde*, de Porto Alegre, em 31/1/1946, e novamente publicada em *Quilombo*, de dezembro de 1948, p.3, o presidente da UHC, João Cabral Alves, comunicava que um dos intuítos da organização era “manter moços e moças em cursos superiores, concedendo-lhes roupa, alimentação etc., para que possam concluir os estudos”. Embora sua ideia de assistência estudantil não tenha passado de uma declaração de intenções, é possível entrever como a UHC preocupava-se não apenas com o acesso, mas também com a permanência das “pessoas de cor” no ensino superior. A organização desenvolveu múltiplas campanhas de alfabetização no meio negro, e consta, inclusive, que ela conseguiu realizar o sonho de construção de uma escola em Porto Alegre.

O Teatro Experimental do Negro – TEN – foi outro grupo importante dessa fase, embora sem a mesma penetração da UHC no seio da “população de cor”. Estabelecido no Rio de Janeiro, em 1944, tinha Abdias do Nascimento como sua principal liderança. A proposta inicial era formar um grupo teatral apenas com atores negros, mas aos poucos o TEN adquiriu dimensão maior: foi ele que publicou o *Quilombo*, organizou conferências, congressos, promoveu concursos de beleza, inaugurou um centro de pesquisa e um museu. A educação não foi esquecida pelo grupo. Ao contrário, ela cumpriu um papel relevante como estratégia de enfrentamento do “preconceito de cor” (Müller, 1994). Em *Quilombo*, de janeiro de 1950, p.11, uma liderança feminina do TEN, Maria Nascimento, discorria:

Pela educação é que havemos de conquistar igualdade moral, intelectual, cultural, artística, econômica e política. Quando todo negro souber ler e es-

crever teremos dado o passo mais decisivo para a nossa própria recuperação. Enfim, educar e alfabetizar a população dos morros é uma forma de libertar e emancipar a gente negra. Porque a ignorância, o analfabetismo, é a forma mais terrível de escravidão.

Outra atividade levada a cabo pelo TEN foi justamente o curso de alfabetização, transcorrido entre outubro de 1944 e meados de 1946. Além de atacar o analfabetismo, um problema crônico da população negra, o curso visava proporcionar qualificação mínima para a participação do indivíduo na companhia teatral; afinal, era a necessário saber ler para decorar e encenar as peças. As aulas eram dadas em salas cedidas pela União Nacional dos Estudantes – UNE –, localizada no bairro do Flamengo. A coordenação do curso ficou nas mãos de Ironides Rodrigues, então estudante de Direito. Ministravam-se aulas de Português, Aritmética, Educação Moral e Cívica, História e Evolução do Teatro, alternadas com lições sobre o “folclore afro-brasileiro”.

O TEN tinha noção dos problemas espinhosos com os quais os negros se deparavam na vida educacional, de modo que uma ativista do grupo, Guiomar Ferreira de Mattos, escreveu um artigo na revista *Forma*, de dezembro de 1954, também publicado em 1966 em outro veículo, apontando a presença de preconceitos raciais nos livros de “histórias instrutivas”. No conto infantil *Histórias maravilhosas*, Humberto de Campos teria dito textualmente: “quando Deus pôs preto no mundo foi para tomar conta de filho de branco”. Segundo Mattos, neste e noutros exemplos, “que seria fastidioso transcrever, e que qualquer pessoa achará, facilmente, em qualquer livro de histórias, estampa-se o preconceito, inculcido, criminosamente, no espírito infantil”.

Haroldo Costa, por seu turno, denunciava os “educandários” que não permitiam o ingresso de alunos “de cor”. Essa prática igualmente incidiria nos estabelecimentos de ensino mantidos pela Igreja Católica e nas instituições oficiais: “ninguém desconhece os tremendos obstáculos que encontra o jovem negro quando se inscreve para prestar exame vestibular ao Instituto Rio Branco (Ministério das Relações Exteriores); ou no exame de admissão às escolas militares superiores”. Costa, em *Quilombo*, de dezembro de 1948, p.4, argumentava que, mesmo vencendo a barreira da cor, o negro não era bem acolhido pelas escolas:

Quando o diretor de um estabelecimento de ensino não pode proibir a entrada de um aluno negro no corpo discente do seu educandário, e a veia de seu preconceito entra em efervescência, ele move-lhe uma perseguição durante o decorrer do curso, promove seu alijamento psicológico, dificulta-lhe o que houver de mais banal; enfim, tudo faz crer que há uma campanha subterrânea e organizada visando anular as aspirações do negro que deseja estudar.

Independentemente de Haroldo Costa ter exagerado quando afirmou que existia uma espécie de conspiração dos diretores na rede de ensino para vetar ou obstaculizar o progresso educacional do contingente negro, o fato é que o “preconceito de cor” fazia parte do universo escolar, sob vários aspectos: desde professores e colegas de turma que tratavam os alunos negros de maneira diferenciada, passando pelo material didático, que veiculava uma série de estereótipos raciais, até a existência de um currículo de orientação eurocêntrica, o que enfraquecia a possibilidade de discussão da história e cultura afro-brasileiras.

Já em Duque de Caxias, cidade da Baixada Fluminense, o Centro Cultural José do Patrocínio atuou como mediador entre as demandas da população negra e os organismos governamentais, procurando, nas décadas de 1950 e 1960, prover os segmentos sociais subalternos das condições mínimas para o exercício da cidadania por meio da escolarização, atendimento médico básico, assistência jurídica etc. Era estruturado em departamentos entre os quais se destacava o educacional, já que, segundo os estatutos da agremiação, era o responsável pela “criação e manutenção de cursos fundamentais: alfabetização, profissionais, universitários e outros como corte e costura, bordado, arte culinária, confecções artísticas”. Entre a vontade e a realização é comum haver uma distância, de sorte que o Centro José do Patrocínio não conseguiu abrir cursos “universitários”, mas investiu nas escolas de ensino fundamental, principalmente naqueles distritos mais pobres e distantes do centro da cidade. Em ofício encaminhado à Câmara Municipal de Duque de Caxias em 1970, constava que a entidade mantinha quatro escolas e uma biblioteca (Pereira, 2006, p.130)⁵.

5. Eis a lista das unidades de ensino mantidas pelo Centro Cultural José do Patrocínio: Escola Típica Rural Santo Antônio, Escola São Jorge, Escola Barão de Lucena, Escola Profissional Dra. Fernanda Barcelos e Biblioteca Pública Dr. Nilo Peçanha.

Nesse período surgiram organizações homônimas em São Paulo e Belo Horizonte. A Associação José do Patrocínio paulista devotava atenção especial à educação da comunidade negra⁶. A postura da Associação José do Patrocínio mineira, que veio a lume em 1951, era similar. Seu fundador, Antonio Carlos, era um ativista remanescente das organizações negras paulistas. Com criatividade e determinação, a Associação José do Patrocínio tinha como uma de suas finalidades propiciar “instrução” para as “pessoas de cor”. Em sua sede, oferecia aulas de Português, Matemática; disponibilizava uma biblioteca de assuntos “afro-brasileiros” e realizava palestras periódicas (Gonçalves, 2000, p.338).

Em 1954, um grupo de afro-paulistas formou a Associação Cultural do Negro (ACN), visando conscientizar o negro sobre valores culturais do grupo, trabalhar para sua divulgação ressaltando a contribuição deles para a civilização brasileira, por meio de escolas, cooperativas, bibliotecas, cursos, atividades artísticas e desportivas. Localizada no centro de São Paulo, teve Geraldo Campos de Oliveira como primeiro presidente. Possuía uma Diretoria Executiva, presidida inicialmente por José Correia Leite, e um Conselho Superior. No seu auge, a ACN reuniu cerca de 700 afiliados. Publicou um jornal, *O Mutirão*, editou os “Cadernos de Cultura”, patrocinou um ciclo de conferências batizado de “Os Encontros de Cultura Negra”, montou uma biblioteca e articulou um projeto educacional⁷. Aliás, entre seus vários departamentos o mais importante foi o de “Educação e Cultura”. De acordo com Regina Pahim Pinto, a ACN criou a Escola Cultural Áurea Brasileira no final da década de 1960, com o propósito de incentivar aqueles que desejassem cantar a música popular brasileira. A iniciativa, aprovada pela diretoria, nasceu do conjunto encarregado de animar as festas da agremiação. Mais de um ano depois, a escola enfrentava várias dificuldades para se efetivar, “tais como falta de instrumentos, local para ensaios, falta de cooperação. Este fato mostra que as instituições negras continuavam enfrentando problemas semelhantes com os que se depararam as suas an-

6. Uma nota do jornal *Alvorada* informava as atividades instrutivas oferecidas pela Associação José do Patrocínio: “A diretoria desta associação continua empregando todos os seus esforços para manter bem alto o padrão das suas atividades, principalmente, os cursos de alfabetização e de corte e costura” (*Alvorada*, São Paulo, 9/1945, p.4).

7. Plano de trabalho do Departamento de Educação e Cultura da Associação Cultural do Negro. Pasta 31 – Diretoria Executiva – Departamentos. Coleção Associação Cultural do Negro – ACN. Acervo da UEIM/UFSCar.

tecessoras" (Pinto, 1993, p.354). A ACN também teria aberto, na década de 1970, uma escola que ministrava cursos de "alfabetização e madureza", funcionando regularmente e abrigando cerca de "30 alunos (somente 2 eram brancos)". O curso de cultura negra era ofertado na medida do possível, por falta de professores (Moura, 1983, p.59).

Em Porto Alegre, a Sociedade Floresta Aurora e a Associação Satélite Prontidão desenvolveram algumas ações culturais de caráter pedagógico, procurando suprir a carência de letramento dos afro-gaúchos (Pereira, 2007). No que tange ao acesso ao ensino superior, a Associação Beneficente Pio XII, de São Paulo, foi provavelmente a precursora, no país, da defesa da criação de uma "Universidade Afro-Brasileira, onde preferencialmente estudem elementos da coletividade da raça negra"⁸. Em maio de 1962, a entidade já havia preparado a maquete da universidade e definido os terrenos de sua futura instalação.

A partir desse apanhado geral da segunda fase do movimento negro, verifica-se como os distintos grupos consideravam imprescindível o investimento na educação, ora por meios formais, ora informais. A educação básica continuou sendo o centro das preocupações, embora tenha sido nessa fase que surgiram as primeiras reivindicações relativas ao acesso do negro ao ensino superior e se esboçaram críticas a respeito do conteúdo preconceituoso dos materiais didáticos. Mas não se deve exagerar. Não se preconizavam, ainda, práticas de ensino multicultural, nem foram sistematizadas propostas pedagógicas calcadas na diversidade étnico-racial, sem esquecer que sequer foi ventilada a introdução da História da África nos programas curriculares.

A educação foi muitas vezes concebida em seu sentido polissêmico. Alfabetizar mobilizava a atenção de todos, afinal, tinha-se noção que o domínio do código da leitura e da escrita permitia abrir novos horizontes na vida do negro, elevando sua autoestima, seu capital simbólico, suas perspectivas de futuro e significando, concretamente, chance de novas oportunidades de trabalho e progresso social. A escolarização, assim, era tida como instrumento de qualificação do negro para o mercado de trabalho e de acesso ao mundo da cidadania, visto que o direito ao voto era uma prerrogativa exclusiva das pessoas

8. "Plano de integração social e cultural da coletividade negra no Brasil", 1962. Pasta 18 – Diretoria Executiva – Correspondência. Coleção ACN. Acervo da Unidade Especial de Informação e Memória – UEIM-UFSCar.

alfabetizadas. “É na escola”, argumentava uma liderança afro-paulista⁹, em *O Novo Horizonte*, de 6/7/1949, p.2, “que obtemos certas vantagens favoráveis às lutas que travamos para o nosso bem-estar; de lá é que trazemos as testemunhas para o arrolamento dos processos de nossa causa”. A escolarização conferia ao negro um cabedal que poderia ser canalizado para os embates no campo da cidadania. E, somando-se a tudo isso, ela era apreendida em seu potencial ético-cultural, na medida em que era tomada como uma importante, se não a principal arma na “cruzada” contra o “preconceito de cor”.

Terceira fase (1978-2003)

A instalação da ditadura militar em 1964 provocou um significativo refluxo do movimento negro. Seus ativistas eram cerceados, estigmatizados e acusados de levantar um problema que supostamente não existia: o racismo no Brasil. Em virtude disso, a discussão pública sobre a questão racial ficou entorpecida. Isso não significa dizer que o movimento ficou totalmente desarticulado ou desapareceu da vida político-cultural do país; algumas vozes do protesto negro teimaram em não se calar. Na década de 1970, foram organizados o Centro de Cultura e Arte Negra – Cecan –, em São Paulo; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África – Sinba –, no Rio de Janeiro; o bloco afro Ilê Aiyê, na Bahia. Entretanto, o salto político do movimento aconteceu somente no final da década de 1970, no bojo da ascensão das lutas populares, dos movimentos sindicais, feministas, gays e estudantis. Um marco desse processo foi o nascimento do Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial – MUCDR –, em 1978. Já nesse ano a organização aprovou o estatuto, carta de princípio e programa de ação. No ano seguinte promoveu seu primeiro congresso, reunindo delegados do Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, de São Paulo, Minas Gerais e da Bahia. Nesse Congresso seu nome foi alterado para Movimento Negro Unificado – MNU.

Conectado aos fluxos e refluxos do Atlântico Negro, o MNU investiu no retorno originário às “raízes” africanas como elemento fundante de qualquer

9. Ovídio dos Santos, referida liderança afro-paulista, encabeçou o “movimento afro-brasileiro de educação e cultura”, tendo em vista arrecadar fundos para a construção do prédio da Escola Humberto de Campos, que ofereceria “curso primário e admissão ao ginásio”, cf. *O Novo Horizonte*, de maio de 1949, p.5.

prática política e cultural. Seus adeptos celebravam a “alteridade” e procuravam se desvencilhar de uma cosmovisão e um padrão estético ocidentais, usando trajes, adereços e estilos de penteado ditos afros e valorizando a “cultura africana”: música, dança, literatura e até mesmo hábitos alimentares¹⁰. Na Carta de Princípios, a entidade conclamava pela “defesa do povo negro em todos os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais”, por meio da conquista de, entre outras coisas, “maiores oportunidades de emprego; melhor assistência à saúde, à educação e à habitação; reavaliação do papel do negro na História do Brasil; valorização da cultura negra e combate sistemático à sua comercialização, folclorização e distorção”(MNU, 1988, p. 18). Com a perspectiva de combinar as variáveis “raça” e “classe” e unificar as hostes antirracistas em escala nacional, o MNU representou um novo momento na história do protesto afro-brasileiro, sendo que uma de suas preocupações era intervir na esfera educacional. Já no seu “Programa de ação”, preconizava uma educação voltada para os valores e interesses do “povo negro e de todos os oprimidos” e se posicionava:

Contra a discriminação racial nas escolas, por melhores condições de ensino aos negros;
Pela reavaliação do papel do negro na História do Brasil;
Pela participação dos negros na elaboração dos currículos escolares em todos os níveis e órgãos culturais;
Pela inclusão da disciplina História da África nos currículos escolares;
Por mais vagas nas escolas públicas municipais, estaduais e federais;
Por mais bolsas de estudo;
Pela criação de escolas técnicas municipais profissionalizantes;
Pelo ensino público e gratuito em todos os níveis. (MNU, 1982)

Em Salvador, um grupo de mulheres – que depois contribuiu na fundação da seção local do MNU – empreendeu um trabalho de alfabetização de

10. Na verdade, o movimento de revalorização das origens africanas não foi uma exclusividade do MNU, mas fez parte de muitas outras associações afro-brasileiras. Como assevera Pinto (1993, p.468), a recuperação da história, por parte dessas associações, transcendia a diáspora e pretendia estender-se ao negro ainda na África. A exaltação das raízes africanas se fez cada vez mais presente, por meio das atividades culturais desenvolvidas ou propostas pelas associações. Observa-se esta ênfase nos conteúdos dos cursos oferecidos, como por exemplo, o de línguas africanas.

adultos pelo método Paulo Freire, no bairro da Fazenda Grande do Retiro. Arani Santana, uma das integrantes do grupo, relata: “nós tínhamos consciência do que éramos capazes. Que era através da educação que poderíamos fazer alguma coisa” (apud Silva, 1988, p. 14). Contudo, a principal bandeira educacional desfraldada pelo MNU – e pelo conjunto do movimento negro brasileiro nessa fase – foi a da inclusão de conteúdos programáticos referentes à História da África e da cultura afro-brasileira nos currículos das escolas¹¹.

O sociólogo e ativista negro Manoel de Almeida Cruz lançou, de forma pioneira, as bases de uma “pedagogia interétnica”, visando à

...modificação de atitudes racistas através do processo educacional (escola, família, comunidade e meios de comunicação social) uma vez que o preconceito racial é transmitido por estes referidos processos e só através destes é que se pode transformar esse quadro. (Cruz, 1989, p. 13)¹²

Em 1979, o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, do qual Cruz fazia parte, organizou o 1º Seminário Experimental de Educação Interétnica, nas depen-

11. A esse respeito, consultar, entre outras fontes, o *Jornal do Movimento Negro Unificado*, publicado a partir de 1989. No décimo ano de sua fundação, o MNU reuniu alguns documentos que balizaram a discussão interna da entidade e os publicou numa coletânea. Nela, a ativista Ana Célia da Silva – do Grupo de Trabalho Robson Silveira da Luz, do MNU da Bahia – foi a autora do documento no qual se registrava a importância dos estudos africanos nos currículos escolares: “Desde 1978 o MNU tem denunciado nos seus Congressos a distorção e ocultação do negro e seus valores na educação brasileira e tem exigido do Ministério da Educação e Cultura através de moções, a revisão do livro didático e a introdução da História da África nos currículos da história brasileira” (MNU, 1988, p. 49).

12. No livro em que sistematizou as premissas da “pedagogia interétnica”, Manoel de Almeida Cruz frisava, já na introdução, o significado desta nova concepção educacional: “A pedagogia interétnica significa na verdade uma resposta científica a nível teórico e metodológico na luta contra o racismo. Os estudiosos do preconceito racial apenas se limitaram a diagnosticar a existência do fenômeno, sem contudo imaginar um meio de eliminá-lo. Os progressos registrados no campo das ciências humanas, oferecem meios que possibilitam a invenção de instrumentos científicos para melhorar as relações interindividuais e intergrupais. Desta forma, a pedagogia interétnica está comprometida com a práxis, à medida em que propõe a modificação de comportamentos preconceituosos desfavoráveis ao negro e ao índio na estrutura global da sociedade brasileira. Esta disciplina também se reveste de um caráter interdisciplinar, buscando auxílio, de forma integrada, e sistematizada em vários campos do conhecimento humano, a exemplo da sociologia, da história, da psicologia, da antropologia, da biologia, da semiologia e da filosofia” (Cruz, 1989, p. 13).

dências do Instituto Cultural Brasil-Alemanha, em Salvador. No ano seguinte, o núcleo promoveu o 2º Seminário de Educação Interétnica. Como resultado, formou-se uma comissão que elaborou um currículo escolar “fundamentado na cultura negra”, o qual foi adotado por uma escola “primária” no Vale das Pedrinhas, um bairro da periferia de Salvador. Várias atividades desse projeto pedagógico experimental procuravam incorporar a cultura afro-brasileira, por meio da música, da dança, da modelagem, do teatro e dos contos (Cruz, 1989, p.85).

Em 1982, o Centro de Cultura Negra do Maranhão – CCN – procurou diversificar seu programa de trabalho, assumindo a tarefa pedagógica como ferramenta de militância na conscientização da população de ascendência africana e no enfrentamento do racismo. Esse processo exigiu uma releitura da história do negro no Brasil e no Maranhão, o que deu origem a alguns documentos informativos – como *Essa história eu não conhecia*, texto elaborado e ilustrado especialmente para crianças e distribuído gratuitamente à população. A partir dessa postura o CCN buscou se articular com o sistema de ensino público, os estabelecimentos particulares e outras instituições de caráter educativo, tendo em vista abrir um amplo debate com alunos, professores e administradores escolares sobre a situação do negro (Souza, 1983). Em 1984, as entidades afro-brasileiras da Bahia pugnavam para inserir nos currículos das escolas públicas disciplinas calcadas na história e na cultura do negro. E, com esse desígnio, encaminharam às autoridades do Conselho Estadual de Educação um documento com o seguinte teor: “Nós, entidades negras da Cidade de Salvador e do estado, vimos, através deste, solicitar a V. Sxa. a inclusão no currículo de 1º. Grau do nosso sistema de ensino, da disciplina ‘Introdução aos Estudos Africanos’” (Cruz, 1989, p.81).

Paralelamente, Porto Alegre era palco do 1º e o 2º Encontro Nacional sobre a “Realidade do Negro na Educação”, em 1984 e 1985, respectivamente. Com a redemocratização política em meados da década de 1980, iniciou-se uma tendência de atomização do movimento negro. Emergiram dezenas, talvez centenas, de grupos por todo o país. Além da introdução de disciplinas fundamentadas na história e na cultura do negro nos currículos escolares, grupos do movimento passaram a reivindicar do governo cursos para a qualificação de professores na prática de ensino multirracial e poliétnica, e uma revisão dos livros didáticos, a fim de eliminar deles a veiculação de idéias e imagens nega-

tivas sobre o negro. Nesse contexto floresceram alguns projetos pedagógicos alternativos, como o do Ilê Aiyê, em Salvador, baseado no “patrimônio cultural africano” (Siqueira, 1996, p.158).

Na década de 1990, o MNU entrou em crise e perdeu muito de sua força política. Simultaneamente, muitas das múltiplas organizações negras espalhadas pelo país se especializaram, acentuando a tendência de incidir em frentes específicas. Um exemplo disso foi o Núcleo de Estudos Negros – NEN –, de Florianópolis. Embora criado com o propósito de militar em vários domínios, o grupo de ênfase às suas ações na educação, impulsionando debates, oficinas e encontros com educadores, negros e brancos. Em parceria com a Secretaria de Educação da cidade de Rio do Sul, em Santa Catarina, o NEN colaborou em um projeto com os professores da rede de ensino municipal durante nove meses, que incluía a discussão sobre a falta de referências bibliográficas e didático-pedagógicas acerca do negro, a necessidade de uma prática de ensino que levasse em conta a pluralidade racial, o reconhecimento de posturas discriminatórias no espaço escolar e as formas de combatê-las (Lima, 1997, p.87-88). Em Sergipe, a Casa de Cultura Afro-Sergipana lançou o projeto João Mulungu vai às Escolas¹³, animando atividades educacionais referentes à história e à cultura do negro em várias escolas da rede pública; sugerindo um trabalho pedagógico afro-centrado e produzindo materiais paradidáticos, para subsidiar a prática de ensino do professor em sala de aula.

Também apareceram organizações negras com caráter eminentemente educacional, como a Associação Afro-Brasileira de Educação Cultural e Preservação da Vida (1990), em São Paulo; a Cooperativa Steve Biko (1992), em Salvador; o Educafro (1993), no Rio de Janeiro. Nessa fase, ocorreu outra mudança: o movimento negro assumiu de modo crescente a política de focalizar o acesso à universidade. Em razão disso, o dilema passou a ser como aumentar o índice de estudantes negros na universidade. Uma das alternativas experimentadas foi a de montar cursos pré-vestibulares para negros e carentes. Em São

13. João Mulungu é o nome de um legendário quilombola que, segundo os registros memoriais, notabilizou-se pela combatividade na luta contra a opressão escravista em Sergipe no século XIX. Sua trajetória foi adotada como símbolo de resistência por parte de um setor do movimento negro, particularmente pela Casa de Cultura Afro-Sergipana, que conseguiu chamar a atenção dos poderes públicos, a ponto de a Câmara de Vereadores de Aracaju ter outorgado a João Mulungu o título de herói negro, em 1992.

Paulo, o primeiro deles foi o do Núcleo de Consciência Negra – NCN –, da Universidade de São Paulo – USP. Criado em 1994, o curso iniciou-se com uma turma de 140 alunos, dos quais no mínimo 70% eram “negros ou mestiços”. As aulas eram dadas de segunda à sexta-feira, no período noturno. Como a intenção não era tão-somente preparar os alunos para serem aprovados no vestibular, mas também conscientizá-los das questões raciais, nos sábados eram ministradas palestras por professores da USP ou convidados do movimento negro, no espaço de uma disciplina denominada Cidadania e Consciência Negra (Domingues, 2002, p.223).

A partir do final da década de 1990 e início da década posterior, as atenções do movimento negro foram canalizadas para o debate em torno das ações afirmativas, sobretudo na sua versão mais polêmica, o programa de cotas para negros nas universidades públicas. Um marco desse processo foi a aprovação pela Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 2002, da reserva de 40% das vagas para alunos negros no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Uerj – e da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Uenf

Não obstante, o fato de maior impacto referente ao tema do “negro e educação”, no início desse terceiro milênio, foi a sanção por parte do Presidente da República da Lei n. 10.639, em 9 de janeiro de 2003, instituindo a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Trata-se de medida inédita nos domínios da legislação federal. É verdade que a questão racial foi abordada durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte. Surgiu até um anteprojeto que enfatizava o papel central da educação, bem como o da escola como instituição que devia valorizar a diversidade, combater o racismo e todas as formas de discriminação, mas o documento final da Constituição Federal de 1988 não acolheu proposta de obrigatoriedade do estudo da cultura e História da África dos currículos nos três níveis de ensino. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, aprovada pelo Congresso Nacional em 1996, não conferiu qualquer tratamento específico à temática racial (Rodrigues, 2005). Portanto, a Lei n. 10.639 significou um avanço, e mesmo um divisor de águas ante a tradição

homogeneizadora e monocultural das diretrizes do sistema de ensino¹⁴. Depois de décadas de ativismo, o movimento negro conseguiu, na terceira fase, que o Estado brasileiro atendesse uma de suas reivindicações precípuas na esfera educacional. Resta agora saber se a Lei n. 10.639 será implementada com êxito nas escolas ou não passará de letra morta. Isso, porém, só a história revelará.

PARA CONCLUIR

No pós-abolição, o negro “descobriu” progressivamente a importância da educação e o valor dos diplomas. Não somente descobriu como tomou a si iniciativas para agenciá-los sem depender da ação do Estado. Depois de décadas, essa situação mudou. Sem perder a perspectiva da autodeterminação, o negro passou a demandar políticas públicas e privadas para atacar as distorções raciais no campo educacional, como altos índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo.

Não é sem motivos que a educação sempre esteve presente nos repertórios, projetos e empreendimentos das organizações afro-brasileiras, em suas diferentes modalidades, configurações e dimensões. Tanto como sinônimo de instrução (ou seja, de escolaridade), quanto no sentido amplo, incluindo as manifestações culturais, a educação ocupou um papel de destaque na estratégia de luta do movimento negro, sendo vista de diversas maneiras: como pré-requisito de acesso à sociedade civilizada e moderna; como mecanismo capaz de equiparar os negros aos brancos, conferindo-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; como condição básica para a inclusão e consequente mobilidade social; como “instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano” (Gonçalves, 2000, p.337).

14. Uma exceção a essa tradição homogeneizadora das diretrizes educacionais foi o aparecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs –, em 1997. Distribuídos pelo Ministério da Educação, os PCNs traziam em um dos dez volumes a pluralidade cultural como tema transversal. Se não contemplou plenamente as expectativas de algumas lideranças do movimento negro, para as quais as complexas e multifacetadas questões étnico-raciais não deveriam aparecer – isso quando apareciam – tão-somente de forma oblíqua no trabalho pedagógico, representou mais um passo no contexto educacional que contribuiu para culminar na elaboração da Lei n. 10.639.

Em outros termos, a educação sempre foi considerada o caminho mais eficaz, quando não a panaceia para a resolução de todos os males da população de ascendência africana. Parece, inclusive, que o movimento negro brasileiro tinha, de longa data, a percepção de que a educação está no centro das desigualdades raciais, assim como das desigualdades de renda, que diversas pesquisas contemporâneas vêm mostrando. A escolaridade é responsável pela maior parte das diferenças na mobilidade social entre brancos e negros e, como ponderou Telles (2003, p.238), “a educação é responsável por grande parte das variações raciais na desigualdade de ocupação nas maiores áreas urbanas do Brasil”.

Na sua primeira fase de existência, o movimento negro no pós-abolição fomentou campanhas de conscientização junto à “população de cor”, almejando conscientizá-la da importância do letramento; abriu pequenas escolas e cursos noturnos, privilegiando o ensino fundamental, sobretudo o trabalho de alfabetização. Além de instrumento de compreensão do mundo, a alfabetização demarcava a fronteira da cidadania formal no Brasil. Na segunda fase, o movimento negro ampliou seu raio de ação e, no que concerne a seus investimentos educacionais, montou algumas unidades de ensino, ofereceu cursos de alfabetização e coordenou projetos de cunho pedagógico, porém persistiu devotando especial atenção ao ensino fundamental.

Já na terceira fase, o movimento negro deu um giro copernicano. Se anteriormente produziu críticas ocasionais e pouco articuladas ao caráter eurocêntrico dos materiais didáticos e da grade curricular, não elaborando políticas a favor da incorporação de conteúdos programáticos específicos ou metodologias de ensino alicerçadas na pluralidade cultural, na terceira fase o movimento passou a reivindicar, sistematicamente, políticas públicas educacionais em benefício do segmento negro. Mais ainda. Procurou banir o eurocentrismo da educação e, em seu lugar, abraçou um projeto afrocentrado e multiculturalista, preconizando o direito à diferença, por meio da revisão da carga preconceituosa dos materiais didáticos, do desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas e da adoção da História da África na grade curricular. Foi na terceira fase, portanto, que o movimento negro formulou projetos político-pedagógicos centrados nos postulados epistemológicos de uma educação multirracial e pluriétnica¹⁵.

15. Ao avaliar a aprovação da Lei n. 10.639, de 2003, Sales Augusto dos Santos comenta: “Os

O movimento continuou, nessa fase, realizando trabalhos direcionados ao ensino fundamental – haja vista o atual clamor em prol de uma escola mais sensível à diversidade étnico-racial –, mas, aos poucos, ele passou a concentrar o olhar, também, no ensino superior, levantando aos píncaros a bandeira da democratização do acesso à universidade mediante as ações afirmativas – criação de cursos pré-vestibulares, de cotas raciais e mesmo de uma universidade específica¹⁶.

Em texto recente, Marcus Vinícius Fonseca (2007) denunciou a “invisibilidade” da população negra na historiografia educacional brasileira. Apesar de reconhecer que essa área de estudos e pesquisas transformou significativamente seus objetos, problemas e pressupostos teórico-metodológicos, enfatiza que continuou a reproduzir uma visão tradicionalmente cristalizada sobre os afro-brasileiros. Cabe uma indagação: se o processo de renovação da historiografia educacional não avançou no sentido de incorporar o negro, o que dizer dos esforços coletivos agenciados por esse segmento populacional na tentativa de articular a educação como instrumento de afirmação social? As linhas de estudos e pesquisas sobre história da educação não podem continuar negligenciando

movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta anti-racismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira” (Santos, 2005, p.34). Trata-se de uma avaliação equivocada, pois foi só a partir de sua terceira fase (1978-2003) que o movimento negro brasileiro passou a espisar a inclusão nos currículos escolares de uma disciplina específica para tratar das questões raciais. Portanto, essa reivindicação não tinha “mais de meio século” em 2003.

16. Em 2003, a Sociedade Brasileira de Desenvolvimento Sociocultural – Afrobras –, uma organização não governamental de São Paulo, inaugurou a Faculdade da Cidadania Zumbi dos Palmares, primeira instituição do gênero no Brasil, comandada por negros e comprometida com a questão da diversidade racial no ensino superior. Um dia depois da inauguração, o jornal *Folha de S. Paulo*, de 22/11/2003, noticiou o evento: “Foi em 20 de novembro de 1695 que o líder negro Zumbi foi barbaramente morto, esquartejado e teve sua cabeça exposta no centro de Olinda como prova da destruição do Quilombo dos Palmares. Mas foi ontem, 308 anos depois, em São Paulo, que o símbolo de uma resistência de quase cem anos virou nome de faculdade, a primeira do Brasil a priorizar a inclusão de afrodescendentes no ensino de nível superior. A iniciativa é continuação do projeto Mais Negros nas Universidades, da Afrobras. [...] O primeiro curso a ser aberto em 2004 é Administração (a mensalidade é de R\$ 240,00). A turma deve abrigar 120 alunos (até 50% das vagas são destinadas àqueles que se declararem pretos e pardos)”.

o tema da resistência negra, especialmente nesse momento singular, em que o Estado e a sociedade civil no Brasil estão enfronhados no debate acerca da solução das desigualdades raciais.

Que os dramas educacionais enfrentados por José Correia Leite e Lima Barreto no início do século XX não se repitam na vida das próximas gerações de afro-brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDREWS, G. R. O Protesto político negro em São Paulo (1888-1988). *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.21, p.27-48, 1991.

AZEVEDO, T. *As Elites de cor numa cidade brasileira: um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio*. 2.ed. Salvador: EDUFBA, 1996.

BARRETO, A. H. de. *L. Vida urbana*. São Paulo: Brasiliense, 1956.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2005.

CRUZ, M. de A. *Alternativas para combater o racismo segundo a pedagogia interétnica*. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*. São Paulo: Unesp, 2006.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas: a saída conjuntural para os negros na educação. In: PORTO, M. do R. S. et al. (orgs.) *Negro, educação e multiculturalismo*. São Paulo: Panorama, 2002. p.221-234.

_____. *A Insurgência de ébano: a história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*. São Paulo, 2005. Tese (dout.) FFLCH-USP.

_____. *A Nova abolição*. São Paulo: Selo Negro, 2008.

FELIX, M. *As Práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) PUC.

FONSECA, M. V. *A Educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

_____. *A Arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira*. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 13, p. 11-50, 2007.

FRAGA FILHO, W. *Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)*. Campinas: Unicamp, 2006.

GONÇALVES, L. A. O. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. T. et al. *500 anos de educação no Brasil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.325-346.

HASENBALG, C.; SILVA, N. do V. Raças e oportunidades educacionais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n.18, p.73-91, 1990.

LEITE, J. C. ...*E disse o velho militante José Correia Leite: depoimentos e artigos*. Organização e textos de Cuti. São Paulo: SMC, 1992.

LIMA, I. C. Ações educacionais em Santa Catarina. In: BARBOSA, L. M. de A.; SILVA, P. B. G. e (orgs.) *O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. UFSCar, 1997. p.81-88.

LONER, B. A. A Rede associativa negra em Pelotas e Rio Grande. In: SILVA, G. F. da; SANTOS, J. A. dos; CARNEIRO, L. C. da C. *RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.246-261.

MATTOS, G. F. de. O Preconceito nos livros infantis. In: NASCIMENTO, A. do. (org.) *Teatro Experimental do Negro: testemunhos*. Rio de Janeiro: GRD, 1966. p.136-139.

MOURA, C. *Brasil: raízes do protesto negro*. São Paulo: Global, 1983.

MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *1978-1988: 10 anos de lutas contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988.

_____. *Programa de Ação*. Belo Horizonte, 1982.

MÜLLER, L. S. *As Contas do meu rosário são balas de artilharia: irmandade, jornal e sociedades negras em Porto Alegre (1889-1920)*. Porto Alegre, 1999. Dissert. (mestr.) PUC-RS.

MÜLLER, R. G. Teatro Experimental do Negro: projeto político-pedagógico. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.49, p.559-576, 1994.

PEREIRA, J. G. *Os Negros e a construção da sua cidadania: estudo do Colégio São Benedito e da Federação Paulista dos Homens de Cor de Campinas (1896-1914)*. Campinas, 2001. Dissert. (mestr.) FE-Unicamp.

PEREIRA, L. R. B. P. *Cultura e afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)*. Porto Alegre, 2007. Tese (dout.) PUC-RS.

PEREIRA, S. G. M. *Vozes afro-caxienses: ecos político-culturais dos movimentos de resistência negra em Duque de Caxias (1949-1968)*. Vassouras, 2006. Dissert. (mestr.) Universidade Severino Sombra.

PERES, E. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n.4, p.75-102, 2002.

PINTO, R. P. *O Movimento negro em São Paulo: luta e identidade*. São Paulo, 1993. Tese (dout.) FFLCH-USP.

RODRIGUES, T. C. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980 e 1990*. São Carlos, 2005. Dissert. (mestr.) Universidade Federal de São Carlos.

SANTOS, S. A. dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília, 2005. p.21-37.

SILVA, A. C. da. Estudos africanos nos currículos escolares. In: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *1978-1988: 10 anos de lutas contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p.48-51.

SILVA, A. M. P. da. *Aprender com perfeição e sem preconceito: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Plano, 2000.

SILVA, J. C. da. História de lutas negras: memórias do surgimento do movimento negro na Bahia. In: MOVIMENTO NEGRO UNIFICADO. *1978-1988: 10 anos de lutas contra o racismo*. São Paulo: Confraria do Livro, 1988. p.7-19.

SILVA, J. da. *União dos Homens de Cor (UHC): uma rede do movimento social negro, após o Estado Novo*. Rio de Janeiro, 2005. Tese (dout.) Uerj.

SILVA, P. B. G. e. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.15, p.134-158, 2000.

SIQUEIRA, M. de L. Ilê Aiyê: uma dinâmica de educação na perspectiva cultural afro-brasileira. In: MUNANGA, K. (org.) *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996. p.157-165.

SOUZA, C. L. V. de. Uma experiência como movimento social: Centro de Cultura Negra do Maranhão. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 8/9, p.37-52, 1983.

TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003. [Trad.: Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen]

Recebido em: março 2007

Aprovado para publicação em: julho 2007

VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR E INTIMIDAÇÃO ENTRE COLEGAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

FERNANDA MARTINS FRANÇA PINHEIRO

Psicóloga e Mestre em Educação Especial pelo Programa de
Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos
fermpinheiro@gmail.com

LÚCIA CAVALCANTI DE ALBUQUERQUE WILLIAMS

Professora Titular do Departamento de Psicologia da Universidade Federal
de São Carlos e Coordenadora do Laboratório de Análise e Prevenção da Violência
williams@power.ufscar.br

RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo investigar a associação entre intimidação entre pares e violência intrafamiliar. Participaram do estudo 239 estudantes, com idades entre 11 e 15 anos, sendo que 34,7% eram meninos e 65,3%, meninas. Construiu-se um questionário baseado em outros instrumentos que continha: questões sobre variáveis sociodemográficas; itens que investigavam a exposição dos estudantes à violência interparental e questões que mediam a violência física e psicológica cometida por mães e pais contra os participantes. O envolvimento em bullying foi avaliado por meio de 26 itens, desenvolvidos especialmente para os propósitos do estudo, baseados em uma versão modificada do questionário de Olweus. Foram encontradas associações entre violência doméstica e bullying, com peculiaridades de acordo com o sexo dos participantes. Estar exposto à violência interparental esteve associado com ser alvo/autor de bullying na escola, especialmente para as meninas, mas não com ser vítima de intimidação. A violência parental direta, por sua vez, aumentou a probabilidade de os meninos relatarem envolvimento em bullying como vítima e também a chance de ser vítima-agressora. Entre as meninas, sofrer violência por parte dos pais mostrou-se um fator associado somente com atuar em intimidação como alvo/autor.

RELAÇÕES FAMILIARES – ESCOLAS – BULLYING

ABSTRACT

FAMILY VIOLENCE AND BULLYING ON PRIMARY SCHOOL. The primary purpose of the present investigation was to examine the relationship between bullying and different types of direct and indirect family violence. The research was conducted with 239 grades 5-8 students, 34.7% boys and 65.3% girls. A questionnaire was constructed, containing: questions involving socio-demographic variables; items of the Revised Conflict Tactic Scale, with the goal of examining

the youngster's exposure to interparental violence; and items of the Parent-Child Conflict Tactics Scales, concerning physical and psychological abuse committed by parents against children. Bullying and victimization were measured by 26 items developed specially for the study's purpose, based on a modified version of Olweus' questionnaire. Associations were found between bullying and domestic violence, but these associations were different according to gender. Being exposed to domestic violence was associated with being a bully/victim in school (especially for girls), but not with being a victim of bullying. On the other hand, parental violence increased the probability of boys reporting being implied in bullying as victims or as bully/victims. In terms of the girls, suffering parental violence was only associated as being a bully/victim.

FAMILY RELATIONSHIP – SCHOOLS – BULLYING

O termo “violência na escola” diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais que ocorrem no ambiente escolar, o que inclui danos ao patrimônio, atos criminosos, conflitos interpessoais etc. (Lopes Neto, Saavedra, 2003). Charlot (2002) afirma que tal fenômeno não é novo, como professores e opinião pública tendem a considerar, embora as formas de violência tenham “evoluído” para situações mais graves – especialmente no século XX, a partir da década de 80, com registro de ocorrência de homicídios, estupros e agressões com armas dentro do ambiente escolar, envolvendo em tais situações populações cada vez mais jovens. Além disso, o número de intrusões externas (como grupos de gangues que entram na escola para “acertar contas” com membros de uma gangue rival) tem aumentado, assim como o número de agressões a docentes e funcionários das escolas.

Uma das formas de violência escolar que tem merecido atenção por parte dos pesquisadores nas últimas décadas é denominada, na literatura internacional, *bullying*, uma forma de violência frequente ocorrida entre colegas na escola. Ela pode ser de natureza física, psicológica e/ou sexual (Batsche, Knoff, 1994), sendo definida como modalidade de violência na qual um ou mais alunos agridem outro (ou outros), de forma repetitiva, por um determinado período de tempo (Williams, 2004). Diversos autores (Batsche, Knoff, 1994; Craig, Pepler, 2003; Olweus, 2003) consideram que esse é um fenômeno definido por três categorias: a intencionalidade do ato, a prolongação no tempo e o desequilíbrio de poder físico, psicológico ou social entre os envolvidos. Apesar de ser uma palavra de difícil tradução para o português, alguns autores têm utilizado o termo “intimidação” para se referir ao fenômeno (Hayden, Blaya, 2002) e, neste artigo, optou-se por usar os dois termos como sinônimos.

Embora o *bullying* seja um fenômeno fartamente pesquisado no exterior, o estudo de sua ocorrência na população brasileira começou há pouco tempo. Os primeiros estudos realizados revelaram que a intimidação entre pares é expressiva entre nossos alunos (Lopes Neto, Saavedra, 2003; Fante, 2005) e não pode passar despercebida, dadas as suas sérias consequências.

Vários são os fatores que contribuem para a ocorrência de *bullying* na escola, entre eles, características individuais, da família e da escola (Batsche, Knoff, 1994; Baldry, 2003). Em relação ao ambiente familiar, pesquisas indicam que os alunos que são autores de *bullying* na escola, em sua maioria, provêm de lares onde há utilização de violência física como forma de disciplina, a família é descrita como hostil e permissiva, tem poucas habilidades de resolução de conflitos e ensina suas crianças a revidarem ante à mínima provocação (Batsche, Knoff, 1994; Haynie et al., 2001).

Berdondini e Smith (1996) avaliaram aspectos da coesão familiar em três grupos de crianças: um composto por vítimas de *bullying*; outro, por autores; e o terceiro, chamado "grupo controle", com crianças sem envolvimento em situações de *bullying*. Os autores verificaram que o grupo de crianças que cometia *bullying* contra os pares tinha maior probabilidade de não ter a figura paterna em casa e de pertencer a famílias com menor coesão do que os outros dois grupos. As vítimas de intimidação, por sua vez, demonstraram coesão familiar adequada, mas tinham famílias mais superprotetoras do que seus pares.

Entre os estudos que procuraram identificar a relação entre violência doméstica e *bullying* destaca-se a pesquisa realizada por Baldry (2003), que investigou a relação entre *bullying*/vitimização na escola e exposição à violência entre os pais em uma população de 1059 crianças de 8 a 15 anos, na cidade de Roma (Itália) e região. Os sujeitos da pesquisa responderam a um questionário anônimo que continha itens medindo o envolvimento do participante em atos de *bullying* (como autor ou vítima), bem como itens que investigavam a exposição do participante à violência física e verbal entre os pais. Os resultados encontrados por Baldry (2003) indicaram que, nos três meses anteriores à pesquisa, mais da metade dos sujeitos relatou envolvimento em situações de *bullying*, sendo que 48,3% dos participantes indicaram ter cometido atos de *bullying* contra outros estudantes e 59% disseram ter sido vítima de tal agressão no período referido. Pelos resultados, as crianças que relataram ter presenciado episódios de agressão entre os pais tinham maior risco de cometer

violência contra os pares, bem como de ser vítimas de intimidação. A autora, entretanto, apontou como um fator limitante de seu estudo o fato de que a violência doméstica contra a criança (violência doméstica direta) foi abordada em apenas uma questão, não sendo possível, dessa forma, medir o grau de agressão ao qual a criança era submetida.

Tendo como referência o estudo de Baldry (2003), o objetivo desta pesquisa foi investigar, entre alunos do ensino fundamental, se a presença de violência doméstica física e psicológica (tanto a interpares, como a violência dos pais contra os filhos) era um fator relacionado à ocorrência de intimidação entre pares (*bullying*) na escola. A hipótese era a de que alunos vítimas de violência intrafamiliar estariam envolvidos em situações de *bullying* com mais frequência do que os participantes que não relatassem violência doméstica.

MÉTODO

Sujeitos

Participaram deste estudo 239 alunos (34,7% do sexo masculino e 65,3% do sexo feminino) que cursavam da 5ª à 8ª série do ensino fundamental, em três escolas públicas da cidade de São Carlos, interior de São Paulo. Os alunos tinham entre 11 e 15 anos de idade (idade média igual a 13 anos) e, em sua maioria, pertenciam às classes econômicas C e D. Os critérios para a inclusão dos estudantes na pesquisa foram: morar com pelo menos um dos pais, ter o consentimento do responsável e dar seu próprio consentimento assinado.

Local e materiais

A coleta de dados ocorreu nas próprias escolas, preferencialmente na sala de aula dos alunos, tendo sido utilizado um questionário com questões prioritariamente fechadas, subdividido em quatro partes: identificação, conflitos na escola, conflitos entre os pais, conflitos entre os pais e a criança.

O roteiro foi construído com base em instrumentos, que serão descritos com mais detalhes a seguir, e, pré-testado em duas classes de 5ª série (57 alunos no total) para verificar o tempo médio gasto para preenchê-lo, assim como possíveis problemas no entendimento das questões e na forma de respondê-

las. Além disso, o roteiro foi enviado a três professores universitários, com experiência na área de pesquisa em violência doméstica e violência na escola, para que avaliassem a adequação das questões ao propósito da pesquisa especialmente para os itens que mediam “intimidação”, e atuassem como juízes sobre a adequação das categorias descritivas. As partes que constituíram o roteiro semiestruturado são descritas a seguir:

1. *Identificação*: perguntas que investigavam variáveis sociodemográficas do sujeito e de sua família (sexo; idade; raça; escolaridade dos pais; nível socioeconômico da família etc. Para determinar o nível socioeconômico, foi utilizado o Critério de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2003), que estima a renda da família por meio do seu poder de compra.
2. *Conflitos na escola*: breve introdução – adaptada da definição criada, em 1996, por Olweus (apud Currie et al., 2001) – que explicava o conceito de intimidação entre pares (*bullying*), seguida por 13 itens que avaliavam o envolvimento do participante em atos de intimidação como vítima e 13 que mediam seu envolvimento como agressor. Os sujeitos deveriam responder a cada questão com base na ocorrência do episódio nos três meses anteriores à pesquisa. Das 26 questões, 14 foram traduzidas do protocolo de pesquisa desenvolvido para um estudo da Organização Mundial de Saúde (Currie et al., 2001), que utilizou o questionário de Olweus, para medir o envolvimento de crianças e adolescentes em situações de *bullying*. As outras 12 questões foram desenvolvidas pelas autoras com o auxílio dos juízes da análise de conteúdo, por entenderem que eram questões importantes de serem investigadas no Brasil. Cada situação descrita possuía cinco alternativas de respostas fechadas, as mesmas da pesquisa de Baldry (2003), que eram: “nenhuma vez”, “1 ou 2 vezes nos últimos 3 meses”, “2 ou 3 vezes por mês”, “1 vez por semana”, e “várias vezes por semana”.
3. *Conflitos entre os pais*: versão traduzida e adaptada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – de “The Revised Conflict Tactics Scale” – CTS-2 [Escala de táticas de conflito revisada], de Straus et al. (1996), contendo questões semelhantes às utilizadas por

Baldry (2003) com a vantagem de já ser um instrumento utilizado no Brasil (Brancahorne, Fogo, Williams, 2004; Fundação IBGE, 1999).

Para os propósitos deste estudo foram selecionados apenas os 16 itens presentes na adaptação do IBGE que se referem à violência física e à violência psicológica. Desses, oito itens eram referentes à violência do pai, ou figura paterna (como padrasto, namorado da mãe) contra a mãe, ou figura materna (como madrasta, namorada do pai). O restante se referia à violência da mãe, ou figura materna, contra o pai ou figura paterna.

O enunciado das questões foi adaptado de forma que o aluno pudesse relatar a frequência com que presenciou os pais se agredindo, por exemplo, com chutes, empurrões, xingamentos, ameaças e outros atos.

Como no estudo de Baldry (2003), as respostas às questões foram dadas em uma escala com cinco alternativas: “nunca”, “sim, aconteceu uma vez”, “sim, aconteceu algumas vezes”, “sim, aconteceu muitas vezes”, “sim, sempre acontece”.

4. *Conflito entre pais e crianças*: subescalas de agressão física e psicológica da Parent-Child Conflict Tactics Scales – CTSPC [Escala de táticas de conflito entre pais e crianças] de Straus et al. (1998).

No instrumento original, a subescala de violência física tem 26 itens e a de violência psicológica 10 itens, metade deles medindo o uso da violência por parte da mãe (ou figura materna) e a outra metade, o uso da violência por parte do pai (ou figura paterna). Esses itens foram traduzidos pela primeira autora para o português, revisados por uma tradutora e depois testados em amostra piloto. Após a análise semântica, quatro questões foram resumidas em duas e a adaptação final ficou com 32 questões. As respostas a essas questões, assim como as referentes à parte de conflitos entre os pais, foram: “nunca”, “sim, aconteceu uma vez”, “sim, aconteceu algumas vezes”, “sim, aconteceu muitas vezes”, “sim, sempre acontece”.

Procedimento

A coleta de dados foi realizada somente após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, bem como dos diretores das escolas envolvidas.

A maioria dos alunos respondeu ao questionário na própria sala de aula, sendo monitorada por dois pesquisadores. Estes foram responsáveis por apresentar o questionário, realizar breve explanação sobre o conceito de intimidação entre pares (*bullying*), esclarecer eventuais dúvidas e conferir, ao final do preenchimento do questionário, se não havia questões em branco ou com respostas duplas.

O questionário foi confidencial e anônimo, sendo que todos os dados foram tratados em conjunto por meio do pacote estatístico SPSS 11.0, com o qual foram calculados: as frequências; o p-valor do quiquadrado (χ^2) ou do Teste Exato de Fisher; Odds Ratio – OR – e seu intervalo de confiança – IC – de 95%. Para os cálculos de OR, o envolvimento em situações de *bullying* foi considerado o “desfecho” e os diferentes tipos de violência doméstica foram os “fatores de exposição”. O objetivo era verificar se a probabilidade de se envolver em situações de *bullying* era maior entre os sujeitos expostos às várias formas de violência doméstica.

RESULTADOS

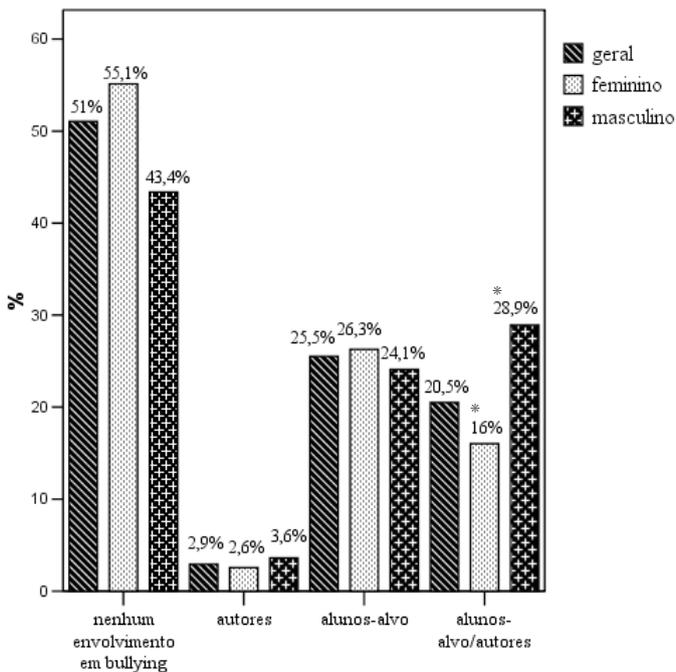
Autorrelato dos sujeitos sobre o envolvimento em bullying e sexo

A figura 1 apresenta as formas de envolvimento dos alunos em situações de intimidação na escola, no geral e de acordo com o sexo. A definição desses grupos foi feita com base nas respostas dos alunos em relação ao seu envolvimento nas diversas situações de intimidação: os alunos que não relataram qualquer tipo de vitimização e qualquer tipo de autoria foram classificados no grupo com “nenhum envolvimento em *bullying*”; os que declararam terem sido alvo de pelo menos um tipo de *bullying*, mas que não cometeram esses atos foram chamados “alunos-alvo”; os alunos que não sofreram intimidação, mas a perpetraram contra seus colegas foram denominados “autores”; e aqueles que admitiram ter sido alvo e também autores foram classificados no grupo de “alvo/autores” (também chamados “vítimas-agressoras”).

Por meio da figura 1 é possível perceber que, dos 239 alunos participantes, 49% deles admitiu algum envolvimento em *bullying* nos três meses anteriores à pesquisa. Destes, 26% foram exclusivamente vítimas, 21% foram alvo/autores de intimidação e 3%, considerados apenas autores. O teste quiquadrado foi re-

alizado para verificar se havia associação entre sexo e envolvimento em *bullying* nos diferentes grupos. Para um nível de 5% de significância, podemos afirmar que o único grupo no qual houve associação foi o de “alunos-alvo/autores de *bullying*”: entre os meninos, 28,9% admitiu ter sido alvo e autor de *bullying* nos três meses anteriores à pesquisa, mas no grupo das meninas, essa porcentagem foi de apenas 16% ($\chi^2 = 5,779$, $df = 1$, $p\text{-valor} = 0,016$).

FIGURA I
ENVOLVIMENTO DOS SUJEITOS EM EPISÓDIOS DE
BULLYING NA ESCOLA, NO GERAL E POR SEXO



Legenda: * $\chi^2 = 5,779$, $df = 1$, $p\text{-valor} = 0,016$.

Exposição à violência intrafamiliar

A tabela I apresenta a prevalência de violência intrafamiliar de acordo com o sexo dos participantes. É importante destacar que, nesta pesquisa,

considerou-se que o sujeito esteve exposto à violência doméstica entre os pais, caso ele respondesse ter presenciado pelo menos um ato de violência física ou psicológica, inclusive verbal, em qualquer momento da vida. O mesmo critério foi usado para definir a exposição à violência direta que o aluno sofreu por parte dos pais.

Aproximadamente 55% dos sujeitos relatou ter presenciado violência entre os pais, sendo que a violência psicológica foi o tipo mais relatado: entre as meninas, 55,8% relatou ter visto o pai cometer algum tipo de violência psicológica contra a mãe e 58,3% relatou ter visto a mãe agredir o pai dessa maneira (Tab. 1). Já entre os sujeitos do sexo masculino, 54,2% disse ter visto o pai agredir a mãe e 49,4% viu a mãe agredir o pai com alguma forma de violência psicológica.

TABELA I
VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR DE ACORDO COM O SEXO DOS SUJEITOS

Violência intrafamiliar	Sexo N (%)		χ^2 (1)
	Masc (N=83)	Fem. (N= 156)	
Exposição à violência do pai contra a mãe			
Violência física	6 (7,2)	23 (14,7)	2,869
Violência psicológica	45 (54,2)	87 (55,8)	0,053
Total	45 (54,2)	87 (55,8)	0,053
Exposição à violência da mãe contra o pai			
Violência física	7 (8,4)	22 (14,1)	1,633
Violência psicológica	40 (48,2)	89 (57,1)	1,711
Total	41 (49,4)	91 (58,3)	1,749
Violência doméstica direta cometida pelo pai contra o participante			
Violência física leve	30 (36,1)	54 (34,6)	0,056
Violência física moderada	16 (19,3)	18 (11,5)	2,659
Violência física severa	19 (22,9)	19 (12,2)	4,649*
Violência psicológica	47 (56,6)	85 (54,5)	0,100
Total	52 (62,7)	97 (62,2)	0,005
Violência doméstica direta cometida pela mãe contra o participante			
Violência física leve	63 (75,9)	104 (66,7)	2,196
Violência física moderada	56 (32,5)	119 (23,7)	2,146
Violência física severa	22 (26,5)	34 (21,8)	0,670
Violência psicológica	69 (83,1)	117 (75,0)	2,076
Total	76 (91,6)	126 (80,8)	4,827*

Nota: * $p < 0,05$.

O relato de exposição à violência física interpaparental, como pode ser visto na tabela 1, foi menor do que o relato de violência psicológica. Tanto os meninos, quanto as meninas relataram ter presenciado violência física interpaparental (aproximadamente 14% das meninas e 7,5% dos meninos). No geral, pode-se dizer que a violência do pai contra a mãe foi bastante semelhante à violência da mãe contra o pai. É também possível notar que não houve associação entre relato de exposição à violência interpaparental e sexo dos sujeitos, ou seja, na pesquisa apresentada, a exposição à violência entre os pais foi semelhante para meninos e meninas.

Cerca de 60% de participantes, de ambos os sexos, relatou ter sido vítima de algum tipo de violência cometida pela figura paterna, enquanto 91,6% dos meninos e 80,8% das meninas relatou ter sido vítima de violência cometida pela mãe. A prevalência de violência doméstica direta cometida pelos pais foi maior entre os meninos do que entre as meninas, mas só foram encontradas diferenças estatisticamente significantes para: violência física severa do pai contra o sujeito (relatada por 22,9% dos alunos do sexo masculino e por 12,2% das alunas) e violência doméstica total da mãe contra os sujeitos.

Associações entre violência doméstica e bullying

As próximas tabelas (2 a 5) mostram as associações entre *bullying* e violência doméstica, medidas pela Odds Ratio (OR) e por meio do teste qui-quadrado. Primeiramente, comparou-se a prevalência de violência doméstica entre os alunos que não tiveram nenhum envolvimento em *bullying*, com aqueles que relataram ter sofrido intimidação por parte de seus pares, mas que não praticaram *bullying*. Depois, foi comparada a prevalência de violência doméstica entre os alunos que não tiveram envolvimento em *bullying* e aqueles que relataram ter sido alvo/autores de *bullying* (as chamadas vítimas-agressoras). Para o grupo de alunos classificados como autores de *bullying*, tais comparações não foram realizadas, dado que somente sete dos 239 sujeitos faziam parte dessa categoria, o que impediu a realização de testes estatísticos com esse grupo.

A tabela 2 apresenta, respectivamente, a prevalência de violência do pai contra a mãe e da mãe contra o pai, segundo o envolvimento dos alunos em situações de *bullying* como vítimas. A prevalência da exposição às diversas formas de violência entre os pais foi semelhante entre os alunos sem envolvimento

em *bullying* e aqueles que foram alvo de intimidação, não sendo encontradas associações significativas entre tais fenômenos.

TABELA 2
VIOLÊNCIA INTERPARENTAL (NO GERAL E DE ACORDO COM O SEXO),
SEGUNDO O ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÕES DE BULLYING COMO VÍTIMA

Tipo de violência	Sexo	Vítima de bullying?		OR	p-valor
		N (%)			
		não	sim		
Exposição à violência do pai contra a mãe					
Declarou ter visto	Geral	60 (49,2)	35 (57,4)	1,4	0,295 ^a
pai agredir mãe pelo	Masc.	16 (44,4)	14 (70,0)	2,9	0,119 ^a
menos uma vez	Fem.	44 (51,2)	21 (51,2)	1,0	0,995 ^a
	Geral	60 (49,2)	35 (57,4)	1,4	0,295 ^a
Violência psicológica	Masc.	16 (44,4)	14 (70,0)	2,9	0,119 ^a
	Fem.	44 (51,2)	21 (51,2)	1,0	0,995 ^a
	Geral	14 (11,5)	6 (9,8)	0,8	0,933 ^a
Violência física	Masc.	3 (8,3)	1 (5,0)	0,6	1,000 ^b
	Fem.	11 (12,8)	5 (12,2)	0,9	1,000 ^a
Exposição à violência da mãe contra o pai					
Declarou ter visto mãe	Geral	61 (50,0)	32 (52,5)	1,1	0,754 ^a
agredir pai pelo menos	Masc.	16 (44,4)	11 (55,0)	1,5	0,632 ^a
uma vez	Fem.	45 (52,3)	21 (51,2)	1,0	0,907 ^a
	Geral	58 (47,5)	32 (52,5)	1,2	0,530 ^a
Violência psicológica	Masc.	15 (41,7)	11 (55,0)	1,7	0,497 ^a
	Fem.	43 (50,0)	21 (51,2)	1,1	0,898 ^a
	Geral	13 (10,7)	8 (13,1)	1,3	0,806 ^a
Violência física	Masc.	2 (5,6)	3 (15,0)	3,0	0,336 ^b
	Fem.	11 (12,8)	5 (12,2)	0,9	1,000 ^a

Nota: ^a p-valor obtido por meio do teste quiquadrado ($df=1$); ^b p-valor obtido por meio do Teste Exato de Fisher.

A tabela 3 mostra a proporção de alunos que admitiu ter sofrido violência por parte dos pais no grupo de participantes sem envolvimento em *bullying* e no grupo que foi vítima de intimidação. No geral, 77,9% dos alunos do

grupo sem *bullying* foi vítima de pelo menos um tipo de violência por parte da mãe, mas no grupo de alunos-alvo, essa prevalência foi de cerca de 90%, o que significa que a probabilidade de ser vítima de *bullying* foi 2,6 maior para os alunos expostos a qualquer tipo de violência por parte da mãe em relação àqueles que não a sofreram. A violência por parte do pai também foi associada à vitimização por *bullying* na escola: os alunos que declararam ter sofrido violência por parte do pai ou figura paterna tinham 3,1 vezes mais chance de relatar também vitimização por *bullying* na escola. Outras formas de violência doméstica contra a criança associadas significativamente com intimidação na escola, no geral, foram: violência psicológica por parte da mãe; violência psicológica por parte do pai; violência física moderada por parte do pai; violência física severa por parte do pai.

Analizando as associações indicadas na tabela 3, segundo o sexo dos participantes, constata-se que elas foram significativas somente para os sujeitos do sexo masculino. Entre as meninas, nenhum comportamento violento por parte da mãe ou do pai teve associação significativa com ser vítima de intimidação na escola. Para os meninos, entretanto, podemos afirmar que havia uma chance significativamente maior de ser vítima de *bullying* na escola entre aqueles que relataram ter sofrido: pelo menos um ato de violência psicológica por parte da mãe; violência física leve por parte da mãe pelo menos uma vez; qualquer tipo de violência por parte do pai pelo menos uma vez; pelo menos um ato de violência psicológica por parte do pai; violência física leve por parte do pai pelo menos uma vez; violência física moderada por parte do pai pelo menos uma vez; pelo menos um tipo de violência física severa por parte do pai.

Os resultados das associações entre violência doméstica e envolvimento em situações de *bullying* como alvo/autor são mostrados a seguir, nas tabelas 4 e 5.

A exposição à violência do pai contra a mãe pelo menos uma vez na vida e à violência psicológica do pai contra a mãe, como mostra a tabela 4, aumentou 2,1 vezes a probabilidade de os participantes, no geral, se envolverem em *bullying* como vítimas-agressoras. Analisando os resultados do ponto de vista do sexo dos sujeitos percebe-se que tal associação aconteceu exclusivamente com as meninas, cuja probabilidade de envolvimento em *bullying* como alvo/autor foi significativamente maior quando o pai cometia os seguintes atos de violência psicológica e violência no geral contra a mãe.

TABELA 3
 VIOLÊNCIA DIRETA POR PARTE DOS PAIS (NO GERAL E DE ACORDO COM O SEXO),
 SEGUNDO O ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÕES DE BULLYING COMO VÍTIMA

Tipo de violência	Sexo	Vítima de bullying? N (%)		OR	p-valor
		não	sim		
Violência da mãe contra o filho					
Sofreu qualquer tipo de	Geral	95 (77,9)	55 (90,2)	2,6*	0,041 ^a
violência por parte de sua	Masc.	30 (83,3)	20 (100)	#	0,078 ^b
mãe pelo menos uma vez	Fem.	65 (75,6)	35 (85,4)	1,9	0,304 ^a
	Geral	84 (68,9)	53 (86,9)	3,0*	0,008 ^a
Violência psicológica	Masc.	26 (72,2)	20 (100)	#	0,010 ^b
	Fem.	58 (67,4)	33 (80,5)	2,0	0,127 ^a
	Geral	75 (61,5)	45 (73,8)	1,8	0,099 ^a
Violência física leve	Masc.	21 (58,3)	17 (85,0)	4,0*	0,041 ^a
	Fem.	54 (62,8)	28 (68,3)	1,3	0,544 ^a
	Geral	28 (23,0)	16 (26,2)	1,2	0,625 ^a
Violência física moderada	Masc.	10 (27,8)	6 (30,0)	1,1	1,000 ^a
	Fem.	18 (20,9)	10 (24,4)	1,2	0,833 ^a
	Geral	23 (18,9)	14 (23,0)	1,3	0,515 ^a
Violência física severa	Masc.	6 (16,7)	7 (35,0)	2,7	0,186 ^b
	Fem.	17 (19,8)	7 (17,1)	0,8	0,904 ^a
Violência do pai contra o filho					
Sofreu qualquer tipo de	Geral	58 (47,5)	45 (73,8)	3,1*	0,001 ^a
violência por parte de seu pai	Masc.	13 (36,1)	18 (90,0)	15,9*	<0,001 ^a
pelo menos uma vez	Fem.	45 (52,3)	27 (65,9)	1,8	0,150 ^a
	Geral	49 (40,2)	40 (65,6)	2,8*	0,001 ^a
Violência psicológica	Masc.	12 (33,3)	16 (80,0)	8,0*	0,001 ^a
	Fem.	37 (43,0)	24 (58,5)	1,9	0,102 ^a
	Geral	35 (28,7)	25 (41,0)	1,7	0,095 ^a
Violência física leve	Masc.	7 (19,4)	11 (55,0)	5,1*	0,015 ^a
	Fem.	28 (32,6)	14 (34,1)	1,1	0,859 ^a
	Geral	7 (5,7)	13 (21,3)	4,4*	0,003 ^a
Violência física moderada	Masc.	2 (5,6)	7 (35,0)	9,2*	0,007 ^b
	Fem.	5 (5,8)	6 (14,6)	2,8	0,173 ^b
	Geral	6 (4,9)	14 (23,0)	5,8*	0,001 ^a
Violência física severa	Masc.	2 (5,6)	8 (40,0)	11,3*	0,002 ^b
	Fem.	4 (4,7)	6 (14,6)	3,5	0,075 ^b

Nota: ^a p-valor obtido por meio do teste quiquadrado (df=1); ^b p-valor obtido por meio do Teste Exato de Fisher. # Não foi possível calcular OR.

* Odds Ratio significativamente > 1.000, considerando um intervalo de confiança de 95%.

Da mesma forma, houve uma proporção significativamente maior de meninas vítimas e autoras de intimidação quando as participantes relatavam ter presenciado os seguintes tipos de violência da mãe contra o pai: pelo menos um ato de agressão da mãe contra o pai e violência psicológica. Tais comportamentos, também, foram associados à ocorrência de vitimização e agressão por *bullying* para os alunos no geral.

TABELA 4
VIOLÊNCIA INTERPARENTAL (NO GERAL E DE ACORDO COM O SEXO), SEGUNDO O ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÕES DE BULLYING COMO ALVO/AUTOR

Tipo de violência	Sexo	Alvo/autor de bullying?		OR	p-valor
		não	sim		
Exposição à violência do pai contra a mãe					
Declarou ter visto pai	Geral	60 (49,2)	33 (67,3)	2,1*	0,031 ^a
agredir mãe pelo menos	Masc.	16 (44,4)	13 (54,2)	1,5	0,460 ^a
uma vez	Fem.	44 (51,2)	20 (80,0)	3,8*	0,010 ^a
	Geral	60 (49,2)	33 (67,3)	2,1*	0,031 ^a
Violência psicológica	Masc.	16 (44,4)	13 (54,2)	1,5	0,460 ^a
	Fem.	44 (51,2)	20 (80,0)	3,8*	0,010 ^a
	Geral	14 (11,5)	8 (16,3)	1,5	0,546 ^a
Violência física	Masc.	3 (8,3)	2 (8,3)	1,0	1,000 ^b
	Fem.	11 (12,8)	6 (24,0)	2,2	0,208 ^b
Exposição à violência da mãe contra o pai					
Declarou ter visto mãe	Geral	61 (50,0)	34 (69,4)	2,3*	0,021 ^a
agredir pai pelo menos	Masc.	16 (44,4)	13 (54,2)	1,5	0,460 ^a
uma vez	Fem.	45 (52,3)	21 (84,0)	4,8*	0,005 ^a
	Geral	58 (47,5)	34 (69,4)	2,5*	0,010 ^a
Violência psicológica	Masc.	15 (41,7)	13 (54,2)	1,7	0,342 ^a
	Fem.	43 (50,0)	21 (84,0)	5,3*	0,002 ^a
	Geral	13 (10,7)	7 (14,3)	1,4	0,686 ^a
Violência física	Masc.	2 (5,6)	2 (8,3)	1,5	1,000 ^b
	Fem.	11 (12,8)	5 (20,0)	1,7	0,351 ^b

Nota: ^a p-valor obtido por meio do teste quiquadrado ($df=1$); ^b p-valor obtido por meio do Teste Exato de Fisher.

* Odds Ratio significativamente > 1.000 , considerando um intervalo de confiança de 95%.

A tabela 5 apresenta a prevalência de violência direta por parte dos pais do grupo de alunos sem envolvimento em *bullying* e no grupo que declarou ter sido alvo e autor de intimidação na escola. É possível perceber que, no geral, 91,8% dos sujeitos que foram agredidos pela mãe ao menos uma vez estavam no grupo de alunos que sofreram e praticaram o *bullying*, enquanto no grupo sem nenhum envolvimento em intimidação, essa porcentagem (de violência da mãe contra o filho) foi de 77,9%. Traduzindo isso em termos de Odds Ratio, os alunos que sofreram pelo menos um tipo de violência por parte da mãe tinham 3,2 mais chance de se envolver em *bullying* como alvo/autores do que aqueles que não sofreram essa violência. Outros comportamentos da mãe contra o filho associados a ser vítima-agressora foram: violência psicológica; violência física leve e violência física severa.

Verificando a relação por sexo, a associação entre os diferentes tipos de violência por parte da mãe e relato de envolvimento em *bullying* como alvo/autor, é possível perceber, pela tabela 5, que os meninos vítimas de violência física leve por parte da mãe tinham 16,4 vezes mais probabilidade do que os não vítimas de declarar ser alvo/autores de *bullying*.

A tabela 5 também apresenta as associações entre sofrer violência por parte do pai e ser vítima e autor de *bullying* na escola. No geral, é possível constatar que as cinco categorias de violência do pai contra o filho foram associadas com o relato dos sujeitos que se declararam alvo e autores de *bullying* na escola. Os comportamentos violentos do pai contra os sujeitos, associados ao envolvimento do aluno em situações de intimidação na escola, tanto no geral, quanto entre os sexos masculino e feminino, foram: ter sofrido pelo menos um tipo de violência por parte do pai; violência psicológica; violência física moderada e violência física severa. A violência física leve por parte do pai, também, esteve associada ao envolvimento em *bullying* como vítima-agressora, mas somente no geral e para o sexo masculino.

Ao considerar a intensidade da violência física (leve, moderada e severa), nota-se na tabela 5 que a probabilidade de se envolver em *bullying* como vítima-agressora aumenta à medida que aumenta o grau de violência doméstica perpetrada pelo pai contra o sujeito, sendo esse resultado obtido no geral e por sexo. Para os meninos, por exemplo, a probabilidade de ser alvo e autor de *bullying* no caso de sofrer violência física leve por parte do pai foi 4,1 maior do que a daqueles cujos pais não apresentaram esse tipo de violência. Quando a violência física era moderada, a probabilidade passou para 7, chegando a ser 8,5 maior no caso de violência física severa.

TABELA 5
 VIOLÊNCIA DIRETA POR PARTE DOS PAIS (NO GERAL E DE ACORDO COM O SEXO),
 SEGUNDO O ENVOLVIMENTO EM SITUAÇÕES DE BULLYING COMO ALVO/AUTO

Tipo de violência	Sexo	Alvo/autor de bullying? N (%)		OR	p-valor
		não	sim		
Violência da mãe contra o filho					
Sofreu qualquer tipo de violência por parte de sua mãe pelo menos uma vez	Geral	95 (77,9)	45 (91,8)	3,2*	0,032 ^a
	Masc.	30 (83,3)	23 (95,8)	4,6	0,225 ^b
	Fem.	65 (75,6)	22 (88,0)	2,4	0,293 ^a
Violência psicológica	Geral	84 (68,9)	42 (85,7)	2,7*	0,024 ^a
	Masc.	26 (72,2)	20 (83,3)	1,9	0,493 ^a
	Fem.	58 (67,4)	22 (88,0)	3,5	0,078 ^a
Violência física leve	Geral	75 (61,5)	42 (85,7)	3,7*	0,002 ^a
	Masc.	21 (58,3)	23 (95,8)	16,4*	0,004 ^a
	Fem.	54 (62,8)	19 (76,0)	1,9	0,324 ^a
Violência física moderada	Geral	28 (23,0)	16 (32,7)	1,6	0,189 ^a
	Masc.	10 (27,8)	9 (37,5)	1,6	0,610 ^a
	Fem.	18 (20,9)	7 (28,0)	1,5	0,636 ^a
Violência física severa	Geral	23 (18,9)	18 (36,7)	2,5*	0,013 ^a
	Masc.	6 (16,7)	9 (37,5)	3,0	0,128 ^a
	Fem.	17 (19,8)	9 (36,0)	2,3	0,156 ^a
Violência do pai contra o filho					
Sofreu qualquer tipo de violência por parte de seu pai pelo menos uma vez	Geral	58 (47,5)	39 (79,6)	4,3*	<0,001 ^a
	Masc.	13 (36,1)	18 (75,0)	5,3*	0,003 ^a
	Fem.	45 (52,3)	21 (84,0)	4,8*	0,005 ^a
Violência psicológica	Geral	49 (40,2)	36 (73,5)	4,1*	<0,001 ^a
	Masc.	12 (33,3)	16 (66,7)	4,0*	0,011 ^a
	Fem.	37 (43,0)	20 (80,0)	5,3*	0,001 ^a
Violência física leve	Geral	35 (28,7)	23 (46,9)	2,2*	0,023 ^a
	Masc.	7 (19,4)	12 (50,0)	4,1*	0,027 ^a
	Fem.	28 (32,6)	11 (44,0)	1,6	0,414 ^a
Violência física moderada	Geral	7 (5,7)	13 (26,5)	5,9*	<0,001 ^a
	Masc.	2 (5,6)	7 (29,2)	7,0*	0,023 ^b
	Fem.	5 (5,8)	6 (24,0)	5,1*	0,015 ^b
Violência física severa	Geral	6 (4,9)	17 (34,7)	10,3*	<0,001 ^a
	Masc.	2 (5,6)	8 (33,3)	8,5*	0,010 ^b
	Fem.	4 (4,7)	9 (36)	11,5*	<0,001 ^b

Nota: ^a p-valor obtido por meio do teste quiquadrado ($df=1$); ^b p-valor obtido por meio do Teste Exato de Fisher.

* Odds Ratio significativamente > 1.000, considerando um intervalo de confiança de 95%.

DISCUSSÃO

Prevalência da violência na vida das crianças

Os resultados da pesquisa indicam alta prevalência de alunos envolvidos em situações de violência na escola e na família. Quase metade (49%) dos participantes relatou algum envolvimento em *bullying* nos três meses anteriores à coleta de dados. Essa proporção de intimidação entre pares iguala-se à de outros estudos brasileiros: Fante (2005), pesquisando o *bullying* em escolas do interior de São Paulo, encontrou 49% de estudantes envolvidos no fenômeno e Lopes Neto e Saavedra (2003), que realizaram ampla pesquisa no Rio de Janeiro, relataram que 40,5% dos participantes admitiram ter tido envolvimento direto na prática de *bullying*.

Em relação à exposição à violência conjugal, mais da metade dos sujeitos relatou ter presenciado pelo menos um ato de violência física e/ou psicológica entre os pais, sendo que a prevalência total de violência da mãe contra o pai e do pai contra a mãe foi bastante semelhante. Baldry (2003) afirma que 17,4% dos alunos que participaram de sua pesquisa relataram alguma forma de exposição à violência entre os pais. Essa porcentagem foi menor do que a constatada na pesquisa atual, mas se deve ressaltar que alguns fatores dificultam a comparação entre os dois estudos. Em primeiro lugar, apesar de Baldry ter investigado a violência verbal (xingamentos, insultos etc.) entre os pais, sua pesquisa não a levou em conta para calcular a prevalência de violência doméstica no geral, enquanto neste estudo todos os atos investigados foram considerados na análise. Em segundo, no artigo de Baldry, a autora apresentou apenas a proporção de violência interparental no geral, sendo que a porcentagem de violência por subtipos (física ou psicológica) não foi relatada.

Os dados sobre a ocorrência de violência familiar contra a criança são ainda mais expressivos: apenas 15% dos sujeitos declararam não ter sido vítimas de qualquer forma de violência cometida pelos pais. Esses dados apoiam resultados obtidos por outros pesquisadores sobre a violência sofrida pela criança e pelo adolescente em diversos países, indicando que o fenômeno é muito frequente, apesar das diversas legislações que visam acabar com a violência doméstica (Assis, 1995; Azevedo, Guerra, 2001; Finkelhor et al., 2005; Moura, Reichenheim, 2005).

Relações entre violência doméstica e bullying

De modo geral, os resultados confirmaram que os alunos que vivenciaram a violência doméstica, de forma direta e/ou sendo expostos à violência interparental, tinham maior probabilidade de se envolver em situações de intimidação na escola, especialmente como alvo/autor. Entretanto, os resultados não foram iguais para meninos e meninas, o que indica que o impacto da violência doméstica foi diferente de acordo com o sexo dos sujeitos. As associações entre violência doméstica e autoria de *bullying* na escola não puderam ser testadas, dado o baixo número de participantes classificados apenas como autores de *bullying*.

Violência entre os pais e bullying

Ao contrário do esperado, estar exposto à violência física interparental não aumentou a probabilidade de os alunos se envolverem em *bullying*, nem como alvo, nem como alvo/autor. Segundo Pepler, Catallo e Moore (2000), vários pesquisadores têm encontrado que crianças expostas à violência conjugal apresentam um risco maior do que as não expostas de manifestarem problemas de comportamento, tais como impulsividade, hiperatividade, agressão, conflitos com irmãos e com pares, entre outros. Com relação à agressividade infantil, a Teoria da Aprendizagem Social (Bandura, 1973) tem sido invocada por muitos autores (Baldry, 2003; Graham-Bermann, 2001; Maldonado, Williams, 2005) para explicar como a violência pode ter origem na família. De acordo com essa teoria, as crianças aprendem a ser agressivas observando agressão, particularmente aquela perpetrada pelos pais (Bandura, 1973), e crianças de ambos os sexos teriam maior possibilidade de ser agressivas ao serem expostas a modelos de pessoas violentas. Nesta pesquisa, entretanto, observou-se que somente a exposição à violência psicológica entre os pais teve associação significativa com envolvimento em *bullying* como alvo/autor, tendo isso ocorrido apenas para as meninas, o que confirma em parte o proposto pela Teoria da Aprendizagem Social. Esperava-se, contudo, que resultados semelhantes fossem obtidos para os meninos e que a violência física interparental também estivesse relacionada ao *bullying*.

Não obstante, antes de chegar a quaisquer conclusões, é preciso considerar as limitações impostas pelo tamanho da amostra. Embora o número

de participantes tenha possibilitado o uso de testes estatísticos, ao separar os estudantes em subgrupos de acordo com o seu envolvimento em *bullying* e de acordo com o sexo, muitos testes terminaram sendo realizados com um número pequeno de sujeitos, o que pode ter prejudicado a representatividade da amostra.

Além disso, poucos foram os estudos que verificaram associações entre exposição à agressão entre os pais e violência entre pares na escola. Para Baldry (2003), estar exposto à violência entre os pais aumentava a probabilidade de os sujeitos de ambos os sexos relatarem envolvimento em *bullying* como autores, o que, de acordo com a autora, confirma a teoria proposta por Bandura. Infelizmente, não é possível comparar os resultados do estudo de Baldry (2003) com os aqui constatados, visto que essa pesquisadora não considerou que o envolvimento dos sujeitos em *bullying* poderia se dar como alvo/autores e isso limita a possibilidade de generalização de seus resultados.

Tendo em vista as limitações expressas, conclui-se que seria importante a realização de outras pesquisas que classificassem os sujeitos como alvo, autores, alvo/autores e grupo comparação (sem envolvimento em *bullying*), de forma a verificar se a exposição à violência interparental aumenta a probabilidade de envolvimento dos alunos em *bullying* na escola, além de possíveis diferenças entre os sexos. Tais pesquisas deveriam, também, ser realizadas com amostras representativas, obtidas por meio de técnicas estatísticas de amostragem, que aumentam a confiabilidade dos dados (Barbetta, 2005).

Violência contra a criança e bullying

A violência perpetrada pelos pais contra os sujeitos muitas vezes esteve associada, neste estudo, com envolvimento em intimidação na escola, embora com diferenças de acordo com sexo. No geral, os participantes que declararam ter sido vítima de qualquer tipo de violência por parte da mãe tinham, aproximadamente, três vezes mais probabilidade de se envolver em *bullying* como alvo ou como alvo/autor. Por sua vez, a violência do pai aumentava em 3,1 vezes a probabilidade de ser alvo de intimidação e em 4,3 vezes, de ser alvo/autor. Sofrer violência por parte dos pais aumentou a probabilidade de os meninos serem alvo e alvo/autores de *bullying*. As meninas foram afetadas pela violência familiar mais no sentido de relatar que eram vítimas-agressoras, sendo várias as associações significativas entre essas duas violências.

Os fatores familiares que predisõem uma criança a se tornar vítima de *bullying* ainda não foram bem explorados pela ciência (Bowers, Smith, Binney, 1992; Schwartz et al., 2005). Há poucas pesquisas sobre o tema e muitas delas apresentam problemas, como não distinguir as vítimas exclusivas de *bullying* daquelas que são também agressoras, apresentar os resultados sem realizar análises estatísticas específicas por sexo, ou, ainda, realizar a pesquisa com apenas um dos sexos.

Duncan (1999) realizou uma pesquisa com o intuito de verificar a relação entre violência contra a criança e vitimização por *bullying* em amostra de 210 universitários. Esse estudo concluiu que todos os tipos de violência contra a criança – abuso físico, emocional e sexual – estavam associados a ter sido alvo de intimidação por pares na infância. As vítimas de *bullying*, em comparação aos estudantes sem esse histórico, tinham maiores escores de violência doméstica perpetrada pela mãe, mas não pelo pai. Infelizmente, o pesquisador não apresentou os resultados por sexo e não verificou se os participantes foram vítimas-passivas ou vítimas-agressoras ao vivenciarem o *bullying*, porém essa indicação de que a violência do pai não está associada significativamente à vitimização por *bullying* foi replicada, no presente estudo, para as meninas, mas não para os meninos.

As pesquisas sobre vitimização por *bullying*, que distinguiram as vítimas passivas das provocadoras (ou agressoras), mostraram que os alunos que são exclusivamente alvos de *bullying* tendem a ter mães superprotetoras (Bowers, Smith, Binney, 1992; Ladd, Ladd, 1998), que apresentam um monitoramento excessivo e intrusivo em relação às atividades dos filhos (Ladd, Ladd, 1998). Geralmente essas famílias não demonstram ser mais agressivas do que as das crianças não envolvidas em *bullying*, ao contrário do que acontece no grupo de alunos que são autores ou alvo/autores de intimidação (Schwartz et al., 2005). Em tais grupos, a violência familiar é um fator que sempre aparece associado à autoria de *bullying*, tal como encontrado por esta pesquisa.

Um resultado a ser destacado é que quanto mais severa a violência física cometida pelos pais contra os sujeitos, maior a probabilidade de os alunos relatarem envolvimento em *bullying* como alvo ou como alvo/autores, e isso em ambos os sexos. Rican et al. (apud Flouri, Buchanan, 2003) constataram que o comportamento das figuras paternas é mais fortemente relacionado à participação dos filhos em *bullying* do que o comportamento da mãe. A figura

do pai tem sido destacada na literatura como um fator de proteção importante, especialmente quando a mãe é uma pessoa ausente ou pouco adequada (Flouri, Buchanan, 2003; Guille, 2004; Cia, Williams, Aiello, 2005). Se o pai, no entanto, também falha, a criança apresenta maior risco de se envolver em *bullying* do que se pudesse contar com uma figura parental adequada. Esse resultado mostra a importância de incluir as figuras paternas e os relatos de crianças sobre suas relações com os pais em pesquisas sobre *bullying*, pois o comportamento destes tem uma influência fundamental para o desenvolvimento dos filhos. Sem dúvida, essa é uma lacuna a ser preenchida em estudos futuros, uma vez que, em regra, quando um dos responsáveis pela criança é incluído em pesquisas (como fonte de informação sobre as relações familiares, por exemplo), a mãe é quem costuma participar, o que gera um viés no estudo e impossibilita que outras relações importantes sejam estudadas (Schwartz et al., 2005; Watson et al., 2005).

Algumas limitações deste estudo merecem uma atenção especial em pesquisas futuras. Primeiro, houve um pequeno número de sujeitos classificados apenas como autores de *bullying*, o que impossibilitou a realização de testes estatísticos com esse grupo, do que decorre a necessidade de utilizar amostras maiores para evidenciar, de forma mais consistente, as diferenças entre os grupos. Outro ponto diz respeito à investigação da violência conjugal à qual os sujeitos estavam expostos. Conceitualmente, crianças expostas à violência doméstica não são apenas as que presenciaram agressão entre os pais, mas também as que ouviram os sons do incidente agressivo, viram seu resultado (por exemplo, ferimentos), ou vivenciaram o seu efeito na interação com os pais (Holden, 1998). Este estudo, entretanto, limitou-se a investigar as situações de violência interparental (física e psicológica) testemunhadas pelos sujeitos, não tendo sido contempladas todas as formas de exposição à violência conjugal. Por fim, a violência sexual não foi investigada, mas há evidências (Duncan, 1999) de que ela esteja correlacionada à vitimização por pares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, S. G. Violência doméstica: estudo epidemiológico sobre a vitimização física dos adolescentes de Duque de Caxias/Rio de Janeiro. *Medicina*, Ribeirão Preto, v.28, n.1, p.51-60, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Critério de classificação econômica Brasil*, 2003. Disponível em: http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf. Acesso em: 5 maio 2004.

AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. A. *Mania de bater: a punição corporal doméstica de crianças e adolescentes no Brasil*. São Paulo: Iglu, 2001.

BALDRY, A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, v.27, p.713-732, jul. 2003.

BANDURA, A. *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1973.

BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às ciências sociais*. Florianópolis: Editora UFSC, 2005.

BATSCHKE, G. M.; KNOFF, H. M. Bullies and their victims: understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychological Review*, v.23, n.2, p.165-174, 1994.

BERDONDINI, L.; SMITH, P. K. Cohesion and power in the families of children involved in bullying problems at school: an Italian replication. *Journal of Family Therapy*, v.18, p.99-102, 1996.

BOWERS, L.; SMITH, P. K.; BINNEY, V. Cohesion and power in the families of children involved in bully/victim problems at school. *Journal of Family Therapy*, v.14, p.371-387, 1992.

BRANCALHONE, P. G.; FOGO, J. C.; WILLIAMS, L. C. A. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.20, n.2, p.113-117, 2004.

CIA, F.; WILLIAMS, L. C. A.; AIELLO, A. L. R. Influências paternas no desenvolvimento infantil: revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.9, n.2, p.225-233, 2005.

CHARLOT, B. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, v.4, n.8, p.432-443, 2002.

CRAIG, W. M.; PEPLER, D. J. Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. *Canadian Journal of Psychiatry*, v.48, n.9, p.577-582, 2003.

CURRIE, C. et al. *Health behaviour in school-aged children: a WHO cross-national study (HBSC)*. Edinburgh: University of Edinburgh, 2001.

DUNCAN, R. D. Maltreatment by parents and peers: the relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment*, v.4, n.1, p.45-55, 1999.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.

FINKELHOR, D. et al. The Victimization of children and youth: a comprehensive, national survey. *Child Maltreatment*, v.10, n.1, p.5-25, 2005.

FLOURI, E.; BUCHANAN, A. The Role of mother involvement and father involvement in adolescent bullying behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 18, n.6, p.634-644, 2003.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Resolução de conflitos domésticos e violência intrafamiliar nos bairros da Tijuca e do Maracanã*. Rio de Janeiro: CDDI, 1999. (Relatório de pesquisas, 4)

GRAHAM-BERMANN, S. A. Designing intervention evaluations for children exposed to domestic violence: applications of research and theory. In: GRAHAM-BERMANN, S. A.; EDLESON, J. (eds.) *Domestic violence in the lives of children: the future of research, intervention, and social policy*. Washington: American Psychological Association, 2001. p.237-268.

GUILLE, L. Men who batter and their children: an integrated review. *Aggression and Violent Behavior*, v.9, p.129-163, 2004.

HAYDEN, C.; BLAYA, C. Comportamentos violentos e agressivos nas escolas inglesas. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (orgs.) *Violências nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: Unesco, 2002. p.63-102.

HAYNIE, D. L. et al. Bullies, victims, and bully/victims: distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, v.21, n.1, p.29-49, 2001.

HOLDEN, G. W. Introduction: the development of research into another consequence of family violence. In: HOLDEN, G. W.; GEFFNER, R.; JOURILES, E. N. *Children exposed to marital violence: theory, research and applied issues*. Washington: American Psychological Association, 1998. p.1-18.

LADD, G. W.; LADD, B. K. Parenting behaviors and parent-child relations: correlates of peer victimization in kindergarten. *Developmental Psychology*, v.34, n.6, p.1.450-1.458, 1998.

LOPES NETO, A. A.; SAAVEDRA, L. H. *Diga não para o bullying: programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes*. Rio de Janeiro: Abrapia, 2003.

MALDONADO, D. P. A.; WILLIAMS, L. C. A. Meninos agressivos na escola: qual a relação com violência doméstica? *Psicologia em Estudo*, v.10, n.3, p.353-362, 2005.

MOURA, A. T. M. S.; REICHENHEIM, M. E. Estamos realmente detectando violência familiar contra a criança em serviços de saúde? A experiência de um serviço público do Rio de Janeiro, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v.21, n. 4, p.1124-1133, 2005.

OLWEUS, D. A Profile of bullying at school. *Educational Leadership*, v. 60, n.6, p.12-17, 2003.

PEPLER, D. J.; CATALLO, R.; MOORE, T. E. Consider the children: research informing interventions for children exposed to domestic violence. In: GEFFNER, R. A.; JAFFE, P. G.; SUDERMANN, M. (eds.) *Children exposed to domestic violence: current issues in research*,

intervention and policy development. London: Haworth Maltreatment & Trauma, 2000. p.37-57.

SCHWARTZ, D. et al. Difficult home environments and the development of aggressive victims of bullying. In: KENDALL-TACKETT, K. A.; GIACOMINI, S. M. (eds.) *Child victimization*. Kingston: Civic Research Institute, 2005. cap. I I. p. I-19.

STRAUS, M. A. et al. The Revised conflict tactics scale (CTS2). *Journal of Family Issues*, v.17, p.283-316, 1996.

STRAUS, M. A. et al. Identification of child maltreatment with the parent-child conflict tactics scales: development and psychometric data for a national sample of American parents. *Child Abuse & Neglect*, v.22, n.4, p.249-270, 1998.

WATSON, M. W. et al. Patterns of risk factors leading to victimization and aggression in children and adolescents. In: KENDALL-TACKETT, K. A.; GIACOMINI, S. M. (eds.) *Child victimization*. Kingston: Civic Research Institute, 2005. p. I-23.

WILLIAMS, L. C. A. Violência e suas representações. In: SOLFA, G. C. (org.) *Gerando cidadania: reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente*. São Carlos: Rima, 2004. p.133-145.

Recebido em: março 2007

Aprovado para publicação em: maio 2008

PESQUISADOR E CRIANÇA: DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA

RITA MARISA RIBES PEREIRA

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade
do Estado do Rio de Janeiro
ritaribes@uol.com.br

RAQUEL GONÇALVES SALGADO

Professora Adjunta do Departamento de Psicologia da
Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Rondonópolis
ramidan@terra.com.br

SOLANGE JOBIM E SOUZA

Professora do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do
Rio de Janeiro e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
soljobim@uol.com.br

RESUMO

O propósito deste artigo é analisar o ato de pesquisar com crianças e elaborar uma perspectiva crítica da produção da subjetividade na relação entre adultos e crianças na contemporaneidade. A teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin serviu de base para discutir o complexo tema da alteridade no âmbito da relação pesquisador-criança. A ampliação do debate sobre a relação entre adultos e crianças em face dos desafios da cultura do consumo e da sociedade da informação foi considerada uma alternativa metodológica promissora na busca de soluções coletivas para as questões que se colocam no campo educacional no mundo de hoje.

PESQUISA – INFÂNCIA – LINGUAGEM – CULTURA

ABSTRACT

RESEARCHER AND CHILD: DIALOGISM AND OTHERNESS IN THE PRODUCTION OF CONTEMPORARY CHILDHOOD. This paper aims to analyze the research with children and to elaborate a critical approach about subjectivity production between adults and children on contemporaneity. Mikhail Bakhtin's Theory of Language was used as the theoretical basis to discuss the complex subject of dialogism and otherness in the relationship between researcher and child during the field work. Our proposal was to enlarge the discussion about this relationship, taking into account the consumer culture and the informational society, as a way of trying to overcome the educational challenges nowadays.

RESEARCH – CHILDHOOD – LANGUAGE – CULTURE

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vêm-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formatação original da representação que terei de mim mesmo

(Mikhail Bakhtin, 2003, p.373)

De acordo com esta epígrafe, a produção da consciência de si, para Mikhail Bakhtin, se dá a partir das relações que se estabelecem no campo social, interações, portanto, que acontecem na e pela linguagem, entre o *eu* e o *outro*. Ao adotarmos esse enfoque teórico como ponto de partida de nossas investigações, entendemos que pesquisar a infância exige uma tomada de consciência do lugar social que a criança ocupa na relação com o adulto pesquisador.

Nessa abordagem, dialogismo e alteridade são tomados como princípios epistemológicos fundamentais, presentes em todo o processo de pesquisa. O pesquisador vai agregando as diferentes vozes que surgem ao longo da caminhada, sistematizando o acontecimento da pesquisa em um novo texto. Ao analisar a especificidade das ciências humanas, Bakhtin diz:

...estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (p. 308). [E conclui:] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (p. 307). O texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas. (p. 319)

Este artigo tem como tema o próprio ato de pesquisar com crianças, admitindo que o acontecimento da pesquisa cria possibilidades de fazer revelações sobre as concepções de infância presentes no contexto cultural mais amplo. Assim, entendemos a pesquisa como abarcando simultaneamente um pensa-

mento sobre o mundo e um pensamento no mundo. Ou seja, participamos de momentos diferenciados na produção do conhecimento, segundo a concepção de Bakhtin. Por um lado, temos o pensamento que procura abarcar o mundo, por outro, o pensamento que sente a si mesmo no mundo (como parte dele). Com isso, a pesquisa pode ser vista simultaneamente como acontecimento no mundo e como um modo de participação nele.

Tendo como base essas reflexões epistemológicas, apresentamos algumas questões como ponto de partida: o que pensamos sobre a infância e o que a torna uma categoria peculiar para interlocução? Que diálogos e que relações de reciprocidade se estabelecem no contexto da pesquisa com as crianças? Como as crianças constroem a visão que têm de si e dos outros no contexto da entrevista? Como o pesquisador se reporta ao universo de experiências da infância em um mundo regido pela cultura de massa e a sociedade da informação?

Questões como estas surgiram e estão sempre presentes em nosso trabalho de pesquisa com crianças¹. E foi em torno delas que construímos o eixo reflexivo do presente artigo.

1. Os diálogos entre crianças e adultos transcritos neste artigo foram extraídos do acervo do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa da Subjetividade, do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio –, e fazem parte de uma pesquisa sobre a relação com a mídia televisiva realizada junto a crianças de 5 e 6 anos que frequentavam uma unidade de educação infantil do Serviço Social do Comércio – Sesc – na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa de campo transcorreu durante um ano letivo, com encontros semanais de quatro horas de duração. A abordagem metodológica consistiu em oficinas destinadas a discutir as experiências com a mídia televisiva a partir da exibição de programas de diversos gêneros e contou com a participação das crianças e das professoras em diálogo com as pesquisadoras. Estas promoveram ainda reuniões com pais sobre o tema das relações das crianças com a mídia no espaço do lar, com o objetivo de registrar depoimentos sobre as suas atitudes em relação ao comportamento dos filhos. Além das gravações em áudio, utilizou-se o recurso do vídeo, para que, posteriormente, as crianças refletissem junto com os pesquisadores sobre as cenas em que apareciam brincando e conversando com eles, com as professoras e com os colegas. Nossa intenção, ao apresentar neste artigo extratos das entrevistas gravadas, é mostrar como o espaço da pesquisa pode ser encarado como um espaço de produção de linguagem, onde se travam disputas, acordos e negociações sobre os modos de ser e existir no mundo contemporâneo. Os sentidos produzidos a partir dos diálogos nas oficinas sobre as relações das crianças com a televisão não se esgotam no momento de realização da pesquisa de campo, e nem pretendem ser conclusivos, mas sim instigar novos questionamentos e indagações sobre o ato de pesquisar com as crianças a produção subjetiva no mundo contemporâneo.

MIKHAIL BAKHTIN E A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Para Mikhail Bakhtin, toda produção de conhecimento no campo das ciências humanas é um trabalho de “compreensão respondente”, ou seja, uma tensão permanente entre o eu e o outro na qual o pesquisador e seus interlocutores se implicam e se afetam incessantemente. Essa compreensão pressupõe diálogo e uma constante negociação de sentidos. Perguntas e respostas, para Bakhtin, não são categorias lógicas, mas acontecimentos que estão na vida, no campo das interações entre pessoas.

Assim, a entrevista com crianças no âmbito da pesquisa pode ser vista também como uma espécie particular de acontecimento na vida, onde a compreensão dos temas em pauta se dá a partir de confrontos de ideias, negociação de sentidos possíveis de serem apresentados. Por isso, Bakhtin admite ser impossível qualquer compreensão sem julgamento de valor. Para ele não se pode separar compreensão e avaliação, pois se trata de momentos simultâneos de um ato único: “o sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2003, p. 378). E acrescenta:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. Não pode haver “sentido em si” ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (p. 382)

Concluimos com Bakhtin que o dialogismo é a base da constituição do sujeito e do conhecimento no campo das ciências humanas. Desse modo, não há um único ser humano cuja condição de humanidade não advenha da sua

interlocução com os demais, dado que seu nascimento é dotado de significados antecipadamente atribuídos e que toda sua existência será marcada pelo modo como dará continuidade a essa interlocução.

O conceito de dialogismo na obra de Bakhtin não pode ser pensado à parte da concepção de alteridade. Ressalte-se que a alteridade aqui não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude e da provisoriade. Essa perspectiva interroga e traz à tona o inacabamento permanente do sujeito, ou melhor, do vir-a-ser da condição do homem no mundo (Freitas et al., 2007).

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa, portanto, buscar o encontro com o outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. Nessa abordagem teórica, o outro deixa de ser uma realidade abstrata a ser definida e traduzida por um conceito. Em outras palavras, o sujeito da pesquisa é visto como alguém cuja palavra se confronta com a do pesquisador, refratando-a e exigindo-lhe resposta. Em contrapartida, a palavra do pesquisador recusa-se a assumir a aura de neutralidade imposta pelo método e integra-se à vida, participando das relações e das experiências, muitas vezes contraditórias, que o encontro com o outro proporciona.

Com base nessa abordagem, entendemos a pesquisa com a criança em um contexto marcado por um processo de alteridade mútua, em que adultos e crianças, nos modos como cada um contempla e altera o olhar que vem do outro, definem suas experiências (Souza, Castro, 1998).

Na perspectiva dialógica e alteritária, o processo de pesquisa configura-se como um acontecimento no mundo que se efetiva entre sujeitos. O conhecimento, construído no ato de pesquisar, mais do que uma reflexão sobre a realidade investigada, remete a uma reflexão situada no contexto em que o pesquisador está inserido, do qual participam muitas consciências (Bakhtin, 2003).

Tratando-se de pesquisa com crianças, esse modo de produzir conhecimento se traduz no processo de pesquisar com o outro – a criança –, e não mais em pesquisar sobre ela, buscando uma definição sobre a infância que silencia diante do confronto e das tensões entre as imagens que crianças e adultos constroem de si e do outro (Souza, 2005).

Além disso, dado que o conhecimento é provocado por uma pergunta, ele não pode se constituir na ausência de resposta. E, para Bakhtin, não há resposta que não gere uma nova pergunta. Perguntas e respostas compõem a engrenagem que movimentam a construção do sentido e do conhecimento na pesquisa. Entretanto, a função da pergunta e da resposta no contexto da entrevista na pesquisa em ciências humanas assume, para Bakhtin, uma especificidade que deve ser destacada.

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (una e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (Bakhtin, 2003, p. 408)

Ao assumirmos a teoria da linguagem de Bakhtin como fundamento de nossas preocupações metodológicas no uso da entrevista com crianças, o ato mesmo de entrevistar e suas consequências interpretativas se modificam radicalmente. Aqui, o resultado da entrevista não é a fala da criança tomada isoladamente, mas é a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e a criança que produz sentidos, acordos e negociações sobre um determinado assunto em um contexto definido por esse ato de falas recíprocas.

No diálogo com as crianças, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores que se desnudam no encontro com o outro fazem da pesquisa um processo vivo de construção de conhecimento e sentidos sobre os modos de perceber e significar a cultura contemporânea.

A relação alteritária entre crianças e adultos não se constitui apenas como um objeto de estudo, mas como um acontecimento que adquire corpo e vida no ato de pesquisar e compreender o outro. O adulto-pesquisador, nesse contexto, não apenas pergunta para obter respostas que atendam aos objetivos definidos de antemão, mas, ao perguntar e também responder, ele se posiciona como um outro, que, do lugar de adulto, traz perspectivas e valores diversos sobre as experiências compartilhadas com as crianças.

PERSPECTIVAS DE ALTERIDADE NA MITOLOGIA, NA VIDA E NA PESQUISA

Marília Amorim (2001), ao se remeter às pesquisas de Jean-Pierre Vernant (1985, 2005), problematiza o complexo tema da alteridade propondo novos sentidos para esta reflexão. Ela destaca três figuras fundamentais da mitologia grega: Górgonas, Dionísio e Ártemis – respectivamente Medusa, Baco e Diana, na mitologia romana.

Na primeira figura – Górgonas – o outro é um outro absoluto, impossível de se olhar nos olhos, pois rejeita toda ideia de duplicidade. Se olhado nos olhos, transforma quem o olha em estátua de sal ou de pedra, metáfora do aniquilamento – um outro a ser devorado. Ainda que o mito se mantenha em aberto e alimente nossas conjecturas acerca da personificação do medo, permanece inquebrantável a necessidade de apagamento do outro como forma de aplacar o medo, seja pela indiferença do não-olhar, seja pela imobilização em estátua de pedra.

A segunda figura é Dionísio, o deus que experimenta ser um outro sendo ele mesmo – um outro adormecido que, quando desperto, é por demais estranho. Dois modos de ser que nunca se encontram. É um “estrangeiro do interior”, é a alteridade próxima.

Ele representa aquilo que, no interior da própria vida, nos desenraiza de nossa existência cotidiana, do curso normal das coisas, e de nós mesmos. O disfarce, a máscara, a embriaguez, o jogo, o transe, o delírio do êxtase, todas essas são vias de acesso ao estranhamento. Dionísio nos ensina ou nos impõe o tornar-se outro, diferente daquilo que somos normalmente. A fazer, a partir dessa vida mesmo, uma experiência de evasão que leva a uma experiência desconcertante. (Amorim, 2001, p. 52)

Enquanto Dionísio apresenta o estranho que vem do interior, Ártemis, a terceira figura, é a deusa que vem do exterior – é de origem bárbara – e “representa a capacidade implícita em uma cultura de integrar aquilo que lhe é estrangeiro. A partir dela, todos aqueles que eram de início diferentes, opostos e mesmo inimigos poderão ter uma vida comum no contexto de um grupo unido”. É a construção do que é o seu “mesmo” tendo incorporado o que lhe é estranho (Amorim, 2001, p. 53).

Se em Dionísio o mesmo e o estranho não existem em simultaneidade, em Ártemis é essa simultaneidade que a caracteriza. Deusa das feras, Ártemis exerce a arte da caça, cuja disciplina expõe os limites e a transitoriedade entre o selvagem e o civilizado. Deusa das crianças, delas cuida até que se mostrem aptas a encarar a idade adulta. Deusa dos partos, vela os limites extremos da integração da alteridade – o adulto/mãe que se encontra com o extremamente outro ainda há pouco não visto desta maneira.

Ártemis habita as fronteiras. Ela está ali onde se atravessa em direção ao país do Outro e por onde se retorna. Garantia de demarcação e de interpenetração entre as diferenças, permite a passagem de um sentido para o outro, produzindo sempre transformações, mas sem que os limites sejam apagados. As zonas limítrofes são aquelas em que o contato com o Outro se faz; são os confins da cidade e do mundo civilizado. (Amorim, 2001, p. 53-54)

A dimensão alteritária da experiência humana, representada no âmbito da mitologia pelas figuras de Górgonas, Dionísio e Ártemis, será aqui tomada como referência alegórica. O que estas imagens mitológicas sugerem como elementos de reflexão para uma compreensão crítica do encontro do pesquisador e seu outro?

A abordagem de Marília Amorim (2001) estimula uma reflexão sobre a experiência da alteridade no contexto da pesquisa, e sugere uma interpretação que nos permite observar as tensões dialógicas que se constituem no momento do encontro do pesquisador com seu outro, definindo os limites das interpretações de sentidos que se constituem nesse momento específico.

Nosso objetivo, tendo como cenário o encontro do pesquisador com a criança, é provocar uma atitude reflexiva sobre os lugares sociais que ambos foram negociando ao longo do processo, criando narrativas que, em um certo sentido, aludem aos embates entre os modos de ver o outro e a si mesmo no contexto da pesquisa. Entendemos assim que o outro, na relação entre pesquisador e criança, ainda que reconhecidamente outro, pode, entre os mais diversos aspectos, apresentar-se como ameaça, como indagação, como procura ou complemento.

Cabe ao pesquisador ampliar seus modos de ver e interpretar o que cada conjunto de narrativas revela sobre a relação do adulto com a criança no contexto onde se desenvolve a entrevista propriamente dita.

GÓRGONAS, DIONÍSIO E ÁRTEMIS: IMAGENS ALEGÓRICAS DA INFÂNCIA E DA VIDA ADULTA

Como construímos o diálogo com as crianças? Que perguntas surgem e que respostas esperamos? Entre perguntas e respostas, o que dizemos sobre nós mesmos e uns dos outros? Apresentaremos a seguir situações do trabalho de campo a fim de explicitar a dimensão alteritária que se faz presente no contexto da pesquisa.

Se, à primeira vista, a criança aparece como o interlocutor privilegiado a ser investigado pelo pesquisador, constatamos também que o pesquisador, ao longo da entrevista, se configura como alguém que pode ser interpelado pela criança. Observamos que na visão das crianças, nossa identidade de pesquisadoras foi sendo construída como “perguntadoras”: “Vocês são repórteres?”; “Nossa! Você fala demais! Você faz muita pergunta!”; “Parece minha mãe!”. O corolário dessa nomeação se explicita na fala de Carolina: “Sabe o que você é? Você é fofoqueira. Porque você fala demais. Você pergunta demais.”

Embora nesse diálogo sejam demarcados os lugares do adulto (aquele que pergunta) e o da criança (aquela que responde), em outras situações esses lugares, no interior do discurso, se alteram. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando as crianças reivindicaram o uso do gravador como forma de brincadeira. Desse contexto extraímos a seguinte cena:

Bruno (5): Eu também quero falar.

Karine (5): Eu também quero falar.

Rita (pesquisadora): Então tem que falar alguma coisa.

Karine: Então eu vou falar alguma coisa.

Rita: O que você vai falar?

Karine: É... Tem que escovar os dentes todo dia.

Rita: Tem que escovar os dentes todo dia?

Karine: Porque...

Bruno: Vamos fazer assim... agora eu quero falar...

Karine: Quando eu tiver com seis anos eu vou perder meu dente...

Bruno: Eu quero falar, eu quero falar. Tem que varrer a casa todos os dias.

Karine: E cuidar dos brinquedos.

Rita: Tem que guardar os brinquedos?

Bruno: E tem que escovar os dentes todos os dias também.

Rita: É mesmo?

Bruno: E tem que molhar a planta todo dia também.

Rita: Molhar a planta também?

Amanda (5): É. Tem que alimentar a plantinha senão ela vai morrer.

Rita: Ah, tá certo, é.

Amanda: E tem que escovar todo... o dente todo dia, o seu dentinho. Senão, quando ele cair, ele vai ficar amarelo.

Bruno: Tem que escovar o dente todo dia.

Amanda: De manhã, vai ter que escovar. No almoço. Depois do almoço, quer dizer, é, de noite, antes de dormir.

Bruno: E tem que fazer dever de casa todo dia. Depois do jantar.²

O desejo de falar ao gravador exige que Bruno, Karine e Amanda construam uma identidade que espelhe as expectativas do adulto e relação às crianças. A sutil escolha de um tema que fosse considerado “legítimo” surge como garantia de uso do gravador. Podemos nos indagar o que levou à escolha desse tema para dar conteúdo a uma conversa, que, embora se desenrolasse entre eles, marcava a presença do adulto como receptor privilegiado.

Na cena que relatamos, a presença do adulto define para a criança comportamentos, atitudes esperadas, ou seja, as crianças mostram como deve ser, o que é correto e o que é errado. As crianças brincam revelando aquilo que sabem que os adultos esperam delas. Desse modo, falam de si, mas, principalmente, do modo como compreendem as expectativas dos adultos em relação a elas.

Nesse jogo de espelhos em que nos reconhecemos e às vezes até nos surpreendemos com as descobertas mútuas, nossas compreensões do que é

2. Esse relato faz parte dos registros do diário de campo. Refere-se à percepção, por parte das crianças, da importância dada pelas pesquisadoras à gravação de suas falas. Num primeiro momento do trabalho de campo, a inserção do gravador, aparelho até então desconhecido pelas crianças, provocou nelas um imenso desejo de falar e de escutar sua voz gravada. Essa experiência gerou a produção de uma discursividade espontânea por parte das crianças, ao mesmo tempo atravessada pelos sentidos e pelos lugares sociais que estávamos construindo na relação de pesquisa. Chamou-nos a atenção a intensidade com que as crianças recorreram a temas que revelavam sua percepção daquilo que os adultos esperam delas e como esse discurso, em forma de jogo, é trazido à cena para garantir o uso do gravador.

a infância e a vida adulta se constituem em permanente negociação. Se, por um lado, a conformidade infantil ao discurso do adulto revelou em algumas situações uma indiscutível tutela, por outro, constatou-se uma atitude que mostrava uma outra face da infância, em que a autonomia da criança diante do discurso do adulto chegava a ser desconcertante ou mesmo estranha às expectativas de uma infância idealizada e sob controle.

Esse estranhamento do adulto em relação à criança ganha visibilidade na fala de um pai ao relatar, com certa desconfiança, as preferências, o gosto e as atitudes da filha:

E ela é uma peruazinha. Adora SBT, novelinha do SBT, Xuxa, qualquer coisa que tiver de consumo é com ela mesmo. Aí tem que ter chaveiro das Meninas Super-Poderosas, adora! Adora o Dexter, tudo que é desenho. Mas ela gosta não é só desses filmes específicos. Eu queria até que ela gostasse mais do Sítio do Pica-pau Amarelo [riso geral]. Mas, como ela é uma consumista, o que é que eu vou fazer? É, tem que ter produto, tem que ter alguma coisa pra ela saber que consegue.³

Nas duas situações reproduzidas, vale destacar os processos de subjetivação em jogo. No diálogo entre as crianças, elas buscam legitimar seu discurso conformando-o às expectativas dos adultos. Já no relato do pai, o distanciamento do comportamento da filha mostra que outras narrativas estão igualmente presentes no campo social, e ganham um espaço cada vez mais expressivo.

Os discursos da mídia direcionados ao público infantil produzem sentidos compartilhados entre as crianças, criando um universo semântico que apresenta particularidades, algumas consideradas muito distantes das experiências culturais vividas diretamente no interior da família.

A partir de um olhar atento para as conversas entre adultos e crianças, algumas questões se colocam, tais como: Qual o lugar do adulto no atual dis-

3. Este relato, assim como o seguinte, foi extraído dos registros de reunião feita com os pais das crianças para a apresentação da pesquisa. Sua reprodução aqui tem o propósito de problematizar os modos como os adultos se envolvem (ou não) na educação das crianças, entendendo que essa relação de alteridade é atravessada por diferentes discursos institucionais – escola, família, mídia, etc. –, bem como pela memória da infância que constitui a experiência do adulto.

curso que a mídia direciona às crianças? Como a imagem da criança e a imagem do adulto são retratadas pela mídia? Em que adultos e crianças concordam com essas imagens ou as contestam? O que a família e a escola têm a dizer sobre as representações culturais da infância e da vida adulta presentes nos programas infantis, na publicidade e nos meios de comunicação em geral?

Nosso objetivo, ao apresentar esse elenco de perguntas, não é certamente dar as respostas ao leitor, mas criar compromissos entre pais, professores, profissionais que lidam com a infância e a juventude para juntos encontrarmos as respostas que precisam ser enfrentadas coletivamente. A preocupação é criar estratégias para não cairmos nas ciladas da omissão e do medo e sermos seduzidos pela figura das Górgonas.

Adultos e crianças na contemporaneidade correm o risco de evitar olhar uns para os outros, ou porque não suportariam a revelação da total duplicidade, ou porque temem enfrentar suas diferenças. Em contrapartida, à maneira de Dionísio, o adulto confrontado com a experiência da criança pode vivenciar a alteridade de seu próprio interior. Isto porque a criança representará sempre um outro; mas esse outro não é apenas estranho, uma vez que também o adulto já foi criança um dia, e essa experiência, transformada em memória, é inalienável.

Desse modo, a infância, como memória, permanece interiorizada, tal qual a alteridade vivida por Dionísio, o deus que experimenta ser um outro sendo ele mesmo. O adulto torna-se outro ao recordar com a ajuda da criança experiências passadas que se atualizam. É disso que nos fala Isabel, ao observar sua filha Luana.

A Luana [4 anos] é uma peruazinha. Eu às vezes me preocupo. É demais. Só sai pra rua se passar batom. E quando não passa diz que está feia. Eu fico vendo. Às vezes brigo feio. A gente tem que dar limites, que é pra não cair nessas vaidades bobas. Mas, às vezes, no meio da briga, é engraçado, eu me lembro que quando eu era criança eu fazia birra com a minha mãe toda vez de cortar o cabelo, que eu queria um corte que era moda, com um franjão. E minha mãe dizia que atrapalhava os olhos e ia prejudicar na escola. Mas eu queria porque queria. Aí eu penso nisso e vejo a Luana me tirando a paciência e aí eu relevo. Também é bom a gente ter opinião, mas tem que saber compreender o que é certo. Dos dois lados, das crianças e das mães.

A cena descrita por Isabel se vale da rememoração como instrumento para melhor compreender a filha, mas esconde nas entrelinhas a perspectiva trazida por Ártemis, deusa mitológica da caça, deusa da procura. Visando a unidade na diversidade, Ártemis sugere que só nos reconhecemos adultos ou crianças na presença uns dos outros. Ela permite a passagem de um sentido para o outro, produz transformações, sem deixar que os limites e as demarcações sejam desfeitos. As zonas limítrofes evidenciam o necessário contato da diferença em relação ao outro.

Crianças e adultos têm diferentes pontos de vista e é dessa diferença que se constitui a realidade em que se inserem e o modo como se revelam como sujeitos únicos no mundo.

PESQUISA INTERVENÇÃO E PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Ao longo da pesquisa, constatamos que as crianças, em seus discursos e brincadeiras, revelavam a compreensão que tinham de si, dos outros e do mundo social, mostrando como as nuances da vida infantil se manifestam no mundo de hoje. Suas experiências e suas falas excediam, muitas vezes, aquilo que nossos referenciais teóricos e nossas singulares memórias de infância conseguiam abarcar, principalmente ao expressar com naturalidade opiniões relacionadas às temáticas mais comuns ao mundo do adulto – trabalho, violência, sexualidade, erotização, etc.

Com certa perplexidade, indagávamos a pertinência desses temas ao universo infantil e obtínhamos como resposta a recusa por parte das crianças de uma compreensão amoldada pelo olhar adulto saudosista, revelador de uma infância idealizada.

Era claro o desejo da criança de ser reconhecida como madura, “crescida”. Exemplo é a referência constante à troca da dentição e ao fato de conseguirem realizar sozinhas tarefas como carregar a mochila ou de não chorar em situações de tensão. Mesmo entre as crianças com 5 e 6 anos, um grupo significativo referia-se à infância no tempo pretérito: “Atirei um pau no gato é música de criancinha”; “Eu vejo novela desde que eu era criança”; “Quando eu era criança eu gostava do Bob Esponja”.

Essa diversidade de discursos – do mercado, das crianças, da mídia e dos adultos – aponta para a necessidade de se voltar à questão mesma da infância

(e, junto desta, da vida adulta), construindo uma reflexão que incorpore a perspectiva infantil, sem abdicar de nossa presença adulta na construção dessa perspectiva. Mais do que mapear a especificidade da infância ou tratá-la como “diferente”, nossa intenção é trazer à tona a alteridade, elemento central na constituição da relação adulto-criança.

São, portanto, relações pautadas no dialogismo e na alteridade que marcam a concepção e a metodologia da pesquisa com crianças que relatamos. As relações entre crianças e adultos na cultura contemporânea discutidas aqui não se limitam às que se dão no interior da família, da escola ou outros espaços sociais, mas remetem também àquelas vividas no contexto da pesquisa propriamente dito.

Por isso, não são raros os momentos em que o adulto, na condição de pesquisador, se esforça por olhar para seus atos e discursos como acontecimentos vivos, que se transformam diante do outro-criança. Da mesma forma, as experiências das crianças são confrontadas e alteradas por nossa presença, em atos e palavras. A recusa de se colocar fora da relação com a criança, sem com isso deixar de olhá-la de um outro lugar e permitir-se ser olhado por ela a partir do lugar que ocupa, é o que define essa perspectiva metodológica que conjuga produção de conhecimento e intervenção.

Essa perspectiva metodológica que conjuga conhecimento e intervenção pode ser explicitada na seguinte situação vivida no contexto de campo:

As crianças brincavam, recriando o enredo da novela “Da cor do pecado” e distribuíam entre si os personagens de uma família de lutadores, núcleo da novela que, dada sua abordagem cômica, chamava a atenção das crianças. Esse núcleo era constituído pela mãe, chamada de Mamuska, os seus três filhos e sua nora, Tina, grávida de um dos filhos de Mamuska e que é chamada por todos de “Cachorra”. Daiane (5 anos), que na brincadeira representava a personagem Tina, com uma bola sob a blusa para atestar sua “gravidez”, reclamava que seus colegas a estavam chamando de Tina, e não de “cachorra”, como o enredo previa. Fingindo espanto, a pesquisadora pergunta à Daiane se ela é uma cachorra e, tentando entrar/subverter a brincadeira, pergunta se ela está com fome e se quer ração. Daiane logo me explica que não é cachorra no sentido de “animal”. “É porque a Tina ficou com os três irmãos e agora está grávida e não sabe quem é o pai. Por isso que chamam a Tina de cachorra”. Meio atônita, a pesquisadora

pensa em alguma coisa para perguntar, que evoque a opinião das crianças sobre a brincadeira, mas é imediatamente interrompida por Daiane, que completa a história com muita naturalidade dizendo: “- e nem adianta fazer DNA, porque eles são irmãos, então não vai saber mesmo...”. A pesquisadora ficou sem saber se continuava tentando elaborar uma pergunta e ao mesmo tempo refletindo sobre esse caso do DNA, sobre o qual nunca havia pensado. E antes que pudesse tomar qualquer atitude, as crianças prosseguiram sua brincadeira, com Daiane (ou melhor, a personagem Tina) correndo atrás dos meninos, chamando-os para tomar uma sopa e sendo xingada: “Sai, Cachorra, sai Cachorra”. Num outro dia, quando a pesquisadora tenta voltar ao assunto, Daiane não dá muita conversa, limitando-se a dizer: “Você gostou daquela brincadeira, né?”.⁴

A descrição da cena, observada em campo e detalhada no “diário de bordo” da pesquisadora, traz uma infinidade de questões para o tema da pesquisa com crianças. A primeira diz respeito à percepção das diferenças entre os sentidos produzidos pelas crianças quando assistem às novelas, em comparação com os sentidos que os adultos produzem sobre a mesma cena. Não há discurso sem julgamento de valor, e nesse relato fica evidente que adultos e crianças negociam valores distintos sobre o sentido da palavra “cachorra”. Nessa arena de negociação de sentidos, a criança de cinco anos desconhece o relato de outros possíveis sentidos para a palavra “cachorra”, e mostra com naturalidade que para ela “cachorra” significa “namoradeira” e ponto final.

Para o pesquisador, trata-se de procurar entender, a partir do ângulo da criança, o que de fato ela está dizendo, sem colocar a sua interpretação como sendo a dela. Isso requer um reconhecimento dos limites do discurso e a consciência de que para alcançar a verdadeira compreensão deve abrir mão do seu ponto de vista, ou seja, do seu julgamento. Só assim poderá se aproximar da experiência singular que o outro nos proporciona através do seu discurso. Nessa troca, a criança também começa a perceber a diversidade dos sentidos das palavras e a construir uma compreensão mais crítica sobre os limites e possibilidades do dizer no campo social.

4. Esse relato faz parte dos registros do diário de campo. Mostra a tensão que se estabelece no diálogo entre crianças e adultos em busca de uma compreensão comum de cenas divulgadas na mídia. Destacamos a ambiguidade que se revela no uso das palavras e como os sentidos se fazem e se desfazem por meio do uso ordinário da língua no âmbito da pesquisa.

As fronteiras entre crianças e adultos, como salienta Buckingham (2000), são desenhadas e redesenhadas, ao passo que a arena simbólica em que estas se constituem também vai assumindo novas facetas. Definir categoricamente o que pertence ao mundo da infância e ao mundo adulto significa tratar as experiências e relações entre crianças e adultos como acontecimentos apartados das transformações que movimentam a vida social e cultural. Com isso, o autor admite que a ideia do desaparecimento da infância na cultura contemporânea, defendida por Postman, carrega conceitos de infância e vida adulta que se fixam às práticas culturais do tempo em que são forjadas.

A ausência de segredos e pudor na relação entre crianças e adultos, o convívio e o envolvimento das crianças em assuntos como violência e sexo, ao mesmo tempo em que derrubam as barreiras antes existentes entre a infância e a vida adulta, apontam para outras configurações desses mundos. Diante das experiências e práticas sociais que hoje crianças e adultos compartilham, há muito mais a construção de outros sentidos e imagens sobre o mundo da infância do que sua derrocada. As relações estabelecidas entre crianças e adultos, em cada tempo e cultura, recriam e redefinem permanentemente fronteiras entre a infância e a vida adulta.

As figuras de Górgonas, Dionísio e Ártemis nos permitem ampliar as fronteiras da imaginação e criar novas estratégias para avaliarmos as dificuldades enfrentadas na relação com o outro, especialmente quando reconhecemos os jogos de identidades que se colocam como opções na vida, mas também para o pesquisador das humanidades. Como metáforas do olhar e da escuta do outro, as três figuras mitológicas despertam a consciência para a difícil tarefa que é o ato de viver e para a responsabilidade na condução das nossas escolhas diárias.

Tomar a cena da pesquisa como um ato na vida é um modo de ampliar a consciência de estar no mundo. Já dissemos anteriormente, e assinalamos mais uma vez, que o outro, na relação entre pesquisador e criança, ainda que reconhecidamente outro, pode se apresentar como ameaça, como indagação, como procura ou complemento.

Cabe ao pesquisador ampliar seus modos de ver e de interpretar o que cada conjunto de narrativas, no âmbito da pesquisa, revela sobre a relação do adulto com a criança naquele contexto específico, para, em seguida, estabelecer relações mais amplas, que extrapolam a cena particular e estão presentes no mundo contemporâneo.

Em outras palavras, o particular, as narrativas que acontecem no cotidiano sugerem pontos de encontro com a totalidade da experiência do homem contemporâneo. Nesse ir e vir da parte para o todo e do todo para as particularidades, a história do homem de faz e se refaz.

Parafraseando Mikhail Bakhtin (2003), em seu pequeno e intenso texto intitulado "Arte e Responsabilidade", terminamos este artigo afirmando que a pesquisa e a vida não são a mesma coisa, mas devem se tornar algo singular para o pesquisador, no exato momento da revelação de sua responsabilidade e compromisso únicos com o dever.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, M. *O Pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUCKINGHAM, D. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2000.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e; KRAMER, S. (orgs.) *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POSTMAN, N. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SOUZA, S. J. e. *Infância e linguagem*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2005.

SOUZA, S. S. J. e; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *Psicologia Clínica*, v.9, n.9, p.83-115, 1998.

VERNANT, J. P. *La Mort dans les yeux: figure de l'autre dans la Grèce Ancienne*. Paris: Hachette, 1985.

_____. *O Universo, os deuses e os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Recebido em: dezembro 2007

Aprovado para publicação em: setembro 2008

DESTAQUE EDITORIAL

O QUE CONTA COMO PESQUISA?

Menga Lüdke (coord.); Ana Tereza de Carvalho Correa de Oliveira et. al.
São Paulo: Cortez, 2009, 120 p.

Este livro resulta de investigação realizada pelo Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, além da coordenadora, tem como autores Ana Teresa de Carvalho Correa de Oliveira, Giseli Barreto da Cruz, Luiz Alberto Boing e Sarita Léa Schaffel.

O estudo se reporta à atividade de pesquisa realizada por professores da educação básica e a como ela é vista por pesquisadores experientes da universidade, uma vez que a pesquisa tem sido considerada pelos estudiosos do tema como importante componente do desenvolvimento profissional dos docentes.

Tendo em conta as condições em que o professor da escola pública trabalha, interessa saber como ele pode desenvolver pesquisa que seja proveitosa para encontrar soluções aos problemas que enfrenta e contribua para a construção de conhecimentos na área da educação.

A publicação incorpora ainda as contribuições decorrentes da discussão dos resultados da pesquisa com o grupo formado pelos próprios avaliadores dos trabalhos, bem como com pesquisadores de outros países, que participaram de encontro acadêmico na Faculdade de Educação da Universidade de Cambridge.

Ainda que não haja consenso sobre o que realmente conta como pesquisa, o livro aponta aspectos importantes a explorar no que tange ao trabalho de pesquisa dos professores de qualquer nível de ensino.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNO CRH

V.21, n.54, set./dez. 2008

Centro de Recursos Humanos da UFBA
Salvador, BA

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.25, n. -6, maio/jun. 2009

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N.293, jun. 2009

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

IN-FAN-CIA: EDUCAR DE 0 A 6 ANOS

N.113/115, jan./jun. 2009

Asociación de Maestros Rosa Sensat
Barcelona (Espanha)

PERFILES EDUCATIVOS

V.30, n.120-122, 2008

Universidad Nacional Autónoma de México
México, D.F.

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

N.81-82, maio/jun. 2009

Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA DE ORIENTACIÓN EDUCACIONAL

V.22, n.42, dez. 2008

Universidad de Playa Ancha
Valparaíso (Chile)

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V.32-33, n.18-19, maio/dez. 2008

Departamento e Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Norte
Natal, RN

REVISTA PSICOLOGIA: TEORIA E PESQUISA

V.25, n.1, jan./mar. 2009

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília
Brasília, DF

LIVROS

TECENDO MATEMÁTICA COM ARTE

Estela Kaufman Fainguelernt, Kátia Regina Ashton
Nunes
Porto Alegre: Artmed, 2009

AGRADECIMENTOS

Aos pareceristas dos Cadernos de Pesquisa, abaixo mencionados, nossos agradecimentos pela valiosa contribuição que têm prestado à seleção dos artigos publicados na revista, assegurando o padrão científico de qualidade que a distingue no cenário acadêmico.

Afrânio Mendes Catani (USP)
Alda Judith Alves-Mazzotti (UFRJ)
Alipio Marcio Dias Casali (PUC-SP)
Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp)
Angela Maria Martins (FCC e PUC-SP)
Antonio Carlos Caruso Ronca (PUC-SP)
Beatrice Laura Carnielli (UCB)
Carlos Roberto Jamil Cury (PUC-MG)
Carlota Boto (USP)
Claudia Davis (FCC e PUC-SP)
Clarilza Prado de Souza (FCC e PUC-SP)
Celso Ferretti (Uniso)
Claudemir Belintane (USP)
Dermeval Saviani (Unicamp)
Diana Gonçalves Vidal (JSP)
Eleny Mitrulis (USP)
Eliane dos Santos Cavaleiro (UnB)
Fabiola Rohden (Uerj)
Gilberta Sampaio De Martino Jannuzzi (Unicamp)
Iray Carone (USP)
Jefferson Mainardes (UEPG)
José Antonio Castorina (UBA y Conicet-Argentina)
José Augusto Pacheco (Univesidade do Minho-Braga/Portugal)
Lúcia Cavalcanti de Albuquerque Williams (UFSCar)

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos (UFMG)
Maria Clotilde Rossetti-Ferreira (USP-Rib. Preto)
Maria Irene Miranda (UFU)
Maria Lucia Lebrão (USP)
Maria Suzana De Stefano Menin (Unesp-Pres. Prudente)
Marli André (PUC-SP)
Melania Moroz (PUC-SP)
Menga Lüdke (PUC-Rio)
Mere Abramowicz (PUC)
Moysés Kuhlmann Jr. (FCC e USF-Itatiba)
Myriam Moraes Lins de Barros (UFRJ)
Neide Luzia de Rezende (USP)
Neusa Maria Mendes de Gusmão (Unicamp)
Ocimar Munhoz Alavarse (USP)
Raquel Goulart Barreto (Uerj)
Romualdo Luiz Portela de Oliveira (USP)
Sandra M. Zákia Lian Sousa (USP)
Sérgio Luis Carrara (Uerj)
Vera Maria Nigro de Souza Placco (PUC-SP)
Yara Lúcia Esposito (FCC)
Yves de La Taille (USP)
Zeila de Brito Fabri Demartini (USP)
Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP-Rib. Preto)

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionados com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Temas em Debate, Outros Temas, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol.

Os originais recebidos são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Artigos publicados no exterior, em veículos que não circulam amplamente no Brasil, podem ser reeditados em caráter excepcional.

Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem a *Cadernos de Pesquisa*. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Extensão, folha de rosto, resumos, títulos, subtítulos: As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em software compatível com o ambiente Windows (Word 97) e acompanhadas do disquete ou CD contendo o texto completo, tabelas etc. A extensão do texto não pode exceder 25 páginas, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Cada página deve obedecer ao seguinte formato: 3 cm de margem superior; 3 cm de margem inferior; 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; o espaço entre linhas é de 1,5; a fonte usada para o texto deve ser Times New Roman, no corpo 12.

Pede-se aos autores que enviem nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato.

A extensão máxima da resenha é de 6 páginas, a do destaque editorial, de 2 páginas.

O título completo do artigo, o nome do/s autor/es e da instituição a que está/ão vinculado/s devem vir em página de rosto. O/s autor/es deverá/ão anotar a respectiva filiação institucional, precisando a unidade de referência que possibilite sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupa/m ou a função que desempenha/m. A primeira página do texto deve trazer o título da matéria e *omitir o/s nome/s e a inserção institucional da autoria*, a fim de assegurar o anonimato no processo de apreciação.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente

te acompanhada de resumo em português e em inglês, de até 850 caracteres com espaço. Ao final do resumo em português devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O resumo em inglês deve trazer, em seu início, o título do trabalho.

Títulos devem conter, no máximo, 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.), e subtítulos devem ser concisos e vir claramente indicados.

Citações, remissões e notas: As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do autor e ano da publicação. Em citações de três ou mais linhas, dentro dos parênteses, também deve ser indicada a página de onde foram retiradas, com **p**.

As remissões bibliográficas sem citação literal também são incorporadas ao texto entre parênteses (não são nota de rodapé). Ex.: Segundo Fonseca (1986, p.57-58)...; ...em estudo realizado em Recife (Unicef, 1986)...

As notas devem figurar no rodapé da página, numeradas sequencialmente.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas a primeira vez no artigo.

Referências Bibliográficas: A lista de referências completas, por ordem alfabética de sobrenome do autor, com apenas a inicial do nome, deve vir ao final do texto. Sua apresentação deve pautar-se pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2000). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

SILVA, J. *Título*: subtítulo. Cidade: Editora, ano. (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 abreviação 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 42 e 43



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*



MAIO/AGO. – 2009 – N. 43

Qualidade na educação superior: tendências do século *Marília Costa Morosini* • Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista *Zacarias Gama* • Avaliação e aprendizagem na educação superior *Joe Garcia* • Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental *Bernardete A. Gatti, Marina M. R. Nunes, Nelson A. S. Gimenes, Sandra G. Unbehau, Gisela L. B. P Tartuce* •

Contribuições do Portfólio para a avaliação do aluno universitário *Vânia Maria de Oliveira Vieira, Clarilza Prado Sousa* • A questão curricular na autoavaliação da instituição de educação superior *Maria Angélica Rodrigues Martins* • Programa Alfabetização na Idade Certa: concepções, primeiros resultados e perspectivas *Cláudio de Albuquerque Marques, Rui Rodrigues Aguiar, Márcia Oliveira Cavalcante Campos* • Estudos de avaliação na educação infantil *Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, Débora Lúcia Lima Leite Mendes* • Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades *Tereza Liduina Grigório Fernandes, Tânia Vicente Viana* • Psicometria moderna: características e tendências *Wagner Bandeira Andriola* • A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa, de Dirce Nei Teixeira de Freitas *Nilce Aparecida da Silva Freitas Fedatto*

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

Acesse nosso site: www.fcc.org.br



Educação e Pesquisa

revista da faculdade de educação da usp
jan./abr. 2009, v.35, n.1

Sumário

Artigos

Os métodos quantitativos no ensino superior: uma tipologia de representações

Madalena Ramos e Helena Carvalho

Análise do processo de exame de grau na pós-graduação strictu-sensu

Silvana Pezzi e Andrea Valéria Steil

Possibilidade do ensino médio integrado diante do financiamento público da Educação

Ramon de Oliveira

Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica

Andréa Aguiar

Ferramenta de autoria multimídia para ensino de língua estrangeira em ambiente multiagente

Adroaldo Rossetti; Almir Albuquerque; Vasco Silva Filho; José Todesco e Fernando Gauthier

Trajatória de herdeiro entre dois projetos políticos

Agueda Bernardete Bittencourt

A sala de aula como campo de pesquisa: aproximações e a utilização de equipamentos digitais

Oldimar Cardoso e Sonia Teresinha de Sousa Penin

Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica

Maria Arlinda de Assis Menezes

Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis

Gustavo Ferreira da Costa Lima

Profissão docente, uma instituição psicossocial

Carmen Lucia Souza Barro e Tarso Bonilha Mazzotti

Na dança e na educação: o círculo como princípio

Luciana Esmeralda Ostetto

Travessias da aula de campo na geografia escolar

Christian Dennys Monteiro de Oliveira e Raimundo Jucier de Souza

Informações, compra de exemplares e assinatura consulte o site

www.fe.usp.br/publicacoes

e-mail: revedu@edu.usp.br / Fone: (11) 3091.3520 – Rosângela

TRABALHO, EDUCAÇÃO E SAÚDE

VOLUME 7 | NÚMERO 2 | JULHO-OUTUBRO 2009 | ISSN 1678-1007

ENSAIO

Determinação, história e materialidade | *Virginia Fontes*

ARTIGOS

As identidades dos enfermeiros em cenários de mudanças curriculares no ensino da enfermagem | *Rogério Dias Renovato, Maria Helena Salgado Bagnato, Lourdes Missio e Greicelene Aparecida Hespanhol Bassinello*

Caminhos para a integralidade na educação profissional técnica de nível médio em saúde | *Ana Lúcia Abrahão e Luan Carpes Barros Cassal*

Espirais D'Ascese: formação para gestão de equipes e grupos na atenção básica em saúde | *Ana Maria Franklin de Oliveira e Jaír Franklin de Oliveira Júnior*

Os professores e seus mecanismos de fuga e enfrentamento | *Gideon Borges dos Santos*

O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho | *Marília Borborema Rodrigues Cerqueira, Maria Patricia Silva, Zaida Ângela Marinho de Paiva Crispim, Érika Garibalde, Eveline Andries de Castro, Daiane Ribeiro Almeida e Fabiano Rodrigues Maynard*

Economia popular e educação: percursos de uma cooperativa de reciclagem de lixo no Rio de Janeiro | *Ana Maria Marques Santos e Neise Deluiz*

O direito à saúde na interface entre sociedade civil e Estado | *Felipe Rangel de Souza Machado*

RELATO

Formação técnica de agente comunitário indígena de saúde: uma experiência em construção no Rio Negro | *Luiza Garnelo, Eson Rocha, Paulo Peiter, Sully Sampaio, Elciclei Santos, Ana Lúcia Pontes e Anakeila Stauffer*

ENTREVISTA

André Malhão

RESENHAS

Políticas públicas educacionais. Maria José Aviz do Rosário e Ronaldo Marcos de Lima Araújo (Orgs.). Campinas: Alínea, 2008, 156 p. | *Eliza Bartolozzi Ferreira Pontes*

Capitalismo, Estado e educação. Carlos Lucena (Org.). Campinas: Alínea, 2008, 217 p. | *Fabiane Santana Previtali*



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 _____ Apto. _____ Bairro _____

Cidade _____ CEP _____ Estado _____

DDD _____ Telefone _____ Ramal _____ Cód. de Assinante _____

E-mail _____

Minha Opção de Pagamento é:

- Autorizo o débito total deste pedido em meu cartão de crédito



Nº _____ cód. seg. _____

Validade do cartão: Mês ____/Ano ____/

Titular _____

Suas revistas serão entregues em seu endereço pelo correio.

Assinatura _____

- 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