



Trimestral

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

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

ISSN 0100-1574

e-ISSN 1980-5314

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

BASE DE DADOS

Biblat - Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación científica y social (México)
<http://biblat.unam.mx/pt>

BVS Psicologia Brasil - Revistas Técnico-Científicas - Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (Brasil)
<http://www.bvs-psi.org.br>

Edubase - Faculdade de Educação/Unicamp (Brasil)
<http://143.106.58.49/fae/default.htm>

Educ@ - Publicações Online de Educação (Brasil)
<http://educa.fcc.org.br/scielo.php>

e-Revistas - Plataforma Open Access de Revistas Científicas Electrónicas Españolas y Latinoamericanas (Espanha)
<http://www.erevistas.csic.es/>

Google Scholar
<http://scholar.google.com.br/>

HCERES - Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (França)
<http://www.aeres-evaluation.fr/Publications/Methodologie-de-l-evaluation/Listes-de-revues-SHS-de-l-AERES>

Iresie - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (México)
<http://www.iisue.unam.mx/iresie/>

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal (México)
<http://www.latindex.unam.mx>

Microsoft Academic Search
<http://academic.research.microsoft.com/>

Psicodoc - Base de Datos Bibliográfica de Psicología (Espanha)
<http://www.psicodoc.org>

OEI - Organización de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura
<http://www.oei.es/br7.htm>

SciELO - Scientific Electronic Library Online (Brasil)
<http://www.scielo.br/>

SciVerse Scopus - The largest abstract and citation database of peer reviewed literatura and quality web sources (Países Baixos)
<http://www.scopus.com/home.url>

PORTAIS ESPECIALIZADOS

Capes - Portal de Periódicos/Qualis (Brasil)
<http://www.periodicos.capes.gov.br/>
<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/>

Clase - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)
<http://clase.unam.mx/>

Inep/Cibec - BBE - Bibliografía Brasileira de Educação (Brasil)
<http://portal.inep.gov.br/pesquisa-cibec-ocibec>
http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution=1024_1

BUSCADORES DE LITERATURA

CIENTÍFICA OPEN ACCESS

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Suécia)
<http://www.doaj.org/>

ERGO - Education Research Global Observatory - Directory of Open Access Scholarly Journals in Education (EUA)
<http://www.ergoobservatory.info/ejdirectory.html>

CATÁLOGOS DE BIBLIOTECAS

EZB - Elektronische Zeitschriftenbibliothek/Electronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha)
<http://rzblx1.uni-regensburg.de/ezeit/index.phtml?biblid=AAAA&colors=7&lang=en>

VERSÃO ONLINE

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

VERSÃO IMPRESSA

Setembro 2015
 Tiragem: 1.500 exemplares

EDIÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565
 CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil
 Fax: (11) 3726-1079
 Tel.: (11) 3721-4221/4861
 Site: <http://www.fcc.org.br>
 E-mail: cadpesq@fcc.org.br

SUBMISSÕES ONLINE

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/>

PRODUÇÃO | AUTORES ASSOCIADOS

CONSELHO EDITORIAL

“PROF. CASEMIRO DOS REIS FILHO”

Bernardete A. Gatti
 Carlos Roberto Jamil Cury
 Dermeval Saviani
 Gilberta S. de M. Jannuzzi
 Maria Aparecida Motta
 Walter E. Garcia

DIRETOR EXECUTIVO

Flávio Baldy dos Reis

COORDENADORA EDITORIAL

Erica Bombardi

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Líquido Tecnologia - Claudio Brites

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Paym Gráfica

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.
 Av. Albino J. B. de Oliveira, 901 - Barão Geraldo
 CEP 13084-008 - Campinas-SP
 Telefone: (+55) (19) 3789-9000
 E-mail: editora@autoresassociados.com.br
 Catálogo online: www.autoresassociados.com.br



Fundação Carlos Chagas

APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



AUTORES ASSOCIADOS

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 trimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes do final da revista. 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.

COMITÊ EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL

Moysés Kuhlmann Júnior

EDITORAS EXECUTIVAS

Albertina de Oliveira Costa

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Lúcia Villas Bôas

Yara Lúcia Esposito

COORDENADORA DE EDIÇÕES

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

ASSISTENTE DE EDIÇÕES

Camila Maria Camargo de Oliveira

SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Camila de Castro Costa

PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José Oliveira de Souza

REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

Raquel da Cunha Valle

COMISSÃO EDITORIAL

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

Bila Sorj
(Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)

Claudia Davis
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e
Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Dermeval Saviani
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

Elba Siqueira de Sá Barretto
(Universidade de São Paulo e Fundação Carlos Chagas,
São Paulo, São Paulo, Brasil)

Lilia Katri Moritz Schwarcz
(Universidade de São Paulo, São Paulo,
São Paulo, Brasil)

Lívia Maria Fraga Vieira
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Luciola Licínio de Castro Paixão Santos
(Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

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

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

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

Nora Krawczyk
(Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil)

CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury
(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
e Universidade Federal de Minas Gerais,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox
(Pontifícia Universidad Católica de Chile,
Santiago, Chile)

Eric Plaisance
(Université Paris Descartes, Paris, França)

Guillermina Tiramonti
(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales,
Buenos Aires, Argentina)

Helena Hirata
(Centre National de la Recherche
Scientifique, Paris, França)

Jacques Velloso
(Universidade de Brasília, Brasília,
Distrito Federal, Brasil)

José Antonio Castorina
(Universidad de Buenos Aires,
Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais
(Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco
(Instituto Internacional de Planeamiento de la
Educación, Buenos Aires, Argentina)

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

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

Maria do Céu Roldão
(Universidade do Minho, Braga, Portugal)

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

Nikos Kalampalikis
(Université Lumière Lyon 2, Lyon, França)

Richard Wittorski
(École Supérieure du Professorat et de l'Éducation
de l'Académie de Rouen, Université de Rouen,
Mont-Saint-Aignan, França)

Verena Stolcke
(Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona,
Espanha)

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

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

SUMÁRIO

EDITORIAL 446

ARTIGOS

**A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ESTÁ MELHORANDO?
EVIDÊNCIAS DO PISA E DO SAEB** 450

IS BRAZILIAN EDUCATION IMPROVING? EVIDENCE FROM PISA AND SAEB

¿LA EDUCACIÓN BRASILEÑA ESTÁ MEJORANDO? EVIDENCIAS DE PISA Y SAEB

Martin Carnoy, Tatiana Khavenson, Izabel Fonseca, Leandro Costa, Luana Marotta

FORMAÇÃO DOCENTE, UM PROJETO IMPOSSÍVEL 486

TEACHER TRAINING, AN IMPOSSIBLE PROJECT

FORMACIÓN DOCENTE, UN PROYECTO IMPOSIBLE

Alice Casimiro Lopes, Veronica Borges

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO:
PARA UMA NOVA METODOLOGIA** 508

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSION: TOWARDS A NEW METHODOLOGY

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN: PARA UNA NUEVA METODOLOGÍA

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça, Daniele Nunes Henrique Silva

**REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS
APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS** 528

TRAINER REPRESENTATIONS ABOUT THE ASSESSMENT OF LEARNING IN ADULT EDUCATION

REPRESENTACIONES DE FORMADORES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

Sandra Maria do Vale, Carlos Alberto Ferreira

FAZER PÃO E VOTAR:

ESTÉTICA DA VIDA NO DIÁRIO DE AGRICULTORES 546

TO MAKE BREAD AND TO VOTE: THE AESTHETICS OF LIFE IN THE DIARY OF FARMERS

HACER PAN Y VOTAR: ESTÉTICA DE LA VIDA EN EL DIARIO DE AGRICULTORES

Vania Grim Thies

**TEXTOS E GÊNEROS NO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS DA
ESCOLA ESTADUAL PAULISTA 566**

TEXTS AND GENRES IN THE PORTUGUESE CURRICULUM IN SÃO PAULO STATE SCHOOLS

TEXTOS Y GÉNEROS EN EL CURRÍCULO DE PORTUGUÉS DE LA ESCUELA ESTADUAL PAULISTA

Juvenal Zanchetta Junior

RESIDÊNCIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS:

UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA DE FORMAÇÃO 588

RESIDENCE TRAINING IN PUBLIC POLICY: AN INNOVATIVE EXPERIMENT

RESIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE FORMACIÓN

**Suylan de Almeida Midlej e Silva, Graziela Dias Teixeira,
Sheila Cristina Tolentino Barbosa, Suely Mara Vaz Guimarães de Araújo**

LÍNEAS PEDAGÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN CORPORAL 612

PEDAGOGICAL LINES FOR CORPORAL EDUCATION

LINHAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO CORPORAL

Luz Elena Gallo, Leidy Johana Martínez

**A BIOPOLÍTICA EDUCACIONAL E O GOVERNO DE
CORPOS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS 630**

EDUCATIONAL BIOPOLITICS AND THE GOVERNMENT OF TRANSSEXUAL AND TRANSVESTITE BODIES

LA BIOPOLÍTICA EDUCATIVA Y EL GOBIERNO DE CUERPOS TRANSEXUALES Y TRAVESTIS

Dayana Brunetto Carlin dos Santos

O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL 652

SHARING THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD SCHOOLS

LA PUESTA EN COMÚN DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LAS INSTITUCIONES
DE EDUCACIÓN INFANTIL

Maria Aparecida Guedes Monção

CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO:
ADAPTAÇÃO, VULNERABILIDADES E TENSÕES 680

BOLIVIAN CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO:

ADAPTATION, VULNERABILITIES AND TENSIONS

NIÑOS BOLIVIANOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE SÃO PAULO:

ADAPTACIÓN, VULNERABILIDADES Y TENSIONES

Marcos Cezar de Freitas, Ana Paula Silva

RESENHAS

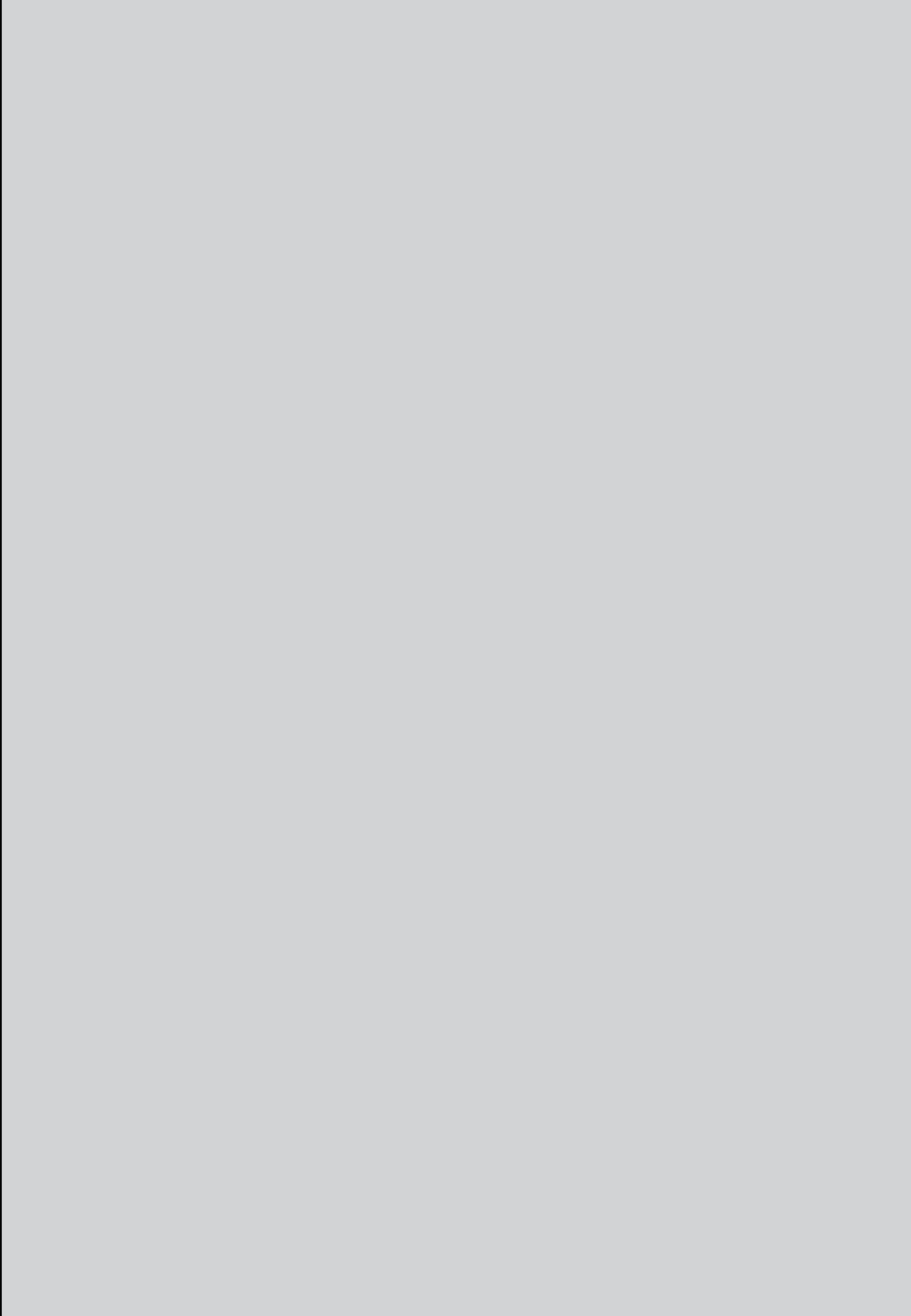
UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 704

A GENDER VIEW ON PHYSICAL EDUCATION AT SCHOOL

UNA MIRADA DE GÉNERO SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Cláudia Pereira Vianna

INSTRUÇÕES A AUTORES 708



Ao público leitor,

Neste terceiro número de 2015, *Cadernos de Pesquisa* privilegia a seção Artigos, com importantes temas relacionados à pesquisa educacional. O texto de abertura, de Martin Carnoy, Tatiana Khavenson, Izabel Fonseca, Leandro Costa e Luana Marotta, apresenta extensa análise das mudanças da pontuação dos estudantes brasileiros no Pisa e no Saeb, desde o final do século XX, considerando as condições sociais. A seguir, dois artigos tratam da formação docente, em diferentes óticas: o primeiro deles, de Alice Casimiro Lopes e Veronica Borges, problematiza as políticas de currículo nos projetos de formação que têm a perspectiva da transformação social; o segundo, de Fabiana Luzia de Rezende Mendonça e Daniele Nunes Henrique Silva, ocupa-se dos processos de formação relacionados à questão da escola inclusiva. Em seguida, Sandra Maria do Vale e Carlos Alberto Ferreira analisam a representação de formadores do Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, em Portugal, sobre a avaliação das aprendizagens dos adultos participantes. A escrita de diários no meio rural é o foco do estudo de Vania Grim Thies sobre a produção realizada por três irmãos, envolvendo a questão da autoria e do enunciado sobre a experiência do vivido. Em seguida, o uso de textos em coleções didáticas é examinado por Juvenal Zanchetta Junior, com base no conceito de gênero textual. Suylan de Almeida Midlej e Silva, Graziela Dias Teixeira, Sheila Cristina Tolentino Barbosa e Suely Mara Vaz Guimarães de Araújo tratam de uma

inovação metodológica no estágio supervisionado, com a implantação da Residência em Políticas Públicas. Luz Elena Gallo e Leidy Johana Martínez discorrem sobre a educação corporal, com base nas proposições de Gilles Deleuze. Dayana Brunetto Carlin dos Santos problematiza a questão da transexualidade na escola, com base em conceitos foucaultianos. A seção se encerra com dois artigos voltados à educação infantil, em duas investigações de perfil etnográfico, em instituições paulistanas: Maria Aparecida Guedes Monção analisa o compartilhamento da educação das crianças entre educadores e familiares e os conflitos existentes em uma instituição; o texto de Marcos Cezar de Freitas e Ana Paula Silva focaliza a imigração boliviana à cidade de São Paulo, tratando do acolhimento dessas crianças e seu relacionamento com professores. Na seção Resenhas, Cláudia Pereira Vianna comenta o livro de Helena Altmann, sobre as relações de gênero na educação física escolar. Que a leitura seja proveitosa!

Comitê Editorial

ARTIGO

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA ESTÁ MELHORANDO? EVIDÊNCIAS DO PISA E DO SAEB

MARTIN CARNOY

TATIANA KHAVENSON

IZABEL FONSECA

LEANDRO COSTA

LUANA MAROTTA

RESUMO

Neste texto medimos as mudanças das pontuações em matemática e leitura dos alunos brasileiros favorecidos e desfavorecidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa – entre 2000 e 2012 e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – no período de 1995 a 2013, a fim de extrair algumas conclusões provisórias em relação à variação da efetividade do ensino básico brasileiro (1ª a 8ª/9ª séries). Nossos achados mostram que os ganhos no teste de matemática do Pisa são muito maiores do que no teste de leitura. Os ganhos (ou sua ausência) entre 1999 e 2013 no teste do Saeb são também maiores em matemática que em português. Parte do ganho no teste de matemática do Pisa e a maior parte do ganho no teste de leitura resultam do aumento gradual no tempo que os alunos com a idade de quinze anos passam na escola. Os ganhos no Pisa para os estudantes brasileiros mais favorecidos são menores do que entre aqueles com níveis baixos de recursos acadêmicos familiares, o que também se verifica no teste do Saeb.

IS BRAZILIAN EDUCATION IMPROVING? EVIDENCE FROM PISA AND SAEB

ABSTRACT

This article assesses the changes in mathematics and reading scores of socially advantaged or disadvantaged Brazilian students, in the International Student Assessment Program – Pisa – between 2000 and 2012, and the National Basic Education Assessment System – Saeb – between 1995 to 2013, in order to extract some provisional conclusions regarding the variations in the effectiveness of basic education in Brazil (1st to 8th/9th grades). Our findings show that the gains in the Pisa math test are much larger than in the reading test. The gains (or their absence), in the Saeb test, for the 1999-2013 period, are also higher in mathematics than in Portuguese. Part of the gains in the Pisa math test and most of those in the reading test result from the gradual increase in the number of years fifteen year-old students spend in school. The gains in the Pisa test for more advantaged Brazilian students are lower than for those coming from families with lower educational resources; this also applies for the Saeb test.

EVALUATION • BASIC EDUCATION • PISA • SAEB

¿LA EDUCACIÓN BRASILEÑA ESTÁ MEJORANDO? EVIDENCIAS DE PISA Y SAEB

RESUMEN

En este texto medimos los cambios del puntaje en matemáticas y lectura de los alumnos brasileños favorecidos y desfavorecidos en el Programa Internacional de Evaluación de Alumnos –Pisa– entre 2000 y 2012, y en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica –Saeb– en el periodo de 1995 a 2013, con el propósito de extraer algunas conclusiones provisionarias en lo que concierne a la variación de la efectividad de la educación básica brasileña (1^o a 8^o /9^o años). Nuestros hallazgos muestran que las ganancias en la prueba de matemáticas del Pisa son mucho mayores que en la prueba de lectura. Las ganancias (o su ausencia) en 1999-2013 en la prueba de Saeb también son mayores en matemáticas que en portugués. Una parte de la ganancia en la prueba de matemáticas de Pisa y la mayor parte de la ganancia en la prueba de lectura resultan del aumento gradual en el número de años que los alumnos de quince años pasan en la escuela. Las ganancias en el Pisa para los estudiantes brasileños más favorecidos son menores que entre aquellos con niveles bajos de recursos académicos familiares, lo que también se verifica en la prueba de Saeb.

EVALUACIÓN • EDUCACIÓN BÁSICA • PISA • SAEB

A MEDIDA QUE OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO VÊM EXPANDINDO SEUS SISTEMAS educacionais a fim de fornecer educação secundária a uma proporção crescente de jovens, o foco das políticas originalmente preocupadas com o acesso à escola tem se voltado para a melhoria da qualidade da educação (UNESCO, 2005). Dois outros fatores têm contribuído para essa mudança de foco. O primeiro são as pesquisas que afirmam que a qualidade da educação, quando mensurada por testes internacionais, é um melhor preditor de crescimento econômico do que o número de anos de escolaridade da força de trabalho (HANUSHEK; KIMKO, 2000; HANUSHEK; PETERSON; WOESSMANN, 2013). O segundo é o aumento da utilização de procedimentos de testagem em si, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Resultados de testes de alunos são cada vez mais usados, tanto em esfera local quanto nacional, para pressionar os sistemas educacionais, as escolas e mesmo os professores, individualmente, a fazer com que seus alunos tenham melhor desempenho nos testes (OECD, 2013). Tabelas classificativas que comparam escolas, distritos escolares, regiões e nações constituem-se, agora, em um recurso regular de política educacional em muitos países do mundo. As pontuações nos testes estão adquirindo importância suficiente para afetar a legitimidade dos governos.

Não é de estranhar, portanto, que um país como o Brasil, que se considera promissor no cenário econômico mundial, deva preocupar-se com o sucesso de seus alunos, quando comparados aos alunos de outros países, e esteja particularmente interessado em saber se o

desempenho dos estudantes brasileiros está melhorando ao longo do tempo. Já há alguns anos o Brasil tem seu próprio sistema nacional de avaliação, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (1995-2013) – e, desde 2005, a Prova Brasil. A Prova Brasil se compõe de testes nacionais aplicados aos alunos da 4ª série (após 2007, aos alunos do 5º ano no novo sistema educacional brasileiro¹) e da 8ª série (após 2007, aos alunos do 9º ano), realizados em todas as escolas públicas com 20 ou mais alunos nas séries testadas, a cada dois anos. O Saeb baseia-se em uma ampla amostra de alunos brasileiros tanto da rede pública quanto da privada.

Além disso, o Brasil participou do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, aplicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD –, em todas as suas cinco edições – 2000, 2003, 2006, 2009 e 2012 (ver OECD, 2013, v. 1, cap. 2). Diferentemente do Saeb, o Pisa é um teste aplicado a uma amostra de estudantes de 15 anos de idade, baseado na distribuição dos alunos dessa faixa etária em várias séries. O Saeb é uma amostra de sala de aula que testa todos os alunos das salas de aula selecionadas,² ao passo que o Pisa testa uma amostra de cerca de 25 estudantes de 15 anos de idade em cada escola selecionada.

Essas duas avaliações podem ser usadas para realizar inferências sobre o progresso dos estudantes brasileiros em relação às habilidades de língua portuguesa e matemática que lhes foram ensinadas até o final do ensino básico (Saeb, 8º/9º ano) e aos 15 anos de idade (Pisa, 7º-11º anos e, após 2007, 8º-12º anos). Nossa abordagem metodológica para medir o progresso na qualidade do sistema escolar consiste em realizar o controle analítico de uma porção importante das influências extraescolares por meio da comparação de estudantes com recursos acadêmicos familiares semelhantes em diversos países. Sustentamos que, se controladas pelas características dos estudantes (gênero e raça) e pelos recursos acadêmicos familiares, as mudanças em pontuações nos testes dos estudantes ao longo do tempo fornecem uma melhor avaliação do progresso do sistema educacional de um país do que o simples acompanhamento de suas pontuações médias nacionais. Existem complexidades adicionais em relação ao teste do Pisa uma vez que os estudantes amostrados encontram-se em uma faixa etária específica, não em uma única série, e, no caso brasileiro, o teste foi aplicado em datas diferentes em 2000, 2003/2006, 2009 e 2012, produzindo, assim, ainda mais distorção na medição dos ganhos ao longo do tempo (KLEIN, 2011). Ao estimar as mudanças de pontuação dos alunos favorecidos e desfavorecidos no Pisa, tentamos realizar o controle das variáveis “série” e “data do teste”.

Nossa estratégia empírica é descritiva e comparativa. Estimamos, inicialmente, o nível e as mudanças das pontuações em matemática e leitura dos alunos brasileiros favorecidos e desfavorecidos no Pisa e

¹ A partir de 2007, os alunos passaram a ser admitidos no ensino fundamental aos seis anos em vez de aos sete. Essa mudança acrescentou um ano de escolaridade para esses novos ingressantes, de modo que o primeiro ciclo do ensino básico passou a compor-se de cinco anos, em vez dos quatro anteriores, e o último ano do ensino médio é o 9º ano em vez da 8ª série. Muitas escolas (cerca de um terço) escolheram esperar um ano (2008) para implementar a alteração estabelecida pela nova lei, e um pequeno percentual esperou até 2009 ou 2010.

² Até 2005, metade dos alunos avaliados realizou o teste de leitura, e a outra metade, o de matemática; desde 2005, todos os alunos presentes na classe realizaram ambos os testes.

comparamos estes resultados com aqueles de alunos com as mesmas características em outros países, tendo como foco Portugal, Argentina, Chile e México entre 2000 e 2012. Em seguida, descrevemos os ganhos nas pontuações dos testes em leitura/português e matemática para os estudantes brasileiros por grupo de recurso familiar usando o Pisa (2000-2012) e o Saeb (1995-2013), a fim de extrair algumas conclusões provisórias dessas estimativas em relação à variação da efetividade do ensino básico brasileiro (1^a a 8^a/9^a séries). Usamos o Saeb em vez da Prova Brasil em 2005-2013 porque a Prova Brasil inclui apenas os alunos da rede pública; como resultado, as pontuações dos alunos de famílias com maior recurso acadêmico sofrem severa distorção para baixo.

Nossos achados mostram que os estudantes brasileiros obtiveram ganhos nas pontuações do teste do Pisa na primeira década do século XXI, mas muito menos no Saeb, se é que houve algum. Os ganhos dos brasileiros no teste de matemática do Pisa são muito maiores do que no teste de leitura. Além disso, parte do ganho no teste de matemática do Pisa e a maior parte do ganho no teste de leitura resultam do aumento gradual do número de anos que os alunos com a idade de 15 anos passam na escola. Os ganhos (ou sua ausência) em 1999-2013 no teste do Saeb são aproximadamente os mesmos em matemática e português. Os ganhos no Pisa para os estudantes brasileiros mais favorecidos são menores do que entre aqueles com níveis baixos de recursos acadêmicos familiares. O mesmo se verifica no teste do Saeb. Os ganhos dos alunos brasileiros mais favorecidos no teste de matemática do Pisa são também menores do que os de estudantes mais favorecidos no Chile, mas maiores do que os ganhos dos estudantes mais favorecidos na Argentina e no México. No teste de 2012 do Pisa, os estudantes brasileiros em todos os níveis de recurso acadêmico familiar pontuaram igual ou melhor que os estudantes da Argentina, Colômbia e Peru, mas não tão bem quanto os estudantes do Chile, México, Uruguai, Portugal ou Espanha.

RAZÕES PARA COMPARAR AS PONTUAÇÕES POR RECURSO ACADÊMICO FAMILIAR

Estudos têm mostrado que várias medidas substitutas (*proxy*) para avaliar os recursos acadêmicos familiares, tais como nível de instrução materno, nível de instrução dos progenitores, artefatos ou livros no domicílio, estão correlacionados com as conquistas acadêmicas dos alunos – por exemplo, para os Estados Unidos, ver Coleman *et al.* (1966) e Jencks e Phillips (1998); para o Reino Unido, Peaker (1971); para o Pisa, ver Schulz (2005), Buchmann (2002) e Adamson (2010); para o Trends in International Mathematics and Science Study Survey – TIMSS –, ver Raudenbush, Cheong e Fotiu (1996), Woessmann (2004) e Chudgar, Luschei e Fagioli (2012); para uma meta-análise dos diferentes tipos de teste, ver Sirin (2005).

Há muitas razões pelas quais o ambiente acadêmico familiar do aluno pode ser um fator importante para seu progresso cognitivo (e não cognitivo). Estudantes criados em uma família em que materiais de leitura estão prontamente disponíveis e em que um dos ou ambos os progenitores conquistaram níveis mais altos de escolaridade são mais propensos a ser expostos a interação verbal complexa (HEATH, 1983), a terem quem lhes tenha lido livros quando pequenos, a terem tido acesso a melhor assistência de saúde e a uma dieta mais nutritiva (independentemente de renda), a serem alvo de maiores expectativas acadêmicas quando ingressam na escola e a interagirem com pares oriundos de famílias com semelhantes inclinações para leitura, interação verbal e expectativas acadêmicas. Quer se queira denominar tais “investimentos” familiares na primeira infância e depois do ingresso na escola de capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1979), capital humano (SCHULTZ, 1961), ou capital social (COLEMAN, 1988), o conceito é o mesmo: fatores associados com o ambiente familiar têm influência no desempenho na escola. Além dessa influência direta, famílias com mais recursos acadêmicos no domicílio são geralmente mais motivadas tanto a buscar que seus filhos frequentem escolas em que os alunos têm maior motivação acadêmica quanto a pagar por aulas fora da escola (BRAY, 2006).

Considerando que os alunos testados em vários países vivem, em média, envoltos em ambientes familiares (em termos de capital humano, cultural e social) que diferem consideravelmente entre si, e levando-se em conta que os ambientes familiares têm uma influência importante no desempenho escolar, comparações de desempenho *médio* dos alunos poderiam atribuir, incorretamente, maiores ou menores resultados às políticas educacionais, quando, de fato, os resultados podem advir de diferentes influências extraescolares. Ademais, políticas educacionais podem afetar de forma diferente estudantes de diferentes ambientes. Ao comparar o desempenho acadêmico de alunos em ambientes sociais e familiares específicos ao longo do tempo, podemos entender melhor as nuances das políticas educacionais em vários países. Tais comparações são o cerne de nossa análise neste estudo.

Que variáveis substitutas (*proxy*) deveriam ser usadas para medir os recursos acadêmicos familiares? Não há um modo preciso para fazer tais comparações entre países. O Pisa coleta dados sobre muitas características que estão comprovadamente relacionadas a recursos familiares. Esse exame também os agrupa em um índice geral chamado “índice de condição econômica, social e cultural” – ESCS –, que tem duas desvantagens significativas: combina vários fatores que podem não ser comparáveis internacionalmente e não revela que fatores estão contribuindo para explicar diferenças de pontuação no teste (HAUSER, 2013). Embora nenhum dos possíveis indicadores de diferenças em recurso familiar seja inteiramente satisfatório, nós usamos dois para nossa análise neste

artigo, a saber, o número de livros no domicílio – LD – e o nível de instrução materna – IM –, já que eles podem ser divididos em categorias específicas que podem ser comparadas entre países latino-americanos, Espanha e Portugal. No inquérito do Pisa, uma fração muito alta de estudantes responde à questão referente a LD, o que não se dá com a mesma intensidade com outras importantes questões indicadoras de recurso acadêmico familiar constantes dos questionários, incluindo o nível de instrução materna. A vantagem em usar as definições de IM e LD como indicadores de recurso acadêmico familiar é que o Saeb também formula a pergunta sobre o nível de instrução materna no período 1999-2013 e sobre os livros no domicílio no período 1999-2005. Observamos que as amostras de estudantes do Pisa em países latino-americanos estão mais equanimemente distribuídas entre categorias de IM do que em categorias de LD. A maioria dos estudantes nas amostras do Pisa em países latino-americanos, incluindo os brasileiros, situa-se nas duas categorias mais baixas de LD: 0-10 e 11-25. Apesar da distribuição mais equitativa nas categorias de IM, uma alta percentagem de alunos encontra-se nas três categorias mais baixas: mães sem instrução, com instrução primária e com instrução secundária inferior. É provável que a proporção de estudantes nessas três categorias mais baixas de IM seja subestimada.

COMPARANDO O DESEMPENHO NO PISA 2012

Como já foi observado, desagregamos as pontuações de leitura e matemática, no Brasil e em oito países para fins de comparação, em duas medidas diferentes de recursos acadêmicos familiares: (a) LD e (b) IM. Em (a), dividimos os estudantes nas seis categorias LD do questionário do Pisa, representando seis grupos de recursos acadêmicos familiares, do menos favorecido ao mais favorecido. Referimo-nos ao grupo de estudantes que relatou 0-10 livros no domicílio como estudantes muito desfavorecidos; o grupo que relatou 11-25 livros no domicílio é referido como desfavorecido; os estudantes que relataram 26-100 livros no domicílio são chamados de moderadamente favorecidos, e aqueles com mais de 100 livros no domicílio são referidos como estudantes favorecidos. A Tabela 1 mostra que, em 2012, apenas 7,4% dos estudantes brasileiros encontravam-se no grupo favorecido como definido pelo critério LD. Em (b), também criamos seis níveis de recursos familiares com base nas sete categorias de IM no questionário de estudantes do Pisa. Essas seis categorias correspondem a mães descritas pelos estudantes como “sem instrução”, “com instrução primária” (ISCED 1), “com instrução secundária inferior” (ISCED 2), “com instrução secundária superior” (ISCED 3A, 3B, 4), “com instrução terciária não universitária” (ISCED 5B) e “com instrução universitária ou pós-graduação” (ISCED 5A, 6).

TABELA 1

PISA 2012: PROPORÇÃO DA AMOSTRA POR GRUPO DE RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES (LD E IM), BRASIL E PAÍSES DE COMPARAÇÃO

LIVROS NO DOMICÍLIO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
0-10 livros	33.7	44.8	25.3	37.3	44.6	34.1	37.8	9.5	21.2
11-25 livros	26.6	29.3	29.8	32.0	27.7	33.3	24.5	15.0	20.9
26-100 livros	25.1	18.6	29.1	22.9	18.7	23.1	23.3	31.8	30.3
101-200 livros	8.4	4.3	9.5	5.6	5.2	6.3	8.1	20.8	13.8
201-500 livros	3.7	1.9	4.3	1.7	2.5	2.1	4.0	14.1	9.3
Mais de 500 livros	2.5	1.1	2.1	0.5	1.3	1.1	2.3	8.9	4.6
INSTRUÇÃO MATERNA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
Sem instrução	6.9	9.5	5.7	14.4	13.3	18.9	3.8	2.7	7.9
Anos iniciais do ensino fundamental	17.8	22.1	5.1	17.6	21.1	14.5	25.0	10.3	24.1
Anos finais do ensino fundamental	15.6	17.5	20.6	17.1	27.8	9.1	26.4	22.0	23.5
Ensino médio	20.0	32.7	43.2	15.3	12.0	39.4	19.6	28.6	22.2
Terciária não universitária	15.6	2.4	10.0	20.5	10.9	5.8	11.1	11.0	3.6
Universitária	24.1	15.8	15.5	15.1	15.0	12.2	14.2	25.3	18.7

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2012).

Temos que fazer alguns ajustes para comparar pontuações por grupo de recurso familiar em 2000-2012 porque as categorias LD e IM usadas no levantamento de 2000 diferem das categorias usadas nos levantamentos subsequentes (2003, 2006, 2009 e 2012). No levantamento de 2000, as categorias LD no questionário do estudante eram 0, 1-10, 11-50, 51-100, 101-250, 251-500 e mais de 500 livros no domicílio. Nos anos subsequentes, o questionário do estudante mudou as categorias para 0-10, 11-25, 26-100, 101-200, 201-500 e mais de 500 livros no domicílio. Por causa dessas mudanças em categorias, precisamos interpolar pontuações para os grupos 2-5.³

Para a IM, o Pisa 2000 fornece apenas a opção de descrever as mães com instrução terciária não universitária e universitária em uma só categoria (ISCED 5B, 5A e 6), mas em anos posteriores, eles desagregaram a categoria em ISCED 5B e uma segunda categoria, ISCED 5A e 6. Temos que lidar com as pontuações de teste para estudantes nos grupos de IM não universitária e universitária em 2000, interpolando as pontuações para os estudantes com IM universitária em 2000, baseando-nos em proporções de IM relatada e razões de pontuação de teste de 2006 (Argentina e Chile não se submeteram ao teste em 2003) para os dois subgrupos – aqueles com mães que tinham instrução terciária não universitária e aqueles com mães que tinham instrução universitária.

É preciso criar categorias que sejam mais comparáveis (em proporções amostrais) entre nossas duas definições de recursos acadêmicos

3

Estimamos as pontuações interpoladas supondo que as pontuações médias dos estudantes aumentam linearmente de categoria para categoria. Supomos que aquela pontuação média correspondeu aos estudantes com o número médio de livros na categoria – 30 livros. A classe social similar nas amostras do Pisa de 2003, 2006 e 2009 foi 11-25 livros no domicílio – uma média de 17,5 livros. A categoria seguinte mais baixa de classe social em 2000 foi 1-10 livros no domicílio, uma média de 5 livros. Supomos que os estudantes com 17,5 livros pontuariam menos que aqueles com 30 livros pela proporção $(17,5-5) / (30-5)$ da diferença em pontuação do teste entre categorias. Esta é a pontuação média que atribuímos à categoria interpolada de 11-25 livros no domicílio (grupo 2) em 2000. Fazemos estimativas semelhantes para as categorias interpoladas 26-100 livros (grupo 3), 101-200 livros (grupo 4) e 201-500 livros (grupo 5) para o teste de matemática do Pisa 2000 em cada país usado na comparação. Essas são as estimativas que usamos para calcular diferenças em pontuações de teste nos grupos de domicílio em 2000-2009.

familiares (LD e IM). Assim, referimo-nos aos estudantes que relataram que suas mães não tinham instrução ou apenas tinham instrução primária como estudantes muito desfavorecidos, aos que relataram mães com instrução secundária inferior (ISCED 2) como desfavorecidos, aos que relataram mães com instrução secundária superior e instrução terciária não universitária (ISCED 3A, 3B, 4 e 5B) como moderadamente favorecidos, e aos que relataram mães com instrução universitária (ISCED 5A e 6) como favorecidos.

Ainda assim, as duas definições de recursos acadêmicos familiares mostram proporções um tanto diferentes da amostra do Pisa nos grupos muito desfavorecidos, desfavorecidos, moderadamente favorecidos e favorecidos, especialmente em países latino-americanos. Por exemplo, com base na categoria LD, o grupo brasileiro muito desfavorecido no Pisa 2012 constituiu 45% da amostra, e o grupo favorecido, apenas 7,5% dela. Com base na categoria IM, o grupo muito desfavorecido constituiu 32% da amostra, e o grupo favorecido, 16% dela. Países latino-americanos têm diferenças semelhantes na forma como as duas variáveis que usamos para mensurar recursos acadêmicos familiares categorizam estudantes nos grupos muito desfavorecidos, desfavorecidos e favorecidos. Entretanto, uma razão para essa ocorrência pode ser o fato de que os estudantes superestimam os níveis de instrução de suas mães. É improvável que percentagens tão altas de mães instruídas no final dos anos 1980 e no começo da década de 1990 em países latino-americanos tenham completado o nível superior de ensino quando a proporção da população que frequentava a universidade era consideravelmente mais baixa. No Brasil, apenas cerca de 10-12% dessa faixa etária chegou ao ensino superior antes de 1995.⁴ Os percentuais de estudantes que relataram mães com instrução superior nos outros países em nosso grupo de comparação são também duvidosamente altos. Assim, nossas pontuações de teste estimadas para o grupo favorecido, como definido pela instrução materna, podem subestimar as pontuações médias “verdadeiras” dos estudantes favorecidos. Ainda assim, na medida em que nos centramos em mudanças ao longo do tempo, o nível das pontuações interessa menos que a tendência, e estas podem ser semelhantes tanto na definição de grupos favorecidos quanto desfavorecidos.

4

Em 2003, 30% dos estudantes brasileiros que se submeteram ao Pisa relataram que suas mães tinham instrução universitária. Como mostraremos, as pontuações médias de leitura e matemática do Pisa para os estudantes brasileiros “favorecidos” são significativamente mais baixas em 2003 quando comparadas a 2000 e anos subsequentes. É provável que isso resulte do fato de um grande grupo de estudantes “superestimarem” o nível de instrução de suas mães, provocando, assim, uma distorção para baixo na pontuação média do grupo favorecido.

O Brasil tem uma das proporções mais altas de estudantes com baixos recursos acadêmicos familiares dentre os países que usamos para comparação, quer mensuremos tais recursos pelos livros no domicílio ou pelo nível de IM. 72% dos estudantes na amostra brasileira relataram quantidade menor ou igual a 25 LD, mais que os outros três países com altas proporções de baixos recursos acadêmicos familiares – Colômbia, México e Peru. Na amostra brasileira, 34% dos estudantes relataram a IM como ensino primário completo ou inferior, comparável com outras

amostras de estudantes com baixos recursos acadêmicos familiares na Colômbia, no México e no Peru.

Na outra extremidade do espectro, a proporção da amostra brasileira de estudantes com mais de 100 LD (8%) foi a mais baixa em nossos grupos de comparação, embora similar à proporção nas três outras amostras de países com baixos recursos acadêmicos familiares. No caso da IM, entretanto, a proporção de estudantes brasileiros que relataram que suas mães tinham alguma instrução superior (22%) foi aproximadamente a mesma ou mais alta que em todos os países de comparação, exceto Argentina, Colômbia e Espanha.

A Tabela 2 mostra que estudantes brasileiros com recursos acadêmicos familiares semelhantes a estudantes na Argentina, na Colômbia e no Peru geralmente obtiveram pontuação aproximadamente igual ou mais alta tanto em matemática quanto em leitura no Pisa 2012. Contudo, estudantes brasileiros com recursos acadêmicos familiares semelhantes pontuaram significativamente menos que estudantes no Chile, no México, no Uruguai,⁵ em Portugal e na Espanha.⁶ Estudantes favorecidos no Brasil tenderam a apresentar uma defasagem muito maior em relação a seus equivalentes em recursos familiares nos países com pontuações mais altas. Em alguns casos (por exemplo, as pontuações em matemática dos estudantes favorecidos no Brasil e em Portugal), a defasagem é maior que o desvio padrão. O uso da IM como medida de recursos acadêmicos familiares leva às mesmas conclusões comparativas.

5

Uma exceção interessante é que os estudantes brasileiros com recursos acadêmicos familiares mais baixos, definidos quer pelo LD ou pela IM, pontuaram melhor que estudantes uruguaios com baixos recursos acadêmicos familiares; verificou-se o oposto para os estudantes moderadamente favorecidos e favorecidos no Brasil e no Uruguai.

6

Os erros padrão das pontuações médias variam de acordo com o grupo de recurso familiar e o país, porque os tamanhos da amostra diferem para cada grupo/país. Empregamos uma "regra prática" convencional para definir a diferença estatisticamente significativa entre as pontuações médias, a saber, dois erros padrão.

TABELA 2**PISA 2012: MÉDIAS DE PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA E LEITURA POR GRUPO DE RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES (LD E IM), BRASIL E PAÍSES DE COMPARAÇÃO**

LIVROS NO DOMICÍLIO	MÉDIA DE PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA POR LIVROS NO DOMICÍLIO								
	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
0-10 livros	362 (3.26)	376 (1.92)	389 (3.3)	355 (3.04)	402 (1.27)	340 (2.81)	382 (3.01)	409 (3.18)	434 (4.37)
11-25 livros	384 (3.39)	386 (2.47)	407 (3.41)	376 (2.88)	413 (1.78)	362 (3.11)	405 (3.49)	438 (3.45)	462 (4.11)
26-100 livros	411 (4.37)	412 (3.43)	445 (3.89)	402 (3.81)	434 (1.97)	399 (4.48)	436 (3.87)	481 (1.8)	501 (3.66)
101-200 livros	428 (4.96)	426 (6.09)	457 (5.18)	415 (6.12)	441 (3.08)	429 (7.88)	465 (4.95)	508 (2.25)	528 (5.08)
201-500 livros	453 (6.21)	447 (8.87)	499 (6.36)	449 (12.43)	454 (5.25)	438 (14.39)	481 (7.96)	533 (2.62)	552 (4.98)
> 500 livros	413 (10.32)	405 (13.2)	480 (8.75)	408 (19.01)	449 (6.99)	376 (19.76)	479 (13.94)	533 (2.43)	551 (7.88)
Média total	388	389	423	376	413	368	409	484	487

LIVROS NO DOMICÍLIO	MÉDIA DE PONTUAÇÃO EM LEITURA POR LIVROS NO DOMICÍLIO								
	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
0-10 livros	360 (4.06)	394 (2.22)	409 (3.88)	378 (3.94)	411 (1.50)	353 (3.66)	386 (3.22)	406 (3.64)	433 (5.61)
11-25 livros	397 (3.55)	407 (2.74)	431 (3.26)	407 (3.22)	426 (1.88)	382 (3.97)	408 (3.86)	448 (3.24)	471 (4.24)
26-100 livros	425 (4.51)	432 (3.11)	460 (3.02)	432 (3.72)	445 (2.26)	416 (5.35)	439 (4.15)	487 (1.81)	503 (3.44)
101-200 livros	448 (5.77)	440 (5.26)	476 (4.67)	448 (7.66)	454 (3.48)	443 (8.6)	462 (5.32)	516 (2.17)	528 (4.44)
201-500 livros	457 (8.86)	464 (7.83)	510 (4.79)	471 (10.69)	463 (5.45)	456 (15.03)	482 (9.13)	534 (2.94)	542 (4.71)
>500 livros	418 (12.03)	417 (13.78)	481 (8.17)	425 (21.47)	458 (7.82)	389 (21.97)	482 (15.63)	528 (3.4)	535 (8.38)
Média total	398	412	449	413	425	370	426	481	489

INSTRUÇÃO MATERNA	MÉDIA DE PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA POR INSTRUÇÃO MATERNA								
	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
Sem instrução	345 (5.70)	350 (2.55)	373 (5.51)	340 (3.99)	382 (2.34)	322 (3.39)	337 (5.78)	405 (5.71)	452 (7.73)
Anos iniciais do ensino fundamental	368 (4.61)	366 (2.09)	389 (5.04)	358 (3.7)	395 (1.94)	342 (3.61)	377 (3.21)	459 (4.16)	460 (4.31)
Anos finais do ensino fundamental	379 (4.09)	379 (2.46)	387 (3.51)	368 (3.25)	416 (1.58)	350 (3.62)	396 (3.32)	468 (2.86)	476 (3.88)
Ensino médio	400 (4.30)	402 (2.15)	429 (3.0)	391 (4.56)	431 (1.98)	385 (3.49)	433 (3.19)	488 (2.16)	509 (5.5)
Terciária não universitária ^a	405 (4.06)	403 (6.33)	444 (5.06)	389 (3.24)	427 (1.89)	424 (6.88)	441 (4.2)	486 (2.95)	468 (9.79)
Universitária ^a	418 (4.26)	432 (5.45)	479 (4.49)	414 (5.37)	442 (2.63)	409 (8.5)	468 (6.59)	522 (2.41)	548 (3.7)
Média total	413	428	465	399	436	414	456	511	535

(Continua)

(Continuação)

INSTRUÇÃO MATERNA	MÉDIA DE PONTUAÇÃO EM LEITURA POR INSTRUÇÃO MATERNA								
Sem instrução	345 (7.19)	368 (2.75)	394 (6.95)	368 (5.45)	390 (2.74)	335 (3.93)	352 (6.75)	400 (7.44)	451 (7.43)
Anos iniciais do ensino fundamental	374 (4.79)	385 (2.47)	411 (6.07)	380 (4.46)	406 (2.01)	353 (4.3)	378 (3.5)	470 (3.9)	459 (4.63)
Anos finais do ensino fundamental	383 (4.73)	397 (2.92)	410 (3.53)	393 (4.01)	425 (1.68)	365 (4.62)	400 (3.87)	473 (2.83)	484 (4.11)
Ensino médio	405 (4.87)	423 (2.5)	450 (2.84)	415 (4.69)	443 (2.24)	403 (4.19)	434 (4.08)	493 (2.41)	513 (3.98)
Terciária não universitária ^a	423 (4.76)	423 (7.93)	463 (4.46)	423 (3.88)	444 (2.23)	445 (7.91)	446 (4.99)	485 (3.15)	471 (10.91)
Universitária ^a	429 (5.08)	444 (4.33)	488 (3.73)	442 (5.95)	451 (2.88)	430 (9.6)	464 (7.0)	526 (2.46)	540 (3.72)
Média total	427	442	478	431	448	435	456	513	529

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2012). Nota: ^a) A categoria educação superior agrega “terciária não universitária” e “universitária”. Já que o Pisa 2000 define o nível mais alto de IM como esta categoria agregada, quando comparamos os resultados de 2003, 2006, 2009 e 2012 com os resultados de 2000, utilizamos essa definição de educação superior.

Para comparar as pontuações médias entre países, corrigidas pelas diferenças na composição das amostras em termos de recursos acadêmicos familiares, realizamos uma ponderação das pontuações de cada um dos grupos nos países usados para comparação, usando as proporções da amostra brasileira. A Tabela 3 mostra as pontuações médias relatadas e as pontuações ponderadas da amostra brasileira para leitura e matemática no Pisa, usando as proporções das categorias LD e IM. Os resultados são semelhantes: quando ajustamos as pontuações para diferenças em recursos acadêmicos familiares nas amostras, os estudantes brasileiros pontuam melhor em matemática do que os estudantes argentinos, colombianos e peruanos, e substancialmente pior que estudantes de outros países da comparação. Em leitura, quando usamos os pesos LD, estudantes brasileiros obtêm pontuações substancialmente mais altas que estudantes argentinos e peruanos, aproximadamente as mesmas que estudantes colombianos e uruguaios, e mais baixas do que estudantes de outros países da comparação. Quando usamos os pesos IM, os resultados são os mesmos, exceto pelo fato de que os estudantes brasileiros pontuam melhor que os estudantes colombianos e pior que os estudantes uruguaios.

TABELA 3

PISA 2012: MÉDIAS DE PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA E LEITURA AJUSTADAS POR DIFERENÇAS EM RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES NA AMOSTRA, BRASIL E PAÍSES DE COMPARAÇÃO

PONTUAÇÃO NO TESTE CATEGORIA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
Pontuação declarada em matemática	388	389	423	376	413	368	409	484	487
Pontuação em matemática, Brasil, pesos LD	383	389	410	375	414	363	405	439	462
Pontuação em leitura	396	407	441	403	424	384	411	488	488
Pontuação em leitura, Brasil, pesos LD	389	407	430	402	425	379	408	442	465
Pontuação declarada em matemática	388	389	423	376	413	368	409	484	487
Pontuação em matemática, Brasil, pesos IM	387	389	416	379	418	368	411	476	492
Pontuação em leitura	396	407	441	403	424	384	411	488	488
Pontuação em leitura, Brasil, pesos IM	393	407	435	404	428	384	413	481	493

PONTUAÇÃO NO TESTE CATEGORIA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	COLÔMBIA	MÉXICO	PERU	URUGUAI	ESPANHA	PORTUGAL
Pontuação declarada em matemática	388	389	423	376	413	368	409	484	487
Pontuação em matemática, Brasil, pesos LD	383	389	410	375	414	363	405	439	462
Pontuação em matemática, Brasil, pesos IM	387	389	416	379	418	368	411	476	492
Pontuação declarada em leitura	396	407	441	403	424	384	411	488	488
Pontuação em leitura, Brasil, pesos LD	389	407	430	402	425	379	408	442	465
Pontuação em leitura, Brasil, pesos IM	393	407	435	404	428	384	413	481	493

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2012).

TENDÊNCIAS NAS PONTUAÇÕES DO PISA, 2000-2012

O Pisa vem sendo aplicado a cada três anos desde 2000, o que nos dá a oportunidade de estimar mudanças nas pontuações de matemática desse exame ao longo do tempo. Ao observar tais mudanças, podemos avaliar como os estudantes brasileiros academicamente favorecidos e

desfavorecidos aumentaram seu desempenho no teste do Pisa.⁷ Podemos também comparar o desempenho dos estudantes brasileiros ao longo do tempo com o desempenho de estudantes em vários outros países da América Latina, além de Portugal e da Espanha.

Fazemos nossas estimativas por grupo de recurso acadêmico familiar porque as mudanças ao longo do tempo na composição da população que se submete ao teste em termos de LD ou IM podem afetar a pontuação média de um país e ao mesmo tempo mascarar mudanças reais (ou a falta delas) no desempenho dos estudantes daquele país.

As tabelas 4a e 4b mostram que os estudantes brasileiros obtiveram grandes ganhos no teste de matemática do Pisa em todos os grupos de recurso acadêmico familiar no período de 2000-2012 e ganhos muito menores no teste de leitura. Os ganhos brasileiros foram maiores tanto em matemática quanto em leitura para os estudantes de recursos acadêmicos familiares moderados e mais baixos do que o foram para os alunos de recursos mais elevados, apesar do fato de que, quando o recurso acadêmico familiar é mensurado pela IM, as diferenças sejam menos evidentes, em parte porque a definição de recurso acadêmico familiar em termos de LD é uma definição muito mais “exclusiva” dos “favorecidos” (apenas 10% dos estudantes em 2000 e 8% em 2012). As tabelas 3a e 3b também comparam os ganhos dos estudantes brasileiros nesse período com ganhos de estudantes de outros países da América Latina, da Espanha e de Portugal. A Colômbia e o Uruguai não são mostrados, porque não se submeteram ao Pisa em 2000. Os ganhos em matemática dos estudantes brasileiros de recurso acadêmico familiar mais baixo (<26 LD; mãe sem instrução ou com ensino primário) e mais elevado (>100 LD; mãe com instrução universitária) são iguais ou maiores do que os ganhos de estudantes de qualquer um dos países usados na comparação, exceto o Peru. Ainda assim, em leitura, estudantes brasileiros de recursos acadêmicos familiares mais baixos e mais elevados apenas conquistaram ganhos maiores que os estudantes da Argentina, do México (particularmente entre os estudantes com maiores recursos) e, na definição de recurso acadêmico familiar em termos de IM, os estudantes da Espanha.

7

De acordo com a OCDE, a pontuação no teste de matemática do Pisa 2000 pode não ser totalmente comparável às pontuações dos anos posteriores. No entanto, as tendências nas pontuações de matemática em 2000-2003 por grupo de recurso acadêmico familiar não são substancialmente diferentes das tendências nas pontuações de leitura em todos os oito países que estudamos, de modo que nos sentimos seguros sobre a comparabilidade de nossas tendências estimadas.

TABELA 4A
GANHOS EM MATEMÁTICA E LEITURA, PISA 2000-2012, POR CATEGORIAS DE LIVROS NO DOMICÍLIO E PAÍS

MATEMÁTICA							
CATEGORIA DE LIVROS NO DOMICÍLIO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL
0-10 livros	25.7	63.1	54.4	41.3	75.4	8.4	35.5
11-25 livros	19.5	54.6	44.8	38.9	74.1	21.3	39.6
26-100 livros	-8.2	56.7	34.4	31.7	75.4	24.0	47.3
101-200 livros	-17.0	48.7	29.2	17.1	77.0	18.6	48.4
201-500 livros	-23.4	43.7	63.7	-0.9	85.6	21.1	53.5
> 500 livros	-42.3	36.8	56.8	23.8	34.7	6.1	35.7
Média total	0.9	54.6	39.1	26.0	76.0	8.0	33.3
Media >100	-28.0	42.5	40.5	7.0	70.5	11.2	43.3

LEITURA							
CATEGORIA DE LIVROS NO DOMICÍLIO	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL
0-10 livros	-7.0	18.6	45.4	23.6	61.3	-8.7	20.2
11-25 livros	-1.9	13.8	40.6	19.6	61.0	9.9	34.4
26-100 livros	-23.2	14.3	27.8	5.8	49.8	8.6	32.6
101-200 livros	-24.7	1.6	21.8	-8.2	54.0	12.4	27.1
201-500 livros	-39.6	9.5	44.6	-30.6	63.7	10.1	18.3
> 500 livros	-71.1	-5.8	34.2	-10.5	13.7	-5.3	2.4
Média total	-22.3	10.5	31.8	1.6	57.1	-4.6	17.6
Media >100	-41.0	-0.3	27.0	-20.3	49.3	3.4	14.8

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

TABELA 4B
GANHOS EM MATEMÁTICA E LEITURA, PISA 2000-2012, POR CATEGORIAS DE INSTRUÇÃO MATERNA E POR PAÍS

MATEMÁTICA							
CATEGORIA DE INSTRUÇÃO MATERNA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL
Sem instrução	0.8	62.9	78.8	36.4	50.5	-5.1	86.5
Anos iniciais do ensino fundamental	23.0	57.2	45.5	27.3	79.4	4.2	20.2
Anos finais do ensino fundamental	-1.9	46.3	31.0	20.7	63.9	-20.3	17.4
Ensino médio	-28.7	30.4	29.9	-4.6	64.2	-12.9	49.2
Terciária não universitária	-18	38	18	0	68	0	3
Universitária	-33	53	27	1	61	-8	28
Total média	0.9	54.6	39.1	26.0	76.0	8.0	33.3

LEITURA							
CATEGORIA DE INSTRUÇÃO MATERNA	ARGENTINA	BRASIL	CHILE	MÉXICO	PERU	ESPANHA	PORTUGAL
Sem instrução	-2.7	16.4	70.2	14.7	66.8	-16.2	76.0
Anos iniciais do ensino fundamental	-11.0	11.1	44.9	1.8	58.8	-4.0	3.2
Anos finais do ensino fundamental	-26.4	3.5	29.4	-1.8	36.5	-28.8	14.0
Ensino médio	-48.9	-8.2	21.4	-35.7	47.7	-23.4	25.9
Terciária não universitária	-26	2	11	-30	56	-27	-14
Universitária	-47	3	16	-23	41	-11	2
Total média	-22.3	10.5	31.8	1.6	57.1	-4.6	17.6

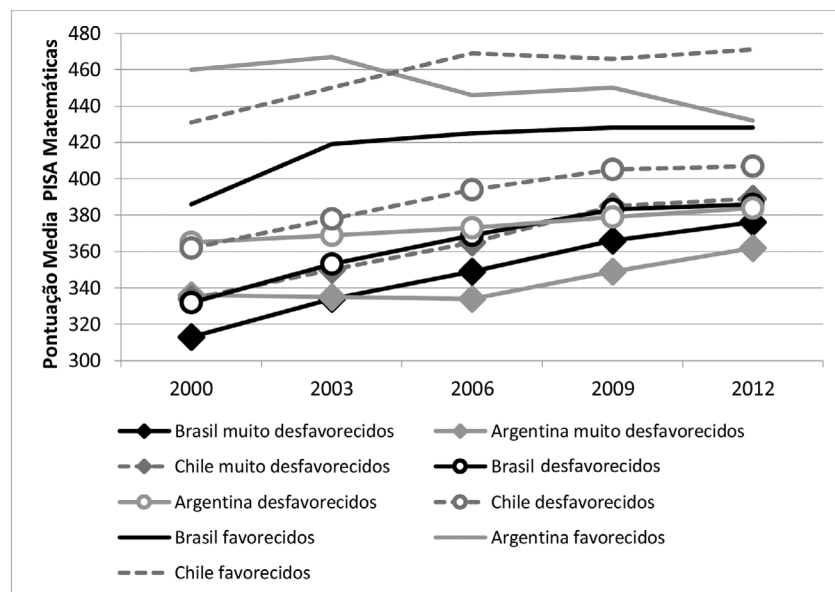
Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

Quando mapeamos a progressão dos ganhos dos estudantes brasileiros nas cinco edições dos testes do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009 e 2012), esses ganhos variam para matemática e leitura, e há também

alguma variação se medimos recursos acadêmicos familiares em termos de LD ou IM. Nos gráficos 1a e 1b, o desempenho dos estudantes brasileiros é dividido por grupos – “muito desfavorecidos”, “desfavorecidos” e “favorecidos”, como definido anteriormente – e então comparado com as pontuações do teste de matemática dos estudantes da Argentina e do Chile, dois países vizinhos para os quais temos resultados de, pelo menos, quatro das cinco edições do Pisa.

Os resultados dos gráficos 1a e 1b confirmam aqueles das tabelas 4a e 4b. Os estudantes brasileiros “muito desfavorecidos” e “desfavorecidos” obtiveram ganhos grandes e estáveis na prova de matemática do Pisa entre 2000 e 2012. Estudantes brasileiros favorecidos também obtiveram ganhos substanciais em matemática nesse período, principalmente em 2000-2003, quando definimos “favorecidos” por LD, e após 2003, quando “favorecidos” foi definido mais amplamente em termos da IM. A proporção de alunos relatando que sua mãe tem instrução universitária é aparentemente muito elevada – é possível que essa categoria represente um grupo de estudantes que, na realidade, tem recursos familiares médios mais baixos. Os ganhos brasileiros em leitura foram menores, como já foi observado nas tabelas 4a e 4b, e o padrão de ganhos varia consideravelmente de teste para teste entre grupos de recurso familiar e de acordo com a medida de recurso familiar.

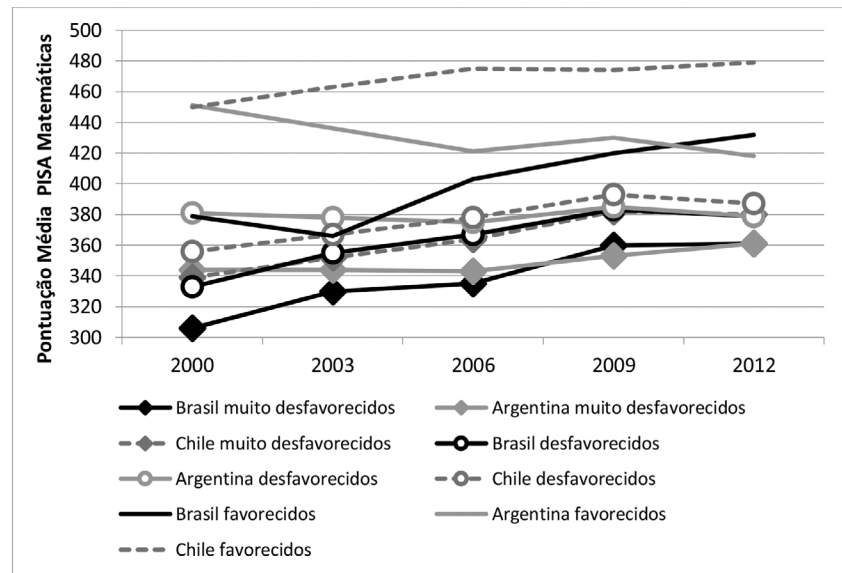
GRÁFICO 1A
TENDÊNCIAS NA PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA NO PISA 2000-2012 POR RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES (LD), BRASIL, ARGENTINA E CHILE



Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

GRÁFICO 1B

TENDÊNCIAS NA PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA NO PISA 2000-2012 POR RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES (IM), BRASIL, ARGENTINA E CHILE



Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

Ao comparar os ganhos dos alunos brasileiros com os ganhos dos alunos da Argentina e do Chile, notamos que os estudantes chilenos de grupos muito desfavorecidos, desfavorecidos e favorecidos obtêm pontuação em matemática mais alta do que a pontuação do grupo brasileiro correspondente. Os estudantes chilenos obtêm ganhos substanciais em matemática (também em leitura), qualquer que seja nossa definição de recursos acadêmicos familiares. Apenas estudantes argentinos favorecidos e desfavorecidos, de acordo com a IM, não obtiveram ganhos substanciais em matemática, quando considerados Argentina, Brasil e Chile e os outros países usados na comparação das tabelas 4a e 4b.

CORRIGINDO OS GANHOS BRASILEIROS NO PISA POR MUDANÇAS NA DATA DO TESTE

O Pisa difere de outros testes, como o Levantamento de Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciência [*Trends in International Mathematics and Science Study Survey* – TIMSS], e avaliações nacionais, como o Saeb, porque a população estudantil alvo é definida por idade (jovens de 15 anos), em vez da série. Assim, os estudantes testados no Pisa, no Brasil e em outros países latino-americanos, estão distribuídos em várias séries. Mesmo na maioria dos países desenvolvidos, jovens de 15 anos de idade no teste do Pisa estão concentrados em duas séries, que nem sempre são as mesmas (OECD, 2010a; 2013). Ruben Klein (2011) argumenta que a data do teste Pisa no Brasil mudou duas vezes no período 2000-2009, mas, aparentemente, permaneceu a mesma em 2009 e 2012.

De acordo com Klein (2011), as mudanças em 2000-2009 resultaram em aumentos na série em que se encontravam os estudantes testados e, portanto, provocaram uma distorção para cima nos resultados ao longo do tempo. Em 2003 e 2006, o estudante típico testado era dois meses mais velho do que na pesquisa de 2000 e, em 2009, o estudante típico era seis meses mais velho do que na pesquisa de 2000. Em 2012, de acordo com a OCDE, a data do teste foi movida para frente novamente e o estudante típico testado tinha, mais uma vez, apenas dois meses a mais que em 2000, reduzindo o viés na comparação com aquele ano-base.

Nesta seção, aplicaremos uma versão modificada dos métodos de Klein (2011) para estimar quanto mudaram as pontuações dos estudantes brasileiros em leitura e matemática no Pisa nos grupos de recursos acadêmicos familiares desfavorecidos e favorecidos (LD) em 2000-2012. Em seguida, avaliaremos os ganhos ajustados pela data do teste em comparação com os ganhos dos alunos de outros países.

Klein (2011) faz a correção das pontuações relatadas do Pisa para o Brasil em leitura, matemática e ciência, considerando as mudanças na data do teste de duas formas: primeiro, ele atribui pesos às pontuações reportadas para cada ano de teste por série com as proporções da amostra por série para um ano-teste constante; por exemplo, as pontuações médias dos testes dos alunos em cada série em 2000, 2003, 2006 e 2009 são ponderadas pelas proporções em cada série para o ano-teste de 2000, a fim de obter uma pontuação média de teste em cada disciplina, como se as proporções das amostras fossem sempre aquelas de 2000. Em segundo lugar, ele estima uma pontuação média em cada ano de teste só para alunos nascidos nos meses comuns a três das quatro datas de teste e a todas as quatro datas de teste; ou seja, de 1º de maio a 31 de dezembro ou de 1º de julho a 31 de dezembro.

Klein (2011) conclui que os estudantes brasileiros tiveram menores aumentos reais nas pontuações dos testes do que aqueles relatados pela OCDE (2010b). Usando o primeiro método (ponderação por proporções em um ano constante), ele estimou que as pontuações em leitura em 2000-2009 diminuíram (ao invés de aumentarem 16 pontos, como relatado), aumentaram 22-27 pontos em matemática, dependendo do ano usado para ponderar os ganhos (em contraste com o ganho relatado de 52 pontos), e aumentaram 4-7 pontos em ciências (em vez do aumento relatado de 30 pontos). Usando o segundo método (faixa etária constante), Klein (2011) estimou que os ganhos corrigidos foram 11 pontos em leitura, 42 pontos em matemática e 29 pontos em ciências. Assim, aparentemente, o primeiro método (*lower bound*/limite inferior) pode não levar em conta o aumento na série média na qual se encontram os alunos de 15 anos no Brasil, ao passo que o segundo método (*upper bound*/limite superior) pode fazê-lo.

Klein (2011) também faz correções para as mudanças na data do teste em outros países que nos interessam, a saber, Argentina, Chile e México. O México tem as maiores alterações nas datas de teste, mas em direções diferentes: entre as pesquisas de 2000 e 2003, a amostra mudou de data de modo que os indivíduos testados eram mais jovens em 2003; entre 2003 e 2006/2009, a data da amostra mudou de modo que aqueles amostrados eram mais velhos do que em 2003, mas ainda um mês mais jovens que em 2000. Em cada caso, Klein (2011) usa apenas o primeiro método para ajustar as pontuações, assumindo, assim, que a série média em que estavam os jovens de 15 anos permaneceu a mesma (proporção constante em cada série) nos anos afetados pela mudança na data do teste.

APLICANDO AS CORREÇÕES DE KLEIN AOS AGRUPAMENTOS DE RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES

Estimamos a proporção de estudantes da amostra em cada ano por série para dois grupos de recursos acadêmicos familiares: 0-10 LD e mais de 100 LD. Chamamos o primeiro grupo de “muito desfavorecido” e o segundo de “favorecido”. As definições de ambos os grupos são as mesmas que usamos anteriormente em nossa análise. A Tabela 5 mostra que os estudantes brasileiros muito desfavorecidos eram muito mais propensos a estar na 7ª e 8ª séries do que na 9ª, ou, em anos posteriores, na 10ª série, do que os alunos favorecidos, que estão, em sua maioria, na 9ª e na 10ª série.

Klein (2011) argumenta que houve uma mudança particularmente grande de séries mais baixas a séries mais altas entre os alunos amostrados de 2006 a 2009, quando o teste foi aplicado no final do ano e a data de nascimento usada para definir quem seria amostrado aumentou em vários meses. Podemos observar isso para ambos os grupos de recursos acadêmicos familiares na Tabela 5.

TABELA 5

PISA BRASIL: PROPORÇÃO DE ESTUDANTES MUITO DESFAVORECIDOS E FAVORECIDOS NA AMOSTRA, POR SÉRIE, 2000-2012

0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO (MUITO DESFAVORECIDOS)						
ANO	SÉRIE					12
	7	8	9	10	11	
2000 Matemática	20.69	28.13	43.93	7.25		
2000 Leitura	20.07	28.28	44.59	7.06		
2003	16.52	26.53	41.34	15.03	0.58	
2006	13.89	25.01	45.96	14.51	0.63	
2009	8.90	21.95	37.77	29.60	1.78	
2012	----	9.67	17.15	34.66	36.53	1.99
MAIS DE 100 LIVROS NO DOMICÍLIO (FAVORECIDOS)						
ANO	SÉRIE					12
	7	8	9	10	11	
2000 Matemática	11.48	19.21	61.00	8.31		
2000 Leitura	10.27	17.68	59.32	12.73		
2003	9.23	19.66	46.47	24.33	0.31	
2006	5.98	13.93	55.86	24.00	0.24	
2009	4.48	11.72	37.01	44.56	2.23	
2012	----	4.39	9.51	32.30	49.88	4.69

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

Em 2012, o Pisa alterou seu critério de amostragem, elevando-o em uma série, e não incluiu jovens de 15 anos na 7ª série, limitando a amostra para o intervalo da 8ª à 12ª série. Uma lei aprovada em 2006 diminuiu a idade de ingresso inicial e, em 2007, em 60% das escolas as crianças brasileiras começaram a entrar na primeira série do ensino fundamental – EF – um ano mais jovens. Por sua vez, as escolas do EF estenderam o primeiro ciclo (1ª a 4ª série) de quatro para cinco anos. O segundo ciclo ainda é de quatro anos e agora termina no 9º ano. O “ensino secundário” (EM) continuou a ser um programa de três anos, mas agora consiste no intervalo da 10ª à 12ª série, e não mais da 9ª à 11ª série.

Ao mesmo tempo, o sistema escolar brasileiro reenumerou todas suas séries para atender ao aumento de um ano no EF. Um estudante da 8ª série com 15 anos de idade em 2009 passou a ser um aluno da 9ª série em 2012; um estudante da 9ª série em 2009 tornou-se um aluno da 10ª em 2012, e assim por diante. Entretanto, os jovens de 15 anos amostrados em 2012 não apresentavam um ano a mais de frequência escolar – os primeiros jovens de 15 anos que ingressaram no sistema escolar um ano mais jovens começarão a aparecer nos dados do Pisa 2015, e o impacto pleno sobre os resultados do Pisa só será sentido em 2018. Em 2012, podemos considerar que a alteração do número de série é simplesmente uma mudança de nome na série, sem implicações para a exposição ao currículo ou a oportunidade de aprender.

A Tabela 6a mostra que, em 2000-2009, as pontuações estimadas do Pisa em matemática aumentaram para estudantes brasileiros dentro de cada série, tanto para os alunos muito desfavorecidos quanto para

os favorecidos em 2000-2009 (a única exceção sendo a 9ª série para os estudantes favorecidos), sugerindo que o desempenho em matemática no Pisa realmente aumentou no Brasil durante esse período. Muitos dos aumentos dentro de cada série são consideravelmente menores do que o relatado pela OCDE para a amostra brasileira como um todo. Os ganhos para os estudantes favorecidos também tendem a ser um pouco menores do que para os alunos muito desfavorecidos.

O oposto é verdadeiro para as pontuações em leitura – em quase todas as séries os alunos desfavorecidos e favorecidos brasileiros pontuaram menos em 2009 do que em 2000 no teste de leitura do Pisa (Tabela 6b). Se deslocarmos as pontuações de 2012 para a série superior, a mesma falta de aumento nas pontuações de leitura se sustenta para 2000-2012 em cada série. Os declínios para estudantes favorecidos tendem a ser maiores do que para os alunos desfavorecidos. A única exceção é a pequena porcentagem de alunos favorecidos na 11ª/12ª série em 2000-2012. Eles tiveram um aumento grande nas pontuações em leitura.

Tanto em matemática quanto em leitura, as pontuações dos alunos muito desfavorecidos são menores que as dos alunos favorecidos, como esperado. As diferenças ficam maiores na 9ª/10ª série e na 10ª/11ª série, nas quais se encontra a maioria dos estudantes favorecidos de 15 anos de idade. Não podemos identificar se as pontuações mais baixas de estudantes desfavorecidos são parcialmente “causadas” por menos exposição aos temas dos testes (se estão em uma série inferior por causa de um início escolar tardio) ou se as pontuações mais baixas refletem uma menor capacidade acadêmica ou ainda se os alunos frequentaram escolas piores, fatores que podem levar estudantes desfavorecidos à repetência e a estarem em uma série inferior.

TABELA 6A**PISA BRASIL: MÉDIA EM MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES MUITO DESFAVORECIDOS E FAVORECIDOS NA AMOSTRA, POR SÉRIE, 2000-2012**

0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO (MUITO DESFAVORECIDOS)						
	SÉRIE					
ANO DO TESTE	7	8	9	10	11	12
2000	251	296	340	395		
2003	268	295	362	397	412	
2006	293	312	368	403	346	
2009	318	334	365	402	425	
2012	---	319	332	374	411	433
MAIS DE 100 LIVROS NO DOMICÍLIO (FAVORECIDOS)						
	SÉRIE					
ANO DO TESTE	7	8	9	10	11	12
2000	241	318	424	460		
2003	290	345	452	465	351	
2006	292	351	442	464	336	
2009	302	340	411	474	481	
2012	---	313	346	412	463	455

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

TABELA 6B**PISA BRASIL: MÉDIA EM LEITURA PARA ESTUDANTES MUITO DESFAVORECIDOS E FAVORECIDOS NA AMOSTRA, POR SÉRIE, 2000-2012**

0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO (MUITO DESFAVORECIDOS)						
	SÉRIE					
ANO DO TESTE	7	8	9	10	11	12
2000	320	357	401	436		
2003	312	347	409	453	457	
2006	306	325	398	432	406	
2009	315	346	396	439	455	
2012	---	319	339	393	436	456
MAIS DE 100 LIVROS NO DOMICÍLIO (FAVORECIDOS)						
	SÉRIE					
ANO DO TESTE	7	8	9	10	11	12
2000	320	372	470	517		
2003	347	368	481	460	338	
2006	306	350	462	493	393	
2009	299	349	437	504	534	
2012	---	302	360	425	480	482

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

Usando o primeiro método de ponderação de Klein (2011) nessas pontuações por série para cada um dos dois grupos de recursos acadêmicos familiares (0-10 LD e >100 LD), mostramos, na Tabela 7, como as pontuações médias se comportaram de 2000 a 2012 para estudantes muito desfavorecidos e favorecidos quando aplicamos a distribuição das séries do Pisa 2000 para os anos subsequentes de teste e quando aplicamos a distribuição das séries do Pisa 2012 para os anos de teste anteriores.⁸ Descobrimos que os alunos muito desfavorecidos têm ganhos substancialmente grandes em matemática em 2000-2012 (31-41 pontos,

⁸ Quando usamos os pesos de 2012, supomos que a proporção da 8ª série é equivalente à da 7ª série, a da 9ª série equivalente à da 8ª e assim por diante.

dependendo do conjunto de pesos utilizados), e que os ganhos são bastante estáveis ao longo dos nove anos de testes. Estudantes favorecidos mostraram ganhos muito menores em matemática, mas, em especial, obtiveram grandes ganhos em 2000-2003 e diminuíram subsequentemente. Também descobrimos que as pontuações dos testes de leitura diminuíram ou permaneceram não significativamente menores para os alunos desfavorecidos (dependendo dos pesos de série usados) e diminuíram mais para os alunos favorecidos. O declínio é particularmente notável usando os pesos de 2000, o que sugere que a queda nas pontuações em leitura foi muito maior entre os estudantes com recursos acadêmicos familiares mais altos nas séries mais baixas.

TABELA 7
PISA BRASIL: PONTUAÇÃO MÉDIA EM MATEMÁTICA E LEITURA AJUSTADA POR MUDANÇAS NAS PROPORÇÕES DE ESTUDANTES MUITO DESFAVORECIDOS E FAVORECIDOS NAS VÁRIAS SÉRIES, 2000-2012

PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA AJUSTADA				
ANO DO TESTE	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012	> 100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	> 100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012
2000	313	345	386	425
2003	326	347	414	436
2006	339	364	409	433
2009	349	370	390	433
2012	354	376	397	428
PONTUAÇÃO EM LEITURA AJUSTADA				
ANO DO TESTE	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2010	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012	> 100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	> 100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012
2000	375	399	443	455
2003	375	406	445	447
2006	361	389	430	457
2009	369	396	416	460
2012	366	394	408	443

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

CORRIGINDO PARA A CONQUISTA DE UMA SÉRIE MAIS ALTA, 2000-2012

O método de Klein (2011) assume que todo o aumento de série ocorreu em virtude das mudanças na data do teste, as quais, tomando como base o teste de 2000, aumentaram a média de idade dos estudantes e, portanto, a probabilidade de que eles estivessem em uma série mais elevada na data da avaliação. No entanto, a série média de frequência escolar realmente aumentou entre os estudantes brasileiros em 2000-2012, independentemente da data do teste e mesmo sem levar em conta a redução da idade de ingresso, que passou a vigorar em 2008. Por conseguinte,

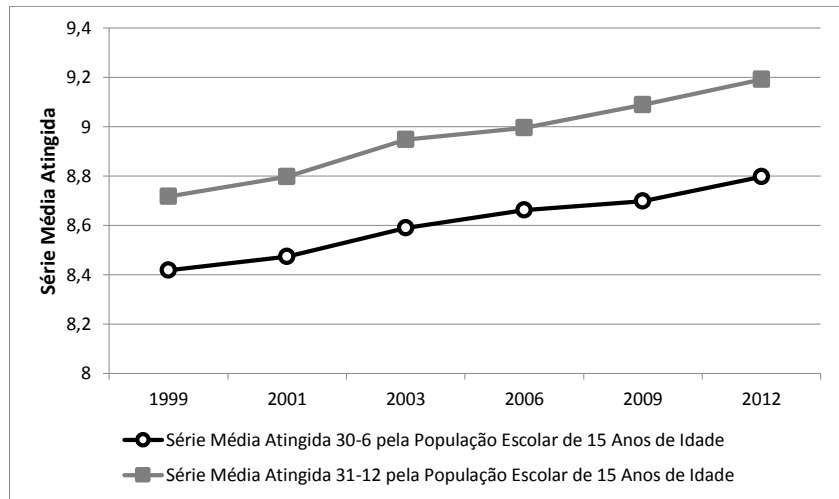
devemos considerar as estimativas de ganho do Pisa controlando a deriva da série por meio da estimativa *lower bound* (limite inferior) e, como Klein a interpretou, uma estimativa do aumento na “qualidade pura” da educação brasileira. Essa interpretação de aumentos na qualidade da educação está também implícita nas publicações da OCDE, bem como nos estudos que propõem “qualidade da educação” como um dos principais motores do crescimento econômico (HANUSHEK; PETERSON; WOESSMANN, 2013). Levando a sério essa interpretação, a qualidade do ensino de matemática no Brasil em 2000-2012 aumentou consideravelmente para os alunos de baixo recurso acadêmico familiar, mas quase nada para os alunos de recurso acadêmico familiar mais alto, e o ensino de leitura tornou-se um pouco pior para estudantes com baixo recurso acadêmico familiar, mas notadamente pior para aqueles com alto recurso acadêmico familiar.

No entanto, partindo do pressuposto de que os alunos aprendem mais ao permanecerem mais tempo na escola, atingir séries mais elevadas deveria, por si só, aumentar a pontuação de um aluno no Pisa. No caso brasileiro, há forte evidência de que, com a reforma de 2006, os alunos que ingressaram na escola com um ano a menos de idade, em 2007, realmente pontuaram cerca de 0,25 desvios padrão a mais, por causa daquele ano extra no teste de 5ª série da Prova Brasil 2011 em comparação com estudantes que não ingressaram mais cedo (MARTINS, 2014). Portanto, quando os estudantes brasileiros passam mais anos na escola, é provável que eles aprendam mais.

Podemos abordar o aumento na série média frequentada pelos alunos em anos de teste do Pisa usando dados de Klein (2011) sobre a distribuição das séries dos estudantes de 15 anos de idade no ponto de corte 30 de junho na edição 2000 do teste do Pisa e no ponto de corte 31 de dezembro na edição 2009, que foi também o ponto de corte na edição de 2012.⁹ Nossas estimativas sobre a série média são mostradas no Gráfico 2. A partir da curva no Gráfico 2, a mudança na série conquistada em 2000-2012, tomando como referência a definição do Pisa 2000 de alunos com 15 anos de idade, é 8,80 menos 8,45 anos, ou 0,35 anos. Considerando a definição de 2009/2012, o ganho na série é de 0,47 anos.

GRÁFICO 2

PISA BRASIL: AUMENTO NA SÉRIE MÉDIA FREQUENTADA POR ESTUDANTES NA AMOSTRA, 2000-2012, ASSUMINDO DEFINIÇÕES DE IDADE DOS ESTUDANTES DE 2000 E 2012



Fonte: Estimado por Klein (2011) e OECD, microdados do Pisa - Resultados de testes por série (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

Quando aplicamos a mudança estimada na série às estimativas de pontuação por série nos diversos anos de teste para os grupos muito desfavorecidos e favorecidos, descobrimos que os estudantes brasileiros muito desfavorecidos alcançaram cerca de 15-17 pontos a mais na pontuação do Pisa em matemática e 15-21 pontos em leitura, porque em 2012 eles provavelmente estariam em uma série mais elevada do que em 2000, independentemente da data do teste. Em conformidade com as estimativas que fizemos para a Tabela 8, assumimos que, em 2012, a 8ª série é equivalente à 7ª série nos anos anteriores; a 9ª série, equivalente à 8ª série, e assim por diante. Estudantes favorecidos acrescentaram ainda mais pontos a partir da probabilidade de estarem em uma série mais elevada, porque as pontuações médias dos testes de estudantes favorecidos tenderam a ter um gradiente de conquista de série mais alta em ambos os anos de teste de 2000 e 2012. Estudantes brasileiros favorecidos atingiram 25-37 pontos a mais em matemática e 26-34 pontos a mais em leitura, fruto da probabilidade de estarem em uma série mais alta quando se submeteram ao teste do Pisa 2009, em comparação a quando se submeteram à edição de 2000, independentemente da data do teste.¹⁰

Os resumos desses cálculos na Tabela 8 mostram que os ganhos de estudantes brasileiros em matemática no Pisa tendem a ser substanciais, especialmente para os alunos muito desfavorecidos, e podem também ser grandes para os estudantes favorecidos, dependendo dos pressupostos de conquista de uma série mais alta em 2000-2012. Os resultados também indicam que os ganhos em leitura no Pisa têm sido muito menores e podem ter sido negativos, dependendo das suposições

10

Isso pressupõe que os brasileiros desfavorecidos e favorecidos nas amostras do Pisa tinham os mesmos aumentos em conquista de série no período dos testes de 2000-2012. Não temos nenhuma evidência que confirme essa hipótese, embora pareça provável que, com a grande expansão do ensino secundário inferior e superior nesse período, os alunos muito desfavorecidos estariam mais propensos a aumentar sua conquista de série mais rapidamente do que as crianças favorecidas.

Se isso for verdade, estamos subestimando os ganhos para os alunos muito desfavorecidos e superestimando os ganhos para os alunos favorecidos.

feitas sobre ganhos oriundos da conquista de uma série mais alta, especialmente para estudantes favorecidos. As estimativas *lower bound* (limite inferior) estão em conformidade com as estimativas de Klein (2011) usando distribuições de série constantes ao longo dos anos de teste do Pisa, e as estimativas *upper bound* (limite superior) representam o pressuposto de que os alunos aprendem mais quando ficam mais tempo na escola (a série média conquistada pela população aos 15 anos de idade aumenta ao longo do tempo), independentemente de como os jovens de 15 anos são definidos pelos dados do teste.

As estimativas *upper bound* da Tabela 8 são, em linhas gerais, iguais ou menores do que os ganhos em 2000-2012 reportados diretamente das pontuações do Pisa desagregadas por recursos acadêmicos familiares na Tabela 4a. Os ganhos de 63 pontos e 43 pontos dos estudantes brasileiros muito desfavorecidos e favorecidos em matemática são tão grandes ou maiores que os ganhos *upper bound* de 48/56 pontos (<10 LD) e 28/48 pontos (>100 LD) na Tabela 8. Em leitura, o ganho de 19 pontos em 2000-2012 relatado para os alunos muito desfavorecidos na Tabela 4a é tão grande ou maior do que o ganho *upper bound* de 6-16 pontos mostrado na Tabela 8, mas o ganho para os estudantes favorecidos estimado diretamente das pontuações “não corrigidas” do Pisa é igual ou menor do que o ganho *upper bound* “corrigido” de -1/14 para estudantes favorecidos apresentado na Tabela 8.

Como mencionado, Klein (2011) também tenta estimar os efeitos da mudança de datas dos testes do Pisa na Argentina, no Chile e no México, países de interesse para nós para fins de comparação. Na Argentina, Klein ajusta os ganhos de pontuação relatados no teste do Pisa para cima por causa de mudanças na data de teste, mas no Chile e no México, os ganhos são ajustados para baixo – somente ligeiramente no México, mas substancialmente no Chile. Não obstante, estes estão em conformidade com suas estimativas *lower bound* para o Brasil (primeiro método). O ingresso e a conclusão no ensino secundário chileno expandiram-se muito rapidamente na primeira década deste século, o que sugere que o uso de pesos de série constante para estimar os ganhos de pontuação de teste provavelmente subestima o “verdadeiro” aumento nas pontuações do teste do Pisa chileno.

Se compararmos o desempenho de estudantes argentinos, chilenos e mexicanos em matemática e leitura no Pisa com os ajustes de Klein, ainda assim concluiremos (como acima) que os estudantes brasileiros (i) obtiveram ganhos tão grandes ou maiores que os alunos naqueles três países em matemática em 2000-2012; (ii) obtiveram aproximadamente os mesmos ganhos baixos em leitura que o México, mas tiveram um desempenho relativamente melhor que os argentinos e (iii) tiveram ganhos consideravelmente mais baixos em leitura que os chilenos (ver Tabela 8).

TABELA 8**PISA BRASIL: GANHOS DE PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA E LEITURA DE ACORDO COM DIFERENTES SUPOSIÇÕES, 2000-2012**

PONTUAÇÃO EM MATEMÁTICA AJUSTADA				
SUPOSIÇÃO	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012	>100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	>100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012
Ganho constante série (limite inferior)	41	31	11	3
Ganho ao alcançar série mais alta	15	17	37	25
Ganho total (limite superior)	56	48	48	28
PONTUAÇÃO EM LEITURA AJUSTADA				
SUPOSIÇÃO	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	0-10 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012	>100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2000	>100 LIVROS NO DOMICÍLIO, PESOS DE 2012
Ganho constante série (limite inferior)	-9	-5	-35	-12
Ganho ao alcançar série mais alta	15	21	34	26
Ganho total (limite superior)	6	16	-1	14

Fonte: OECD, microdados do Pisa (2000, 2003, 2006, 2009, 2012).

GANHOS DOS ESTUDANTES BRASILEIROS NO TESTE DO SAEB

O Brasil vem testando seus alunos de 4^a/5^a e 8^a/9^a séries em âmbito nacional há quase 20 anos. É o sistema Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb –, chamado Saeb, com base em uma ampla amostra de escolas em todo o país. Desde 2005, a Prova Brasil (nome de divulgação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc) também é aplicada a todos os alunos em escolas com 20 ou mais estudantes nestas mesmas duas séries testadas. Ao passo que o Saeb é aplicado a alunos tanto de escolas públicas quanto privadas, a Prova Brasil somente avalia alunos de escolas públicas. Os resultados do Saeb não foram publicados em 2007 e 2009, mas estão disponíveis para 2011 e 2013. Podemos, por conseguinte, mapear as pontuações para alunos da 8^a/9^a série ao longo do mesmo período em que o teste Pisa foi aplicado, estimando pontuações para grupos de alunos com diferentes níveis de recursos acadêmicos familiares (LD e IM). Uma vez que muitos estudantes favorecidos frequentam escolas particulares e somente o Saeb é aplicado nas escolas privadas, nosso foco será o teste Saeb no período de 1995-2013.

Existem várias limitações para o mapeamento de resultados médios dos testes de português e matemática ao longo das oito aplicações do teste em 1995-2013, porque a existência de livros no domicílio não estava incluída no questionário do estudante em 1995, 1997, 2011 e 2013, e as categorias para a instrução da mãe (e do pai) mudaram em 2003 e 2005 em relação aos anos iniciais, e depois novamente em 2011 (mesmas categorias em 2013). Apresentamos resultados com os dados que temos sobre LD (Tabela 9a) e mostramos duas estimativas diferentes para

as pontuações médias dos alunos agrupados por IM (tabelas 9b e 9c). A primeira (Tabela 9b e Gráfico 3a) define os grupos de IM de uma maneira em 1995-2001, em conformidade com as definições do grupo naqueles anos, e uma segunda maneira em 2003-2013, em consonância com a definição do grupo em 2011. A segunda estimativa (Tabela 9c e Gráfico 3b) consegue unificar as definições para 1995-2005, mas, na tabela, as definições do grupo são diferentes em 2011 e 2013. Como resultado dessa definição diferente em 2011 e 2013, as pontuações médias estão distorcidas para baixo em 2011 e 2013 em relação a pontuações de anos anteriores.

Os resultados sugerem que pode ter havido aumentos significativos nas pontuações médias do Saeb em matemática para alunos da 8^a/9^a série em 2005-2013. Para estudantes com IM relativamente baixa, esses ganhos aumentaram a pontuação o suficiente para alcançar os níveis anteriores. Também observamos as diferenças em ganhos entre matemática e leitura (português) relatados nos resultados do Pisa no período 1999-2013. Pontuações de matemática e português diminuíram de forma semelhante em 1995-1999, estabilizaram-se (exceto para estudantes com IM universitária) em 1999-2005 e, aparentemente, elevaram-se para todos os grupos, à exceção dos mais favorecidos, em ambas as disciplinas, mas muito pouco para leitura, em 2005-2013. Na segunda versão de nossas estimativas de IM (Tabela 9c, Gráfico 3b), a definição de IM em 2011 e 2013 faz com que a pontuação média seja distorcida para baixo, exceto para a categoria de ensino universitário completo. A primeira versão das estimativas (Tabela 9b, Gráfico 3a) reflete com mais acurácia os “verdadeiros” ganhos em 2005-2013.

Em resumo, há um consenso de que houve ganhos em matemática significativos nos dois testes em 2005-2013 e de que os ganhos foram muito maiores em 2005-2013 para os alunos muito desfavorecidos e desfavorecidos, tanto no Pisa quanto no Saeb. Há também um consenso de que os ganhos em português/leitura do Saeb são pequenos, assim como os ganhos de leitura do Pisa.

TABELA 9A
BRASIL: 8^A/9^A SÉRIE DO SAEB, PONTUAÇÃO MÉDIA POR LD, 1999-2005

ANO DO TESTE	RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES MEDIDOS POR LIVROS NO DOMICÍLIO							
	LEITURA				MATEMÁTICA			
	SEM LIVROS	< 20	20 - 100	> 100	SEM LIVROS	< 20	20 - 100	> 100
1999	226	225	246	253	235	239	262	271
	(0.58)	(0.59)	(0.69)	0.98)	(0.57)	(0.63)	(0.73)	(0.95)
2001	216	232	253	263	225	238	263	280
	(0.61)	(0.30)	(0.43)	(0.80)	(0.54)	(0.28)	(0.46)	(0.82)
2003	213	227	247	255	223	238	262	276
	(0.79)	(0.34)	(0.49)	(0.88)	(0.72)	(0.34)	(0.51)	(0.98)
2005	217	229	247	254	222	236	254	265
	(0.80)	0.37)	(0.52)	(0.94)	(0.79)	(0.37)	(0.56)	(1.03)

Fonte: Inep, microdados do Saeb (1999, 2001, 2003, 2005).

TABELA 9B
BRASIL: 8ª/9ª SÉRIE DO SAEB, PONTUAÇÃO MÉDIA POR IM, 1995-2013

ANO DO TESTE	RECURSOS ACADÊMICOS FAMILIARES MEDIDOS POR INSTRUÇÃO MATERNA						MATEMÁTICA			
	LEITURA									
	MENOS QUE OU IGUAL A SÉRIE 4/5	COMPLETOU SÉRIE 4/5 ATÉ < 8/9	COMPLETOU SÉRIE 8/9	COMPLETOU ENSINO MÉDIO	DIPLOMA UNIVERSITÁRIO	MENOS QUE OU IGUAL A SÉRIE 4/5	COMPLETOU SÉRIE 4/5 ATÉ < 8/9	COMPLETOU SÉRIE 8/9	COMPLETOU ENSINO MÉDIO	DIPLOMA UNIVERSITÁRIO
1995	244 ¹	-	255 ²	273 ³	287 ⁴	243	-	251	274	291
	(0.42)	-	(0.84)	(0.95)	(1.14)	(0.41)	-	(0.76)	(0.91)	(1.20)
1997	233	-	247	262	281	233	-	245	264	284
	(0.42)	-	(0.75)	(0.82)	(0.71)	(0.42)	-	(0.71)	(0.82)	(0.72)
1999	223	-	230	248	263	233	-	244	265	285
	(0.57)	-	(0.75)	(0.77)	(0.90)	(0.54)	-	(0.74)	(0.80)	(0.95)
2001	227	-	231	252	275	228	-	240	261	294
	(0.27)	-	(0.47)	(0.46)	(0.54)	(0.27)	-	(0.45)	(0.47)	(0.59)
2003	219 ⁵	230 ⁶	240 ⁷	253 ⁸	271 ⁹	220	235	246	260	297
	(0.43)	(0.43)	(0.61)	(0.50)	(0.68)	(0.43)	(0.41)	(0.59)	(0.50)	(0.74)
2005	217	230	240	249	267	218	233	242	256	282
	(0.48)	(0.47)	(0.62)	(0.50)	(0.75)	(0.47)	(0.46)	(0.62)	(0.51)	(0.79)
2011	224	239	242	256	270	230	245	249	263	284
	(0.08)	(0.08)	(0.08)	(0.07)	(0.13)	(0.08)	(0.07)	(0.08)	(0.07)	(0.14)
2013	231	246	250	261	265	238	253	257	267	274
	(0.35)	(0.36)	(0.41)	(0.32)	(0.53)	(0.35)	(0.36)	(0.41)	(0.33)	(0.55)

Fonte: Inep, microdados do Saeb (1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2013).

Notas: Erros padrão em parênteses.

1. Em 1995, 1997, 1999 e 2001, a categoria é uma combinação de "nunca foi à escola" e "completou primeira a quarta série".
2. Em 1995, 1997, 1999 e 2001, a categoria é "completou quinta a oitava série".
3. Em 1995, 1997, 1999 e 2001, a categoria é "completou nona a décima segunda".
4. Em 1997, a categoria é "universidade" ou "pós-graduação", sem especificar se a pessoa completou ou não. Em 1995, 1999 e 2001, a categoria é apenas "universidade", sem especificar se a pessoa completou um curso de educação superior, obtendo um diploma.
5. Em 2003, 2005, 2011 e 2013, esta categoria é "série 5" a "completou série 8/9".
6. Em 2003, 2005, 2011 e 2013, esta categoria é "nenhuma instrução" a "completou 4 anos".
7. Em 2003, 2005, 2011 e 2013, esta categoria é uma agregação de "completou série 8/9" e "completou ensino médio".
8. Em 2003, 2005, 2011 e 2013, esta categoria é uma agregação de "completou ensino médio" e "alguns anos de educação superior".
9. Em 2003, 2005, 2011 e 2013, esta categoria é "completou curso universitário".

TABELA 9C

BRASIL: 8ª/9ª SÉRIE DO SAEB, PONTUAÇÃO MÉDIA POR IM, 1995-2013

ANO DO TESTE	LEITURA				MATEMÁTICA			
	MENOS QUE OU IGUAL A SÉRIE 4/5	SÉRIE 4/5-A COMPLETOU SÉRIE 8/9	ALGUM ENSINO MÉDIO OU COMPLETOU ENSINO MÉDIO	ALGUM ENSINO SUPERIOR OU COMPLETOU UNIVERSIDADE	MENOS QUE OU IGUAL A SÉRIE 4/5	SÉRIE 4/5-A COMPLETOU SÉRIE 8/9	ALGUM ENSINO MÉDIO OU COMPLETOU ENSINO MÉDIO	ALGUM ENSINO SUPERIOR OU COMPLETOU UNIVERSIDADE
1995	244 ¹ (0.42)	255 ⁵ (0.84)	273 ³ (0.95)	287 ⁴ (1.14)	243 (0.41)	251 (0.76)	274 (0.91)	291 (1.20)
1997	233 (0.42)	247 (0.75)	262 (0.82)	281 (0.71)	233 (0.42)	245 (0.71)	264 (0.82)	284 (0.72)
1999	223 (0.57)	230 (0.75)	248 (0.77)	263 (0.90)	233 (0.54)	244 (0.74)	265 (0.80)	285 (0.95)
2001	227 (0.27)	231 (0.47)	252 (0.46)	275 (0.54)	228 (0.27)	240 (0.45)	261 (0.47)	294 (0.59)
2003	224 (0.35)	235 (0.49)	252 (0.42)	279 (0.48)	224 (0.30)	240 (0.48)	255 (0.41)	282 (0.47)
2005	224 (0.35)	233 (0.52)	250 (0.41)	272 (0.51)	224 (0.34)	236 (0.53)	251 (0.41)	272 (0.51)
2011	224 ⁵ (0.08)	239 ⁶ (0.07)	242 ⁷ (0.08)	261 ⁸ (0.06)	230 (0.08)	245 (0.07)	249 (0.08)	270 (0.07)
2013	231 (0.35)	246 (0.36)	250 (0.41)	262 (0.28)	238 (0.35)	253 (0.36)	257 (0.41)	269 (0.28)

Fonte: Inep, microdados do Saeb (1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2013).

Notas: Erros padrão em parênteses.

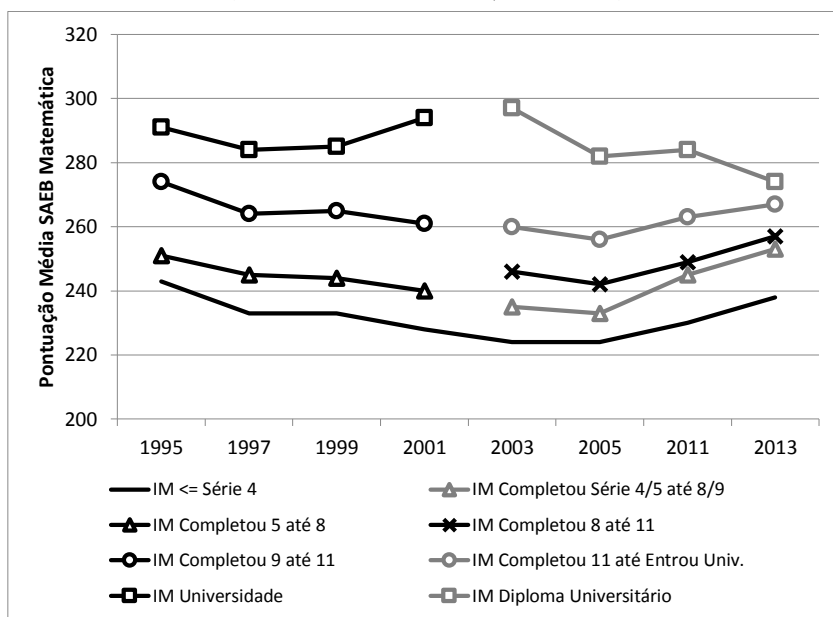
1. Em 1995, 1997, 1999 e 2001, a categoria é uma agregação de “nunca foi à escola” e “completou a quarta série”.
2. Em 1995, 1997, 1999 e 2001, a categoria é “completou quinta a oitava série”.
3. Em 1995, 1997, 1999 e 2001, a categoria é “completou nona a décima segunda”.
4. Em 1997, a categoria é “universidade” ou “pós-graduação”, sem especificar se a pessoa completou ou não. Em 1995, 1999 e 2001, a categoria é apenas “universidade”, sem especificar se a pessoa completou um curso de educação superior, obtendo um diploma.
5. Em 2011 e 2013, esta categoria é “nenhuma instrução” a “não completou 4/5 anos”.
6. Em 2011 e 2013, esta categoria é “completou série 5” a “nao completou série 8”.
7. Em 2011 e 2013, esta categoria é uma agregação de “completou série 8/9” e “não completou ensino médio”.
8. Em 2011 e 2013, esta categoria é uma agregação de “completou ensino médio” e “completou curso universitário” e “completou diploma ensino superior”.

Os resultados do Saeb entram, portanto, em conflito com os resultados do teste de matemática do Pisa, que mostra estudantes brasileiros obtendo ganhos substanciais em 2000-2012, o que não acontece no Saeb na primeira metade desse período. Uma diferença importante adicional entre o Saeb e o Pisa é a diminuição no desempenho do grupo favorecido em 2005-2013 em ambas as disciplinas. No Pisa, o grupo favorecido definido pela IM obtém ganhos depois de 2003.

Existem várias explicações possíveis para a diferença nos ganhos nos dois testes. A mais importante é que o Saeb é aplicado aos estudantes numa série específica – neste caso, a 8ª/9ª série, em vez de uma amostra de estudantes de 15 anos de cada escola. Como apontado por Klein (2011), uma grande parte dos ganhos no Pisa em 2000-2012 era explicável pelo aumento na série média frequentada por estudantes de 15 anos. É provável que o aumento tenha sido maior na primeira parte desse período. Uma segunda explicação é que o Saeb testa uma versão presumida de um currículo brasileiro (estados e municípios variam na adoção de seus currículos e usam uma grande variedade de livros didáticos), em vez de uma versão presumida do que os jovens de 15 anos de idade em todo o mundo deveriam saber em relação às disciplinas testadas, de modo a poder refletir melhor os ganhos que os alunos estão obtendo em relação ao que lhes está sendo ensinado. É possível que, até 2005, os estudantes não tenham progredido muito em relação à quantidade de matemática que estavam aprendendo comparativamente ao que estavam vendo em suas salas de aula. O Saeb também é uma amostra muito mais ampla do que o Pisa. Pode ter havido algum problema com a amostra do Pisa nos primeiros anos, atenuado à medida que ela se expandiu em 2000-2012. Finalmente, pela diferença entre ganhos positivos do grupo favorecido no Pisa e negativos pelo “mesmo” grupo favorecido no Saeb, é possível especular que os estudantes têm superestimado a IM no questionário de Pisa, mas não no questionário do Saeb.

GRÁFICO 3A

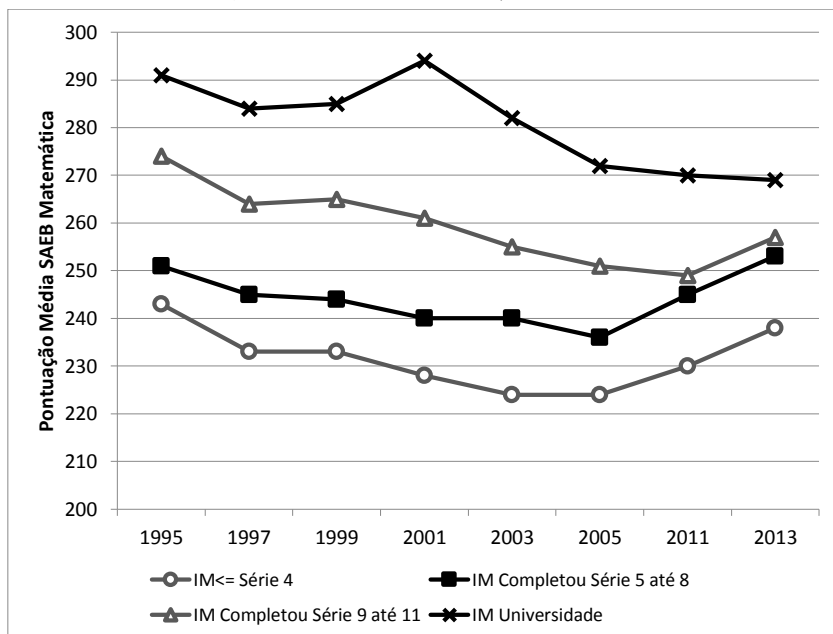
BRASIL: PONTUAÇÃO MÉDIA EM MATEMÁTICA NO SAEB POR IM DECLARADA PELOS ESTUDANTES, VERSÃO I DAS DEFINIÇÕES DE IM, 1995-2013



Fonte: Inep, microdados do Saeb (1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2013).

GRÁFICO 3B

BRASIL: PONTUAÇÃO MÉDIA EM MATEMÁTICA NO SAEB POR IM DECLARADA PELOS ESTUDANTES, VERSÃO II DAS DEFINIÇÕES DE IM



Fonte: Inep, microdados do Saeb (1995, 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2011, 2013).

CONCLUSÕES

Estudantes brasileiros de 15 anos de idade indubitavelmente obtiveram ganhos substanciais no teste de matemática do Pisa entre 2000 e 2012 e podem ter obtido ganhos mais modestos no teste de leitura do Pisa. Isso aconteceu enquanto o Brasil, como outros países da América Latina, aumentou consideravelmente a taxa de matrícula na 9ª e na 10ª série, e a distorção idade-série diminuiu. Ganhos dos alunos brasileiros em matemática são iguais ou maiores do que os obtidos pelos alunos na maioria dos outros países latino-americanos, da Espanha e de Portugal. Este não é o caso para o teste de leitura do Pisa, no qual os ganhos do Brasil têm sido menores do que os da maioria dos outros países. Estudantes brasileiros da 8ª e 9ª séries também têm mostrado ganhos significativos no teste de matemática do Saeb (e ganhos modestos no teste de português), mas só a partir de 2005. Em ambos, no Pisa e no Saeb, os ganhos têm sido, em geral, maiores para os estudantes de famílias com menos recursos acadêmicos do que para estudantes de famílias que poderiam ser chamadas de “favorecidas” em termos de recursos acadêmicos familiares.

Os resultados dos dois testes emitem sinais contraditórios. O Saeb sugere que os estudantes brasileiros estão obtendo grandes ganhos em matemática depois de 2005 e pequenos ganhos em leitura (português) só depois de 2011; os resultados do Pisa corroboram esses pequenos ganhos em leitura, mas sugerem que os estudantes brasileiros do ensino médio obtiveram importantes ganhos em matemática já em 2000-2006. Esta é uma combinação incomum de resultados. Há uma série de países, como os Estados Unidos, a Rússia e a Inglaterra/Reino Unido, que têm um desempenho relativamente bom e têm obtido ganhos em matemática no TIMSS aplicado na 8ª série, mas não no teste do Pisa (CARNOY, 2013; ROTHSTEIN, 2013). Ainda assim, são raros os exemplos de países que obtêm grandes ganhos em um teste internacional como o Pisa, que não está ligado ao currículo nacional, e alcançam ganhos só mais tarde em seu teste nacional, vinculado ao currículo.

Como o Saeb, o TIMSS é projetado para avaliar o conteúdo de matemática ensinado na escola, ao passo que o Pisa mensura habilidades mais gerais de resolução de problemas matemáticos (SCOTT, 2004; GRONMO; OLSEN, 2006). Além disso, no Pisa 2000 e 2003, os primeiros dois testes desse programa, os estudantes brasileiros obtiveram uma das mais baixas pontuações em matemática na América Latina (junto com o Peru); eles saíram-se relativamente melhor em leitura. Portanto, os grandes ganhos em matemática podem ter sido principalmente a recuperação de uma posição que já deveria ter sido alcançada antes, em termos de conhecimentos matemáticos, particularmente porque o Pisa é um novo tipo de teste, muito diferente do Saeb ou dos exames a que os brasileiros são submetidos na escola. Portanto, como

mostramos, a razão mais lógica para os ganhos no Pisa no início da década é o aumento significativo de anos de escola pelo estudante médio de 15 anos de idade, e não tanto a melhor eficácia do ensino de matemática em cada série.

Os resultados de ambos os testes sugerem que os alunos com menos recursos familiares definitivamente não estão ficando para trás em relação a seus conterrâneos mais favorecidos; ao contrário, podem estar ganhando dos estudantes favorecidos. Os ganhos do Pisa em matemática e leitura obtidos por estudantes brasileiros têm sido maiores na última década entre os alunos com recursos acadêmicos familiares mais baixos. Apesar desses ganhos, até o Pisa 2012, os estudantes brasileiros desfavorecidos ainda não estavam pontuando tão alto em matemática e leitura como seus equivalentes em países latino-americanos, exceto no caso da Argentina. O desempenho dos estudantes brasileiros aumentou muito mais em 2000-2012 do que o desempenho dos estudantes argentinos.

Estudantes brasileiros favorecidos ficaram em uma posição pior em comparação com seus equivalentes, à exceção, outra vez, do caso argentino. Os ganhos significativos em matemática e os ganhos pequenos em português no Saeb concentraram-se entre os alunos com níveis baixos e médios de recursos acadêmicos familiares, mensurados pela IM (não há dados disponíveis sobre LD para 2011 e 2013, quando os ganhos foram obtidos). Do ponto de vista de uma maior equidade educacional, este é um resultado positivo para o sistema educacional brasileiro; no entanto, em termos de produção de excelência na extremidade superior da distribuição, os resultados sugerem dificuldades significativas.

O que os formuladores de políticas devem extrair desses resultados? Os alunos brasileiros estão aprendendo mais na escola hoje do que há 10 anos? A resposta provavelmente é sim, mas não tanto quanto os resultados dos testes relatados do Pisa nos querem fazer crer. O trabalho de Klein (2011) já apresentou a evidência de que os resultados publicados do Pisa apresentam uma superestimativa de ganhos. Nós também sugerimos que é mais provável que os alunos desfavorecidos tenham obtido ganhos maiores no Pisa do que os estudantes favorecidos. Sugerimos também que, especialmente para os estudantes favorecidos, os ganhos em matemática que estudantes brasileiros obtiveram no Pisa desde 2000 estão em conflito com os resultados do Saeb, que indicam um declínio do desempenho em matemática, ainda depois de 2005. Por outro lado, há consenso nos resultados do Saeb e do Pisa quanto ao fato de que os ganhos têm sido pequenos em leitura/linguagem, mesmo para os grupos desfavorecidos.

REFERÊNCIAS

- ADAMSON, F. *How does context matter? Comparing achievement scores, opportunities to learn, and teacher preparation across socio-economic quintiles in TIMSS and PISA*. Dissertation (PhD Philosophy) – Stanford University, 2010.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproduction*. Paris: Minit, 1970.
- BRAY, M. Private supplementary tutoring: comparative perspectives on patterns and implications. *Compare: A Journal of Comparative Education*, v. 36, n. 4, p. 515-530, 2006.
- BUCHMANN, C. Measuring family background in international studies of education: conceptual issues and methodological challenges. In: PORTER, A.; GAMORAN, A. (Ed.). *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington D.C.: National Academy Press, 2002. p. 150-197.
- CARNOY, M. E.; ROTHSTEIN, R. *What do international tests really show about american student performance*. Washington, DC: Economic Policy Institute, 2013.
- CHUDGAR, A.; LUSCHEI, T. F.; FAGIOLI, L. P. *Constructing socio-economic status measures using the trends in international mathematics and science study data*. East Lansing: Michigan State University, 2012.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, n. 94, (Special Supplement), p. 95-120, 1988.
- COLEMAN, J. S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: National Government Printing Office, 1966.
- GRONMO, L. S.; OLSEN, R. V. TIMSS versus PISA: the case of pure and applied mathematics. In: IEA INTERNATIONAL RESEARCH CONFERENCE. 2. Washington, D.C., November 8-11, 2006.
- HANUSHEK, E.; KIMKO, D. Schooling, labor force quality, and the growth of nations. *American Economic Review*, v. 90, n. 5, p. 1184-1208, 2000.
- HANUSHEK, E.; PETERSON, P.; WOESSMANN, L. *Endangering prosperity*. Washington, D.C.: The Brookings Institution, 2013.
- HAUSER, R. Some methodological issues in cross national educational research: quality and equity in student achievement. *EurAmerica*, v. 43, n. 4, p. 709-752, 2013.
- HEATH, S. Brice. *Ways with words: language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.
- JENCKS, C.; PHILLIPS, M. *The black-white test score gap*. Washington, DC: The Brookings Institution, 1998.
- KLEIN, R. Uma re-análise dos resultados do Pisa: problemas de comparabilidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 73, p. 1-20, out./dez. 2011.
- MARTINS, M. *A Difference in differences analysis of an extra year of compulsory education in Brazilian Primary Schools*. MA paper – Stanford University, 2014.
- ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. *Pisa 2009 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD, 2010a. v. I.
- _____. *Pisa 2009 results: overcoming social background*. Paris: OECD, 2010b. v. II.
- _____. *Pisa 2012 results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics, and science*. Paris: OECD, 2013. v. I.
- PEAKER G. F. *The Plowden children four years later*. Slough: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1971.
- RAUDENBUSH, S. W.; CHEONG, Y. F.; FOTIU, R. P. Social inequality, social segregation, and their relationship to reading literacy in 22 countries. In: BINKLEY, M.; RUST, K.; WILLIAMS, T. (Ed.). *Reading literacy in an international perspective*. Washington, D.C.: NCES, 1996. p. 3-62.
- SCHULTZ, T. Investment in human capital. *American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SCHULZ, W. Measuring the Socio-economic background of students and its effect on achievement in PISA 2000 and PISA 2003. In: ANNUAL MEETINGS OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION. San Francisco, California, April 7-11, 2005. Disponível em: <http://works.bepress.com/wolfram_schulz/10/>. Acesso em: 14 fev. 2013.

SCOTT, E. *Comparing NAEP, TIMSS and PISA in Mathematics and Science*. Washington, D.C.: National Center of Educational Statistics, 2004. Disponível em: <http://nces.ed.gov/timss/pdf/naep_timss_pisa_comp.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2013.

SIRIN, S. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytical review of research. *Review of Educational Research*, v. 75, n. 3, p. 417-453, 2005.

UNESCO. *World education report 2005*. Paris: Unesco, 2005.

WOESSMANN, L. How equal are educational opportunities? Family background and student achievement in Europe and the United States. *CESifo Working Paper*, Munich, n. 1162, 2004.

MARTIN CARNOY

Graduate School of Education, Stanford University, Stanford, Estados Unidos
carnoy@stanford.edu

TATIANA KHAVENSON

National Research University Higher School of Economics, Institute of Education, Moscou, Rússia
tkhavenson@hse.ru

IZABEL FONSECA

Graduate School of Education, Stanford University, Stanford, Estados Unidos
ifonseca@stanford.edu

LEANDRO COSTA

Banco Mundial, Brasília, Distrito Federal, Brasil
leandroita@gmail.com

LUANA MAROTTA

Graduate School of Education, Stanford University, Stanford, Estados Unidos
lmarotta@stanford.edu

FORMAÇÃO DOCENTE, UM PROJETO IMPOSSÍVEL

ALICE CASIMIRO LOPES

VERONICA BORGES

RESUMO

Neste artigo, discutimos como se desenvolvem as lutas político-discursivas pela significação do que vem a ser currículo com base em autores pós-estruturais e nas traduções que fazemos desses registros teóricos no campo do currículo no Brasil. O debate proposto questiona as políticas de currículo de formação docente voltadas a uma perspectiva de mudança social. Apresentamos a discussão a partir de quatro teses interconectadas: a formação docente é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de mudar o mundo; o desafio da mudança envolve nossa responsabilidade e compromisso, bem como o debate político constante sobre o que se entende como mudança e significação do mundo.

Artigo baseado na conferência intitulada *Currículo, política y cultura: desafíos para la educación superior*, proferida por Alice Casimiro Lopes no VIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior - CIDU -, em Rosário, Argentina, 2014.

CURRÍCULO • POLÍTICA • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DISCURSO

TEACHER TRAINING, AN IMPOSSIBLE PROJECT

ABSTRACT

In this article, we discuss how the political and discursive fights develop according to the significance of a curriculum based on post-structural authors and interpretations that we make from these theoretical records in the curriculum field in Brazil. The proposed debate questions the policies of the teacher training curriculum oriented to the perspective of social change. We present the discussion through four interconnected theses: teacher training is an impossible project; yet this teacher training is required; this need can be linked to the project that for many seems abandoned: the project of changing the world; the challenge of change involves our responsibility and commitment, as well as the constant political debate about what is understood as change and meaning in the world.

CURRICULUM • POLICIES • TEACHER EDUCATION • DISCOURSE

FORMACIÓN DOCENTE, UN PROYECTO IMPOSIBLE

RESUMEN

En este artículo discutimos cómo se desarrollan las luchas político-discursivas por la significación de lo que viene a ser currículo en base a autores post-estructurales y en la traducción que efectuamos de estos registros teóricos en el ámbito del currículo en Brasil. El debate propuesto cuestiona las políticas de currículo de formación docente volcadas hacia una perspectiva de cambio social. Presentamos la discusión a partir de cuatro tesis interconectadas: la formación docente es un proyecto imposible; aun así, esta formación docente es necesaria; dicha necesidad puede vincularse al proyecto que para muchos parece abandonado: el proyecto de cambiar el mundo; el desafío del cambio involucra nuestra responsabilidad y compromiso, así como el debate político constante sobre lo que se entiende como cambio y significación del mundo.

CURRÍCULO • POLÍTICA • FORMACIÓN DE DOCENTES • DISCURSO

PERSPECTIVAS QUE SE BASEIAM NA IDEIA DE MUDAR O MUNDO SÃO RECORRENTES NA civilização ocidental e, em geral, envolvem julgamento prévio, posicionamento teleológico, além da ambição de construir consensos duradouros. Essa ambição envolve também construir grupos sociais identificáveis que buscam esses consensos/atos deliberativos. O campo discursivo educacional tem repercutido isso por intermédio das políticas curriculares e dos processos de ensino-aprendizagem, por exemplo. Tornou-se lugar-comum afirmar que o deslocamento da questão educativa para uma política da possibilidade de que todos aprendam abre caminhos promissores na conquista da sociedade mais justa almejada. Entramos também nessa disputa de sentidos quando interpelamos a formação docente, conectada fortemente à possibilidade de mudar o mundo, e oferecemos questionamentos a lógicas previamente sedimentadas.

Esse preâmbulo serve para apontarmos questionamentos a um recorrente movimento em diversos campos de saberes que dirige seus esforços à busca por encontrar conexões e causalidades, em escanear certo domínio com vistas a (pré)definir causas e efeitos, inventar uma racionalidade capaz de apaziguar egos sedentos por representar o mundo em estruturas estáveis: ponto de vista histórico, econômico, social, cognitivo. Propomo-nos a operar numa condição que habita o discurso em sua opacidade presente-ausente, que não se arvora a fundar qualquer coisa no mundo, quer seja como causa primeira ou última ou como uma tomada de decisão que se dá pelo cálculo (DERRIDA, 2006).

Sob a inspiração teórica dos autores pós-estruturais – Laclau, Mouffe, Derrida –, mas também tendo em vista as diferentes traduções que fazemos desses registros teóricos no campo do currículo no Brasil, buscamos entender como se desenvolvem as lutas político-discursivas pela significação do que vem a ser currículo na formação de professores. Nessa trajetória, buscamos nos situar em um espaço-tempo que faz referência às agendas contextuais e às dinâmicas contingentes, à complexidade e à não racionalidade da política, às relações de poder difusas e oblíquas, às estruturas descentradas, à morte do sujeito, ao fim das utopias. Problematicamos noções como verdade, certeza, progresso, essência, objetividade, totalidade. Tentamos ainda questionar, sabendo nunca superar, os determinismos, realismos e essencialismos que nos convocam ao longo da história do pensamento ocidental. Defendemos um constante processo de subverter a pretensão de constituir identidades plenas em relação ao que vêm a ser currículo e sociedade, o que vêm a ser formação, sujeito educado, trabalhador, profissional, professor, docência. Trabalhamos na perspectiva de que estamos, todo o tempo, construindo politicamente o que entendemos por social e por cultural. Operamos na tentativa de não separar dimensões como o social, o econômico e o cultural.

Em síntese, assumimos – com todos os riscos e dificuldades – um enfoque discursivo e pós-estrutural que tenta desconstruir tradições instrumentais e críticas no campo do currículo, ao mesmo tempo que tenta compreender como essas mesmas tradições – sempre híbridas, sempre identitariamente precárias – constituem determinados processos de identificação. São sedimentos que fixam – ou contribuem para fixar – muito do que se pensa sobre currículo e educação na atualidade. Esses sedimentos também funcionam como reiterações diferenciais do que se afirma como currículo, por exemplo, num modo de operar capaz de escapar de cadeias que envolvam sucessividade e linearidade. Reativar, no sentido de Laclau (1990), tais discursos mostra-se como uma possibilidade que nos parece potente.

Compartilhamos com vários autores o entendimento de que a pós-modernidade, de certo modo, rejeita o otimismo pelo ser humano. Muito desse sentimento se edificou diante da constatação da brutal condição de barbárie que os humanos “se permitiram”, ou não conseguiram evitar, no século passado, a despeito de toda ilustração e de todo conhecimento desenvolvido. Havia uma crença de que seria possível manter controle sobre a “ilusória” racionalidade dos sujeitos. Retrospectivamente, como um dos efeitos da constatação da barbárie, houve/há um movimento de crescente desconfiança em relação à condição humana. Ao ter favorecido projetos de “emancipação humana” a partir de princípios universalizantes, o Iluminismo passou a ser considerado o que apartou, fortemente, o universal e o particular, valorizando movimentos que radicalizaram a opressão da diferença.

Buscar a literatura quase sempre ajuda a compreender outras facetas da produção de subjetividade de uma época. Marguerite Duras, em seu livro *A dor* (1986), ressalta dois aspectos que operam num registro de um fracasso nos modelos adotados: o reconhecimento da barbárie como constituinte do humano e, mais aterrorizante ainda, o de que tenha havido(haja) barbárie no suposto berço da civilização moderna, a Europa.

Tais constatações evidenciam que os pilares/princípios/fundamentos da modernidade não foram capazes de guiar o projeto de Humanidade. Ganham força movimentos que desqualificam a unanimidade em torno da lógica e da consciência modernas – o pós-modernismo figura entre esses movimentos. Não há, todavia, consenso entre os pós-modernos. Talvez o único ponto em comum a ser ressaltado seja a não possibilidade de narrativas definitivas que compreendam o mundo assentado em leis objetivas, sem considerar a linguagem, a história, as construções discursivas, as identidades e as experiências (MILLER, 2010). A partir de tais questionamentos, não se sustentam afirmativas que se referem a princípios universais, transcendentais ou imanentes em qualquer esfera de conhecimento. A heterogeneidade e a diferença são privilegiadas como formas de fazer avançar forças libertadoras. A ênfase se desloca para tudo aquilo que se afaste dos sistemas totalizadores – conceitos de eterno, universal, estável – com valorização do particular e da possibilidade de dispersão.

Cabe aqui trazer outro movimento que se contrapõe à pura dispersão promovida pelos movimentos pós-modernos. O pós-fundacionalismo,¹ além de questionar preceitos universais como determinismo, objetivismo e essencialismo, também valoriza a heterogeneidade. Questiona a ideia de que sociedade e política possam ser regidas por relações de força apoiadas em qualquer estrutura que se possa definir previamente aos processos contextuais. O pós-fundacionalismo opera com a valorização do caráter contingencial, precário e provisório de toda sedimentação, de toda fixação dos fundamentos. Não se trata de refutar os fundamentos, como as perspectivas pós-modernas tendem a proceder, mas sim de refutar a possibilidade de que esses fundamentos sejam dados previamente por algum princípio racional que se sobreponha à política e à argumentação pelo razoável. Há sempre atos de poder que constituem as práticas hegemônicas a serem sedimentadas, numa condição de radical contextualização.

Ainda assim, esses movimentos têm muitos pontos de contato, dentre eles a importância dada à linguagem na compreensão do social. Consideramos especialmente importante para o debate no campo do currículo entender a linguagem como indissociável do social. Os efeitos dessa abordagem no campo do currículo interpelam as apropriações das teorias críticas em seus registros sociológicos, marcadamente vinculados a estruturas previamente definidas, sejam elas sociais, econômicas, cognitivas ou quaisquer outras que possamos definir.

¹ Para maior desenvolvimento das diferenças entre pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-fundacionalismo e pós-colonialismo e de suas características, apenas brevemente elencadas neste artigo, ver Lopes (2013).

Traçado esse panorama, queremos propor um debate sobre o que implica falar hoje de um currículo da formação docente voltado a uma perspectiva de mudança social. Tendo em vista esse cenário que muitos preferem denominar pós-moderno, mas que preferimos associar a um registro pós-fundacional, o que propor para o currículo da formação de professores de forma a vincular essa formação a um projeto em direção à maior justiça social e à diminuição de desigualdades? Como pensar essa agenda em registros pós-fundacionais e não teleológicos?

Para tal, apresentamos neste artigo uma discussão sintonizada com a política curricular para formação de professores, a partir de quatro teses interconectadas: a formação docente (e também a formação em qualquer nível de ensino) é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária; essa necessidade pode ser vinculada ao projeto que para muitos parece abandonado: o projeto de *mudar o mundo*; o desafio da mudança envolve a responsabilidade e o compromisso de formadores e pesquisadores nas universidades e professores nas escolas: nossa responsabilidade e compromisso.

A FORMAÇÃO IMPOSSÍVEL

Talvez hoje em dia nos pareça mais clara a afirmação de Freud (2006) de que a profissão de educador – tal como a de psicanalista e a de governo – é impossível. Para Freud, tal impossibilidade está relacionada à aceitação de que essas profissões nos levam obrigatoriamente a resultados imperfeitos, estão sempre associadas a uma ideia de fracasso. A aposta na condição impossível da educação também se inspira na noção derridiana de desconstrução (DERRIDA, 1998). Tais abordagens tornam a equivocidade e o fracasso constitutivos do educar e colocam em suspensão a usual concepção racional e aplicável do conhecimento.

Cabe explorar como essa ideia de impossibilidade interpela concepções que se apoiam num projeto identitário, como os discursos tradicionalmente defendidos na formação dos professores: autoridade e autonomia, identidade docente, profissionalização, direito à educação, centralidade na docência, etc.

Uma trajetória consensuada dos sentidos da docência no campo de formação de professores – à qual fazemos aqui uma aproximação breve, uma vez que são significações que envolvem múltiplas traduções – refere-se à passagem de uma lógica de ensino pautada pela vocação para uma abordagem profissional (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; LOPES; MACEDO; TURA, 2012).

A docência vinculada à vocação se constitui a partir de discursos pedagógico-religiosos e pedagógico-estatais que tendiam/tendem a fixar a identidade do professor ideal: aquele que faz o “bem”, autônomo, consciente, responsável, guardião da ordem. Esse professor ideal tem

soberania (autoridade) sobre sua sala de aula, sabe o que faz e sabemos o que dele esperar. Se fosse possível apontar um espaço-tempo no qual essa ideia vigora, diríamos que, no Brasil, esse discurso era marcadamente dominante até os anos 1960. Houve o deslocamento de uma forte influência religiosa para o controle do Estado, ainda que, em ambos, as expectativas em torno do professor tendessem para a manutenção do *status quo*.

Com essas concepções, coloca-se a formação de professores para além do improvisado, na direção de superação de uma posição missionária ou de ofício, deixando de lado ambiguidades quanto ao seu papel como profissional. Profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado(a) para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 93)

Já a ideia de profissionalidade emerge no Brasil com a ampliação dos sistemas de ensino, com o fortalecimento dos movimentos sociais dos anos 1980, como a sindicalização, entre tantas outras disputas que se evidenciaram naquele momento. O discurso docente tende a se afastar da ideia de missão e o professor passa a ser reconhecido como profissional qualificado pelo conhecimento técnico-científico e pela racionalidade prática, às quais, em um registro de luta política, se agrega a ideia de agente da mudança social. Nesse discurso docente, segundo Lopes, Macedo e Tura (2012), há um esvaziamento de sentidos que possibilita a articulação de várias demandas, quer sejam de ordem educacional, social, sindical, científica em torno do significante profissional.

[...] poderíamos dizer que, em ambas as cadeias de equivalência identificadas [vocação e profissionalização], as representações se articulam em torno do significante profissional, cujos sentidos variam de acordo com as representações de profissionais dos diferentes sujeitos/grupos que constituem a comunidade. A luta por hegemonizar sentidos do profissional é visível no conjunto de termos que os(as) licenciandos(as) associam livremente a professor. Embora muitos deles mostrem a influência da representação vocacional, outros tantos se direcionam para a atividade profissional, envolvendo aspectos dessa atividade ou conceitos como responsabilidade social da profissão e compromisso com a mudança social. Há, portanto, uma flutuação de sentidos de profissional, fazendo com que se desenvolva um progressivo esvaziamento desse significante. (LOPES; MACEDO; TURA, 2012, p. 133)

No bojo desse deslocamento de sentidos, vários outros também se redimensionam: o docente deixa de responder ao dom (divino, personificado) e de zelar pela tradição mantenedora do *status quo*, passando a responder aos imperativos corporativos, normativos e também morais determinados por princípios construídos socialmente ou na interação entre o eu e a sociedade. Com Hall (2006, p. 30-31) compreendemos, em termos conceituais, que a sociologia situou o indivíduo em processos grupais e nas normas coletivas às quais subjazia qualquer contrato entre sujeitos individuais. Ainda que construídas por trajetórias e propósitos bem distintos, ressaltamos que tanto a ideia de “vocação” como a ideia de “profissional docente” estão regidas por princípios aprioristas que se viabilizam por meio de modelos identitários fixos de sociedade e de sujeito individual, vinculados ao pensamento sociológico. A sociedade, um fim a que se almeja chegar, quer num modelo como no outro, está previamente definida. Seus atores têm, ou deveriam ter, suas posições definidas e fixadas, uma identidade capaz de unificá-los em torno de algo essencial – a razão cristã, a científica ou a sociológica.

Com a psicanálise, assumimos a possibilidade de subversão da concepção de sujeito, admitindo a ideia de que, se houver alguma essência no sujeito, esta seria sua falta de essência. Em outros termos, a psicanálise lacaniana opera com a ideia de que há uma dissociação radical, constitutiva do sujeito, pondo em causa a pretensa ideia de completude – o sujeito se constitui por sua falta (FINK, 1998). O sujeito, e também qualquer identidade, se constitui exatamente numa condição em que a plenitude não se realiza nem precisa ser realizada.

Essa interpretação contribui para desconstruir discursos da formação docente que tomam assento na “fantasia essencialista” capaz de reduzir a subjetividade ao ego consciente ou ao mito de unidade da personalidade – o mito da síntese (STAVRAKAKIS, 2007, p. 34). Os discursos com rastros essencialistas reverberam nas políticas curriculares, quer sejam da educação em geral como da formação de professores:

Perez Gómez (2001), ao colaborar com essas ideias, refere-se à *autonomia profissional* do docente, chama a atenção para a necessária busca de sua *identidade singular*, afirmando que essas se constroem no respeito às diferenças, na diversidade, nas concepções teóricas e nas práticas profissionais, condições essas fundamentais para o desenvolvimento criativo, quer seja individual ou coletivo. Para o autor, o objetivo do trabalho docente é promover nos estudantes o *desenvolvimento de sua autonomia e criatividade pessoal*. (CUNHA et al., 2004, p. 75, grifos nossos)

Mas, seguramente, os avanços notados quando se passa de um a outro nível evolutivo têm muito a ver com a *tomada de consciência*

do professor, tendo esta por objetos, entre outras coisas, a própria prática, a visão e a atitude docentes para com os alunos, o envolvimento do professor com as questões do ensino e a responsabilidade que sentem pela aprendizagem dos alunos e pela própria atuação. (CHAKUR, 2005, p. 406, grifos nossos)

Nesse contexto, o docente da educação básica, especialmente o dos anos iniciais do ensino fundamental, tem, de uma parte, a sua *atuação posta sob suspeição*, transformando-se em mero *agente da preservação e expansão da sociedade capitalista*, e de outra, tem o seu *papel supervalorizado* ao ser percebido como elemento importante na organização de alunos e comunidade, *em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares.* (WEBER, 2003, p. 1133, grifos nossos)

Esses fragmentos operam com a enunciação de uma concepção de sujeito baseada em princípios essencialistas, embora defendam diferentes visões de mundo. Alguns deles com fortes marcas de certa tradição cartesiana como a ideia de *tomada de consciência*, ou ainda no ideário sociológico que vincula o fazer docente ao *desenvolvimento da autonomia*, à *escola justa/a favor das camadas populares*, à *responsabilidade*, ou ainda numa perspectiva técnico-científica evocando as *questões do ensino* e da *prática docentes*. Cabe salientar que o pensamento psicanalítico lacaniano nos incita a disjuntar sujeito-identidade e seus correlatos: consciência, autonomia, intencionalidade, racionalidade. Com ele suspeitamos dessas associações e nos colocamos em condição de questionar discursos que circulam no campo e convocam o professor a engajar-se em projetos teológicos de sociedade, na construção de um Estado-nação ou na construção de uma sociedade mais justa. Em geral esses discursos afirmam o imperativo pedagógico de lidar com o conhecimento como algo a ser ensinado (relação de objeto) (LOPES, 2012) e da ordem do possível, da aplicabilidade, do reconhecimento.

Na medida em que a possibilidade de um sujeito centrado, consciente e com uma identidade fixa é questionada, torna-se impossível estabelecer uma relação intersubjetiva com o outro de forma a ter controle sobre o processo de identificação do sujeito educado e saber previamente a quem formamos. Qualquer projeto de formação torna-se impossível, qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planejada, porque qualquer discurso político só se dissemina se estiver aberto a ser traduzido e suplementado e assim ter seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (SISCAR, 2013).

Grande parte do esforço dos projetos com rastros do *rationale* tyleriano foi dedicado a essa tentativa de definir quais seriam os

comportamentos desejáveis dos estudantes, como formular os objetivos que expressassem com clareza esses comportamentos e como planejar o currículo para garantir esses objetivos. Na tentativa de garantir esse projeto, a educação foi reduzida ao propósito de mudança de comportamento, à tentativa de garantir um dado modelo, vinculado aos traços de tradições teóricas que sustentaram e ainda sustentam o campo. Os registros educativos imprevisíveis, marcados pela relação com o outro, inseridos em uma nova cinza da imprecisão, foram menosprezados em nome de um currículo que pretendia garantir certa eficiência social e certo projeto identitário do estudante suposto como garantidor dessa eficiência.

Várias perspectivas curriculares souberam muito bem analisar e questionar o projeto tyleriano, a racionalidade técnica, desmistificando o caráter pretensamente neutro e cientificista dessa proposta (PINAR et al., 1995). Foi amplamente desenvolvido como os princípios básicos de currículo e ensino, devedores a Tyler, silenciavam sobre o poder, a hegemonia, a ideologia e vinculavam-se a um projeto funcionalista de sociedade, por intermédio da tentativa de controle social do comportamento. Essa crítica não impediu, contudo, a manutenção da crença na possibilidade de organizar o currículo para um determinado projeto identitário. Os projetos são outros. Mudar o mundo, formar o cidadão emancipado, capaz de atuar socialmente contra a exclusão social, em defesa da liberdade e da justiça social, formado nos conhecimentos que garantiriam tal projeto.

O amplo questionamento da racionalidade técnica, no campo da formação de professores, emerge, por exemplo, com discursos em torno da ideia de profissional reflexivo sintonizado com a possibilidade de garantir, na prática, a aprendizagem capaz de sustentar a requerida formação humana. Dalila de Oliveira (2010, p. 20) aponta para “uma tradição pedagógica humanista, que centra seu foco na formação docente, compreendida como um processo de constituição do sujeito no seu fazer pedagógico, atribuindo grande ênfase aos saberes adquiridos na experiência, à prática pedagógica e aos processos formativos”.

Outro discurso bastante difundido nessa matriz da epistemologia da prática e vinculado ao profissional docente é aquele:

[...] que implica construir a formação sobre a prática profissional reflexiva, crítica, teorizadora, analítica e, por isso, produtora de saber profissional, um projecto de formação de educadores ou professores implica reforçar a profissionalidade e a adoção de lógicas de formação centradas na construção de conhecimento profissional a partir, e por dentro, da própria prática da atividade docente. (ROLDÃO et al., 2009, p. 167)

Segue sendo importante garantir um projeto curricular unificado em torno do *télos* a ser conquistado. Nesse modelo, a formação docente prevê uma operação de dentro para fora. Há um fim previamente estabelecido a ser conquistado – a capacidade reflexiva do professor. Num artigo no qual discute os usos do conceito de “reflexão” em vários países nos últimos trinta anos, Kenneth Zeichner (2008, p. 548) aponta como falha “deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjamos os objetivos mais nobres como educadores”. O autor faz defesa radical da incorporação das discussões político-sociais mais amplas no trabalho de “formação docente reflexiva”: “O propósito de se trabalhar para a justiça social é uma parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização” (ZEICHNER, 2008, p. 548).

No registro teórico pós-fundacional, esse projeto identitário é impossível, porque se mostra impossível conceber identidades plenas. Mesmo quando nomeamos identidades formadas, quando tentamos estabilizar seus sentidos e organizar processos para garantir sua formação, essas identidades nos escapam. O trabalhador, o profissional em qualquer área, o professor reflexivo, o docente engajado politicamente, o ser humano educado são posições de sujeito fixadas sempre por atos de identificação e são passíveis de ser desestabilizadas por múltiplos processos de subjetivação (STAVRAKAKIS, 2007). São assim desestabilizados os projetos de formação de um sujeito emancipado e consciente, capaz de dirigir a transformação social ou garantir um determinado projeto de sociedade, uma vez que a própria noção de emancipação, como uma possibilidade total e duradoura, é desconstruída (LACLAU, 2011).

Investigando certos discursos que circulam no campo da formação de professores (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011; WEBER, 2003; LOPES; DIAS, 2003; OLIVEIRA, 2010; BARRETTO, 2012; LÜDKE; BOING, 2012), interessa-nos reativá-los para fazê-los enunciar outras possibilidades de estabilização de sentidos.

À guisa de exemplo, Lüdke e Boing (2012, p. 431), num artigo em que discutem o trabalho docente e a formação de professores, destacam o peso emocional e a complexidade da ocupação docente frente à obrigatoriedade das crianças de frequentar a escola e a responsabilidade do professor de “fazê-las aprender”. Os autores enfatizam que na profissão docente, para “o serviço ser entregue”, o “cliente deve participar”. E continuam: “a crença de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério” (LÜDKE; BOING, 2012, p. 432). Afirmam mais adiante que “é preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade”, ao citarem a recorrente atividade de formação, há décadas desenvolvida

nos cursos de formação inicial, na qual aspirantes a docentes (estudantes) observam professores mais experientes. Há vários elementos que nos remetem às racionalidades da prática, ao caráter redencionista da profissão, à ideia de intencionalidade e ao controle. Queremos ressaltar dois pontos alertados pelos autores: a simplificação da docência e a ideia de que a realidade das escolas (saberes tácitos exercidos pelos professores) pode ser acessada via observação. Talvez aqui tenhamos pistas de que as políticas de formação docente, via legislação, práticas, artigos e tantas outras práticas discursivas, disputam sentidos de forma incessante acerca do que consideram profissão docente. Defendemos que não há um ordenamento linear nessas disputas como também que algumas perspectivas/abordagens não são superadas por outras. Ao reativar esses discursos (nesse caso, o discurso acessado pelo artigo citado), podemos entrar na disputa de sentidos evidenciando que traços de sentidos outrora dominantes, como os de que basta ter vocação para ser professor, ainda estão circulando e podem estar sustentando, como os autores afirmam, a simplificação da profissão docente. O que parece estar em operação são traços de várias perspectivas. Por isso, a partir da contextualização radical (LACLAU, 1990), podemos interpretar que ocorrem traduções, que se afastam da ideia de transparência e atuam nessa zona opaca, nebulosa na qual operar na ambiguidade oferece as condições de possibilidade do caráter político da formação docente.

Com a abordagem pós-fundacional, interpelamos significantes privilegiados que carregam sentidos/significados caros ao campo. A fim de argumentar um pouco mais em torno dessa perspectiva, convocamos os discursos da formação do professor da educação básica, operados por parte da comunidade acadêmica na década de 1980, qualificando a figura do professor como “agente de mudança”, tanto da qualidade da educação quanto da democratização da sociedade – ver, por exemplo, Weber (2003). Essa era uma significação improvável, nas décadas anteriores, quando o Brasil vivia sob o regime da ditadura militar, que preconizava o professor como guardião da moral e dos bons costumes, do *status quo*. A ideia de “agente de mudança” também sofreu deslocamentos a partir do adensamento de políticas educacionais e de legislações nos anos 1990. Ainda segundo Weber (2003, p. 1126), nesse cenário, o docente passa a ser percebido como um “profissional que domina e organiza conhecimentos sistematizados”. A nosso ver, essas produções de sentidos habitam a ambiguidade do caráter impossível da formação. Há, num mesmo movimento, uma recusa e uma aposta das/nas questões profissionais propriamente ditas (levando em conta as profissões supostas como nobres). Um professor qualificado seria aquele capaz de oferecer a seus alunos os conhecimentos acumulados pela Humanidade e um professor emancipador seria aquele que questiona as condições as quais tornaram esses conhecimentos válidos. No entanto, ser considerado “agente de

mudança” possibilitou uma articulação que sustenta, em certa medida, os discursos da profissionalização docente que se fortaleceram naquela década.

Ao fazermos um exercício de seguir os rastros desses deslocamentos de sentidos, talvez possamos afirmar que o significante profissional se insere em diferentes atuações e ressignifica os sentidos do que vem a ser profissionalização. O profissional é por vezes posicionado como um trabalhador, mas com essa fixação são nubladas ou mesmo desconsideradas outras posições de sujeito igualmente possíveis: homem, mulher, negro, branco, homossexual, heterossexual, brasileiro ou não. Como não há uma estrutura que sustente qualquer posicionamento do sujeito, cada enunciação de homem, mulher, negro, branco, trabalhador, professor, profissional são identificações instáveis. O profissional docente sequer é o mesmo para as diferentes disciplinas nas quais é formado e contextualmente é submetido a diferentes subjetivações.

No registro que aqui defendemos, a noção de currículo como um conhecimento selecionado a partir de uma cultura mais ampla para ser ensinado a todos, em nome de um projeto de transformação social e de formação de sujeitos, é desestabilizada (LOPES, 2012), tal como são desestabilizados os projetos curriculares que têm por propósito formar uma dada identidade no aluno ou operar com uma identidade profissional docente preestabelecida. Na medida em que questionamos as noções de verdade e de certeza, a própria noção de conhecimento a ser ensinado é questionada e os embates em torno do que ensinar na escola assumem outros contornos. São cada vez mais explicitados os conflitos relacionados ao que se entende por conhecimento, pois este passa a ser compreendido como resultado de lutas pela significação, processos discursivos precários. No mínimo, são produzidas perguntas sobre os atos de poder que modificam as significações de conhecimento contextualmente, sobre o que se entende por futuro, para que e para quem, onde e por quê. Como obter consenso acerca do passado e do presente que formarão esse futuro? Como construímos hoje, sem certezas, o futuro que um dia será nosso presente?

A impossibilidade a que nos referimos, no entanto, não é meramente o oposto de possível, não é a afirmação de que nada pode ser feito, não é o bloqueio das possibilidades. Afirmar a impossibilidade do projeto de formação docente significa afirmar a impossibilidade de plenitude, a impossibilidade de identidades plenas, a impossibilidade de previsão e cálculo sobre a formação. Remete à contingência que torna os eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios. Remete à imprevisibilidade, à ausência de certezas, à diferença, à plástica dos processos de interpretação. Tudo sempre pode ser outro, é outro, está sendo outro.

A FORMAÇÃO NECESSÁRIA

É impossível significarmos a formação e o currículo de uma vez por todas, mas ainda assim é preciso. Faz-se necessário porque somos convocados a dar significado ao mundo, porque somos mobilizados pela busca de estabilizar o caos da existência, de encontrar pontos de aproximação. A busca humana pela estabilidade existe justamente porque existe o caos (DERRIDA, 1998). A pretensão de que vamos nos entender mutuamente, de que podemos nos colocar no lugar do outro e sentir e pensar o que o outro sente e pensa é impossível, mas ainda assim somos impelidos a tal. Tentamos preencher o vazio que nos atormenta, conviver com o abismo. Fazemos isso para nos comunicarmos, para vivermos juntos, para atuarmos politicamente, pois a comunicação, a vida e a política se desenvolvem em torno dessas estabilizações, da suposição de que existem identidades plenas: aluno, professor, currículo, profissional, ser humano educado.

Influenciada por uma tradição kantiana, a sociedade ocidental se vê convocada a considerar que os esforços pedagógicos podem ser antecipados e definidos a partir de uma lógica racional. Num outro ponto de vista, entendemos que a educação é uma atividade na qual tanto os processos de comunicação quanto os processos políticos estão mutuamente imbricados. Trata-se de uma necessidade contingente. É uma necessidade que não depende de alguma essência dos sujeitos e dos objetos. É uma necessidade que depende das condições de existência. Remete a uma contextualização radical (LACLAU, 1990, p. 39).

Propomos, então, pensar a formação docente tendo em vista essa contextualização radical. Nesse registro, em vez de projetarmos a formação de um sujeito identitariamente fixado (o profissional, o ativista político, o pesquisador, o ser humano educado, o ser humano emancipado, o aprendiz, o estudante), podemos operar com projetos de identidades não fixos e contextuais. Em múltiplos espaços, são planejados e projetados currículos, são disputadas opções de formação. Todos esses projetos, planos, opções têm seus sentidos negociados. Nenhum desses planos, projetos, opções se justificam por uma ordem fora das relações que os constituem contextualmente. As ordens criadas dependem de atos de poder nos quais estamos imbricados. Nessa medida, articulações são requeridas.

Temos dificuldades de manter os ideais iluministas a nos guiar, mas isso não significa nos limitarmos a uma perspectiva utilitarista/funcional, na qual a formação se remete a *algo* que possa ser concebido como *aplicável* a um contexto delimitado por fronteiras conhecidas, adequado ao mundo existente – o mundo global, por exemplo – cada um desses ou outros discursos que, como esse, tentam balizar a identidade docente por meio da definição do lugar do atendimento a um projeto previamente estabilizado.

Os projetos curriculares que construímos, necessários para orientar o trabalho que realizamos e nos comprometer com o que fazemos, dependem de nossas decisões contextuais, marcadas pela precipitação associada à contingência. Tais decisões podem nos remeter a um imobilismo, a uma aceitação de uma determinação externa, ou a uma luta cotidiana por identificações sempre parciais. Um sujeito cindido é o lócus de identidade impossível, onde há terreno para uma política de identificação (STAVRAKAKIS, 2007, p. 31-33). O reducionismo da subjetividade à ideia de consciência vem sofrendo abalos em várias dimensões da sociedade. Exatamente porque o sujeito não coincide consigo mesmo, não é idêntico ao indivíduo ou, ainda, ao sujeito consciente, passa a ser relevante para uma discussão filosófico-política.

Aprofundando e reconfigurando Freud, Lacan desenvolve discussões sobre a subjetividade que podem ser potentes nessa discussão. Pela teoria da subjetividade lacaniana, é rejeitada a ideia de identidade e são afirmados os processos de identificação. Lacan constrói uma metáfora através da qual explica como a constituição do sujeito se dá a partir do Outro – metáfora do espelho. Uma criança, que ainda não fala, ao ver-se no espelho, cria sua própria imagem. Essa imagem, todavia, só se unifica se corroborada pelo Outro. Esse Outro significa uma alteridade radical; significa que o sujeito se constitui na não completude; que o sujeito é simbólico; que, por meio da linguagem, busca certa identidade estável. As relações especulares são uma primeira sensação de unidade e identidade – uma identidade imaginária:

La ambigüedad de lo imaginario se debe principalmente a la necesidad de identificación con algo externo, otro, diferente, con el fin de adquirir la base de una identidad autounificada. La consecuencia es que “la imagen especular reflejada” en las relaciones imaginarias “siempre contiene en sí misma un elemento de diferencia”: lo que se supone “nuestro” es en sí mismo una fuente de “alienación”. (STAVRAKAKIS, 2007, p. 41)

Na psicanálise lacaniana, afirma-se (FINK, 1998; QUINET, 2011) que essa imagem nunca é internalizada de todo, é incapaz de estabilizar uma identidade plena. Resta ao sujeito, tão somente, a condição de operar por representação linguística, nos registros simbólicos. O sujeito, nesses moldes, opera sempre marcado pela parcialidade numa busca incessante pela realização do desejo. Nessa perspectiva, não há uma estrutura – econômica, cognitiva, social, científica, natural, psíquica – capaz de definir de uma vez por todas as ações realizadas, nem há uma ação local capaz de produzir outras significações apartadas de qualquer constrangimento externo.

Esse sujeito – o ser humano educado, por exemplo –, constituído na ação política educativa, é capaz de transcender a estrutura, ao mesmo

tempo que só pode agir porque essa mesma estrutura é descentrada e não bloqueia completamente a diferença. Em vez de considerarmos que o sujeito pleno – desalienado, emancipado, ilustrado ou consciente, plenamente formado – é pré-condição para a ação política, situamos que o sujeito cindido, marcado pela falta e pela precariedade, é a condição para a ação de mudança. O movimento – visando a uma dada ação – consiste na busca por preencher essa falta da estrutura que constitui o sujeito. A ação de mudança (agência) é o horizonte da estrutura, o excesso de sentido que não pode ser simbolizado a não ser como lugar vazio.

Para muitos, a ausência dessa determinação estrutural, de um *télos* utópico, de um discurso unificador e de um projeto prévio na ação político-educativa, apenas promove desmobilização. Tornaria cada um de nós preso aos limites de uma existência cotidiana, preocupados exclusivamente com a busca do prazer individual, das vantagens localizadas, da garantia de bem-estar pessoal. Afastar-nos-ia dos projetos vinculados às bandeiras que sempre nos pareceram tão importantes: liberdade, justiça social, igualdade de direitos, qualidade da educação. Afastar-nos-ia da luta conjunta pela formação do humano capaz de se envolver com algo mais do que seu próprio projeto contextual. Afastar-nos-ia do projeto de mudar o mundo.

Não é essa a perspectiva que defendemos. Mudar o mundo pode permanecer como um projeto com o qual podemos/devemos nos comprometer.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA MUDAR O MUNDO

Talvez o único projeto capaz de unificar as agendas sociais do que se vulgarizou reconhecer como esquerda seja a bandeira de “mudar o mundo”. Um dia se acreditou que essa mudança viria por meio de uma revolução, uma mudança estrutural localizada na esfera econômica, um ato de poder constituído pelo desenvolvimento das forças produtivas. Na medida em que o projeto revolucionário foi questionado, outras formas de pensar o social afloraram, mas ainda parecem envolver a ideia de um projeto unificado de crítica ao capitalismo e de constituição de sujeitos emancipados capazes de efetuar essa crítica, bem como a ação de mudança em direção a relações sociais não excludentes e a um difuso sentido de justiça social.

A educação é um dos espaços sociais pensados para a realização dessa crítica e talvez um dos mais importantes espaços pensados para formar esse sujeito emancipado, autônomo, racional, político. Mas como mencionado anteriormente, o fim do projeto de formação do sujeito de maneira fixa não significa o fim do projeto de mudar o mundo. Como nos indica Derrida, eliminar certo tom messiânico associado a qualquer concepção de mundo (discurso) é algo da ordem da impossibilidade.

No hay lenguaje sin la dimensión performativa de la promesa; en el minuto en que abro la boca ya estoy en la promesa. Incluso cuando digo que “no creo en la verdad” o algo así, en el momento en que abro la boca hay un “créanme” en funcionamiento. Incluso cuando miento, y tal vez especialmente cuando miento, hay en juego un “créanme”. Y este “yo les prometo que les estoy diciendo la verdad” es un a priori mesiánico, una promesa que, aunque no se cumpla, aunque se sepa que no puede mantenerse, tiene lugar y *qua* promesa es mesiánica. (DERRIDA, 1998, p. 160)

Implicar a formação docente na aposta de mudar o mundo parece-nos ainda ser potente desde que a relação com tal discurso se afaste das teleologias e das pretensões de plenitude das identidades. Colocar sob suspeita posturas redentoras que de antemão antecipam seu projeto de sociedade para o outro pode ser um caminho oportuno. Ao defendermos não ser possível um discurso final sobre qualquer coisa e que, ao enunciarmos algo, há sempre uma promessa e sua inevitável dimensão performativa, um paradoxo se coloca. Talvez seja o caso de destacar o modo como as tradições se utilizam dessas duas possibilidades numa tentativa de tornar duradouras certas decisões. Por um lado, a afirmação da promessa utópica – formação docente para mudar o mundo – pode ser lida como uma tentativa de reificação de uma política da harmonia, que busca uma sociedade reconciliada consigo mesma. Entendemos com Ernesto Laclau (1990) que democracia implica antagonismo e que o social se consolida vinculado a uma impossibilidade (a sociedade é impossível). Considerando que não se pode eliminar essa impossibilidade e que o limite faz emergir *algo*, nossa leitura de “formação docente” e “mudar o mundo” se inserem nessa superfície de inscrição constituída em sua própria impossibilidade, ou dito de outro modo, em sua indecidibilidade radical.

Coloca-se para o campo de formação de professores um ponto importante a ser discutido quando pensamos a formação docente – a ênfase na resistência às “reocupações” da política tradicional (STAVRAKAKIS, 2007, p. 168-174). Parece-nos que se faz necessário tentar responder a questões como: que *mundo*? Que *mudança*? Que formação docente? Que promessa (que nunca se cumpre) põe em marcha a aporética condição política de impossibilidade possível?

Diante do registro pós-fundacional, o *mundo* não é um objeto dado, conhecido, determinado e que cabe ser modificado em uma única direção. O mundo é significado de diferentes maneiras, remete a dimensões contextuais, a lutas políticas que se sobrepõem, se interpenetram e se antagonizam. Há articulações em muitas dessas lutas, inimigos comuns são nomeados para serem combatidos em determinadas situações – o neoliberalismo, a direita, a globalização, os de cima, os ricos, o capital

estrangeiro, o grande capital nacional, o capital financeiro, os homofóbicos, os que destroem o meio ambiente, os machistas, a educação instrumental e tantas outras enunciações –, mas não estaremos sempre juntos em todas essas lutas.

No caso particular da formação docente, podemos pensar no que elegemos hoje como pontos a serem questionados. Por exemplo, a formação por competências instrumentais voltadas ao mercado de trabalho, o planejamento instrumental, a ênfase na racionalidade prática, a centralidade na docência, a redução da educação ao ensino, a necessidade de uma métrica para aferir a eficácia da aprendizagem, a redenção da sociedade via escola/educação etc. Ou ainda a busca por uma formação docente mais aberta ao diálogo entre diferentes registros disciplinares, menos focada no ensino-aprendizagem, mais focada na criação de condições para que alunos e alunas possam ter uma oportunidade de estudar e produzir sentidos para o mundo que os circunda, uma universidade mais disposta a ampliar os espaços de debate entre concepções divergentes, mais aberta ao contraditório, mais voltada à pesquisa e à reflexão teórica. Nada disso, contudo, é um absoluto que pode ser aplicado a qualquer contexto, um particular a ser universalizado de uma vez por todas. Algumas dessas significações podem fazer sentido e se instituir em certos contextos e em outros, não. Não têm suas diferenças limitadas às fronteiras territoriais ou nacionais.

Em vez de tantos esforços reservados para controlar e estabilizar a formação profissional docente em um único modelo, podemos ousar admitir os embates políticos entre as diferentes tentativas de estabilização. Não no sentido gramsciano de tratá-las como uma guerra de posições fixas. Mas no sentido de ousar conceber que, embora trabalhemos como posições fixas, essa fixidez se desmancha no ar em função das inúmeras articulações realizadas. Tendências críticas articuladas a tendências instrumentais; enfoques multiculturais articulados a demandas profissionais; demandas profissionais que se vinculam a interesses institucionais e pessoais específicos e por aí vai. Todos esses registros na tentativa de estabilizar o que é impossível ser estável. Em outras palavras, podemos permanecer com o projeto de mudar o mundo, em nosso caso, por meio da formação docente, contudo não há certeza nem sobre o que é o mundo, nem sobre a mudança pretendida. Na agenda pós-fundacional, esse movimento inventa espaços-tempos além da fantasia da utopia e possibilita deslocamentos no terreno (opaco) da democracia.

A ausência de certezas tende a ser considerada desmobilizadora. Ao contrário, defendemos que a ausência de certezas é nosso antídoto contra o autoritarismo e pode ser a alavanca de diferentes formas de mobilização. É o antídoto contra os projetos que se afirmam como únicos, as racionalidades que desconhecem dinâmicas contextuais, os projetos que pretendem traçar diagnósticos e soluções para a formação docente

pela via do cálculo ou pelas regulações intensivas, as soluções supostas como salvadoras de *todos* a qualquer preço. A ausência de certezas pode ser a base de uma política na qual nos responsabilizamos pelo trabalho que fazemos. Uma responsabilidade, como passamos a desenvolver em seguida, distante de uma política *accountability*, que define a responsabilidade como um processo em que uma sociedade – suposta como coesa e consensuada – cobra um conjunto de resultados da atividade docente, baseados em uma métrica entendida como passível de ser construída fora das relações políticas.

O COMPROMISSO E A RESPONSABILIDADE COM A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA/DOCENTE

A ideia de responsabilidade, no sentido derridiano (DERRIDA, 2006), radicaliza o momento político da tomada de decisões numa condição aporética. Um primeiro elemento a ser destacado é a não eliminação do conflito, ou o caráter constitutivo do conflito na tomada de decisão. Trazer essa condição para a formação docente parece-nos imprescindível, pois recoloca o caráter de não completude dos processos de subjetivação. Além desse, há outro elemento: a divisão (separação) com a qual há que se operar numa disputa discursiva uma vez que, a partir do antagonismo (LACLAU, 1990), com uma ameaça que me constitui, emerge, contingencialmente, a fantasia (ilusão) de que a identificação (com algo/alguém) está dada. Segundo Derrida (2006), ser “responsável por” não consiste na aplicação de regras ou na “reocupação” dos espaços-tempos através de uma relação econômica com a história, com a tradição, com a ciência. Ser “responsável por” é uma condição de possibilidade/impossibilidade de nos implicar com, de sermos responsáveis por aquilo que é a radical tomada de decisão. Uma tomada de decisão sobre algo impossível de ser antecipado.

Em síntese, nós somos responsáveis pela formação que produzimos. Limitados, discursivamente subjetivados, inseridos em relações de poder assimétricas, mas ainda assim responsáveis. Este é nosso fazer, nosso contexto, se assim preferirem, nosso espaço de aposta na formação docente que seja capaz de, quem sabe, produzir outras significações do mundo mais abertas, mais solidárias, mais dispostas a trabalhar por (criar) algum sentido de justiça social, liberdade e democracia. Na tentativa de produzir teoria educacional, aberta ao risco e ao questionamento constante, tentando formar nossos alunos e alunas no envolvimento com um projeto educativo voltado para essas mesmas ideias.

Nesse projeto, tal como qualquer outro, não há regras ou garantias. Sem racionalidades absolutas, seguimos procurando construir algo que não sabemos bem o que será. Colocamos em marcha nossos saberes que continuam sendo importantes em qualquer formação.

O que nos parece mudar significativamente é a recusa em defender que temos clareza do que almejamos e do modo como conseguir viabilizar esses projetos. A recusa em conceber que algum projeto a ser defendido/planejado possa o ser fora da esfera política.

Trazemos uma metáfora que pode favorecer uma aproximação a essa ideia. Há quem tente se orientar frente ao abismo da falta de fundamentos buscando construir um fundo aparentemente sólido no qual se apoiar. Essa solidez, porém, é decorrente de sedimentos superpostos em um meio aquoso no qual submergimos tentando em vão buscar um ponto que nossos pés alcancem. Sugerimos que paremos de buscar o chão e comecemos a nadar,² revolvendo esses sedimentos, turvando a água, mas ao mesmo tempo desestabilizando o que se apresenta estável e incontestável.

Um projeto impossível, mas ainda assim, necessário. Se não há regras, se não há cálculos, garantias e certezas em relação ao que fazer, só nos restam a política e a ação contextual cotidiana. O compromisso e a responsabilidade pelo que fazemos. Na medida em que nos comprometemos, tomamos decisões que não são ditadas por uma consciência coerente, nem por uma racionalidade *a priori*. São decisões definidas no contexto – e que criam contextos –, em virtude das articulações políticas que nos subjetivam de uma dada maneira. São articulações que envolvem também dinâmicas inconscientes. Uma vez que a decisão é tomada, é construída uma história que tenta justificar de forma razoável a decisão tomada. E isso nos leva a permanecer na ação, porque somos levados a analisar com o que estamos nos comprometendo. Não para o futuro, não para um ideal situado no horizonte, uma formação docente ideal a ser alcançada. Mas hoje, no presente, agora, neste momento, em cada fala, em cada texto e em cada trabalho que realizamos. Não há descanso, não há fim na ação política e, reiteramos, não há garantias de que *dará certo*. Mas há possibilidades abertas e imprevistas, por isso mesmo a mudança (política) do mundo permanece em pauta. Não apenas no âmbito do que muitas vezes se concebe como *as grandes ações* (mudar um partido no governo, uma ação política global, uma situação de exclusão de um país), mas nas ações contextuais de cada um de nós.

Quais tentativas de estabilização de sentidos estão sendo produzidas nos diferentes contextos sociais nos quais atuamos? Com quais delas estamos nos comprometendo? Como desestabilizar o que nos parece um imaginário do qual não é possível se afastar? Como ousar uma formação que não abandone o projeto comunal de tentar mudar o mundo, os diferentes mundos e as diferentes mudanças, que possamos considerar, aqui e agora, melhores, mais produtivas, mais garantidoras de processos democráticos?

2

Essa metáfora foi desenvolvida por Ernesto Laclau durante o ciclo de debates “Escola de Altos Estudos” no período de julho a setembro de 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação – PROPEd – da UERJ.

REFERÊNCIAS

- BARRETTO, Elba S. S. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.
- CHAKUR, Cilene R. de S. L. O desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais do ensino fundamental. *Paidéia*, v. 15, n. 32, p. 397-407, 2005.
- CUNHA, Maria Isabel et al. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 67-84, 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3840/2194>>. Acesso em: 29 jun. 2013.
- DERRIDA, Jacques. *Dar la muerte*. Buenos Aires: Paidós/Surcos, 2006.
- _____. Notas sobre desconstrucción y pragmatismo. In: MOUFFE, Chantal (Comp.). *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. p. 151-170.
- DURAS, Marguerite. *A dor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. XXIII.
- GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil*. Brasília, DF: Unesco, 2011.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- _____. *New reflections on the Revolution of Our Time*. London/New York: Verso, 1990.
- LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 39, p. 7-23, 2013.
- _____. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: TABORDA, Marcus et al. (Org.). *A qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. v. 1, p. 15-29.
- LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne E. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2014.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth; TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: PLACCO, Vera Maria N. de S.; VILLA BÔAS, Lúcia P. S.; SOUSA, Clarilza P. de (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. São Paulo: Champagnat/FCC, 2012.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz A. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, maio/ago. 2012.
- MILLER, Janet L. Postmodernism. In: KRIEDEL, Craig (Org.). *Encyclopedia of Curriculum Studies*. Newbury Park, California: Sage, 2010. v. 2, p. 666-669.
- OLIVEIRA, Dalila A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.
- PINAR, William F. et al. *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, 1995.
- QUINET, Antonio. *A descoberta do inconsciente: do desejo ao sintoma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu et al. O conhecimento profissional dos professores – especificidade, construção e uso: da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores* – RBFP, v. 1, n. 2, p. 138-177, set. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/522/1/75-431-1-PB.pdf>>. Acesso em: maio 2013.
- SISCAR, Marcos. *Jacques Derrida: literatura, política e tradução*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- STAVRAKAKIS, Yannis. *Lacan y lo político*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: maio 2013.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: maio 2013.

ALICE CASIMIRO LOPES

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq – e Cientista do Nosso Estado – CNE –, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – Faperj –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
alicecasimirolopes@gmail.com

VERONICA BORGES

Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil; doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
borges.veronica@gmail.com

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: PARA UMA NOVA METODOLOGIA

FABIANA LUZIA DE REZENDE MENDONÇA
DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA

RESUMO

O presente artigo consiste em um estudo teórico sobre questões referentes à inclusão escolar, à deficiência intelectual e à formação de professores. Discute-se a temática da inclusão na contemporaneidade, circunscrita por tensões entre o respeito às diferenças e as práticas excludentes que emergem no contexto educacional. À luz da Psicologia Histórico-Cultural e dos princípios da clínica da atividade, aponta-se uma importante possibilidade teórico-metodológica para a formação de professores que, a depender da qualidade das intervenções realizadas pelo pesquisador, pode permitir ao coletivo docente a resignificação de sua práxis.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • DEFICIÊNCIA INTELECTUAL •
EDUCAÇÃO INCLUSIVA • EXCLUSÃO SOCIAL

TEACHER TRAINING IN THE CONTEXT OF INCLUSION: TOWARDS A NEW METHODOLOGY

ABSTRACT

This article is a theoretical study on issues about school inclusion, intellectual disability and teacher training. It discusses the issue of inclusion in contemporaneity, circumscribed by tensions between respect for differences and the exclusionary practices that emerge in an educational context. In light of Historical-Cultural Psychology and the principles of clinical activity, an important theoretical and methodological possibility for teacher training emerges which, depending on the quality of the interventions made by the researcher, can enable the resignification of the praxis of the teacher collective.

TEACHER EDUCATION • INTELLECTUAL DISABILITIES •
INCLUSIVE EDUCATION • SOCIAL EXCLUSION

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE LA INCLUSIÓN: PARA UNA NUEVA METODOLOGÍA

RESUMEN

Este artículo consiste en un estudio teórico sobre las cuestiones relativas a la inclusión escolar, la discapacidad intelectual y la formación del profesorado. Se discute el tema de la inclusión en la contemporaneidad circunscrita por las tensiones entre el respeto a las diferencias y prácticas excluyentes que surgen en el contexto educacional. A la luz de la Psicología Histórico-Cultural y los principios de la actividad clínica, se señala una importante posibilidad teórica y metodológica para la formación del profesorado, que, dependiendo de la calidad de las intervenciones realizadas por el investigador, puede permitir que el colectivo docente replantee su praxis.

FORMACIÓN DE DOCENTES • DISCAPACIDAD INTELECTUAL •
EDUCACIÓN INCLUSIVA • EXCLUSIÓN SOCIAL

A CONTEMPORANEIDADE, MARCADA DE MODO ESPECIAL PELAS TRANSFORMAÇÕES socioeconômicas ocorridas a partir do período pós-industrial, no final do século XIX, estabeleceu-se como cultura dominante ocidental na segunda metade do século XX. Marcado, principalmente, pelo impacto dos avanços tecnológicos, o período contemporâneo é caracterizado por alterações na estrutura das relações, no modo de composição da subjetividade e da expressividade humana (SILVA; MORAIS, 2007).

Hall (2002) explica que o sujeito contemporâneo experimenta constantes mudanças e descontinuidades, provocando uma ruptura com sua identidade moderna unificada e coerente. Isso deriva da assunção de diferentes identidades que buscam atender à multiplicidade de significações e representações culturais que emergem do/no cenário cultural atual.

No entanto, de acordo com Souza (2003), duas tendências do período moderno se perpetuam nos dias atuais, a saber: o individualismo e a redução progressiva do processo disciplinar. Há, segundo a autora, uma hiperdiferenciação dos comportamentos individuais, livres de papéis e convenções sociais, uma legitimação de todos os modos de vida (com a diversificação de condutas e valores) e um arrefecimento das diferenças entre sexos e gerações. Nesse ínterim, estabelece-se, contudo, uma situação ambígua, na qual se busca uma homogeneidade pelo princípio da igualdade e, em nome da liberdade, aprofunda-se o processo de diferenciação, acentuando-se as singularidades.

Tais transformações vêm sendo desencadeadas, em grande parte, pela inserção em um mundo globalizado, conforme sinalizado anteriormente, no qual fronteiras geográficas, espaciais e temporais são transformadas, propiciando uma circulação constante e rápida de informações, capitais e mercadorias. Nesse mundo, os controles sociais e culturais exercidos pelas tradicionais instituições (Estado, Igreja, Família, Escola) parecem ter enfraquecido e as fronteiras entre normal e patológico, permitido e proibido não estão claramente definidas (TOURAINÉ, 1997).

Na verdade, diante de uma crescente dissociação do mundo objetivo e de uma experiência identitária frequentemente antagônica, que não se expressa mais de forma linear, surgem questões acerca de como conciliar as diferenças e manter a unidade de uma vida coletiva. Touraine (1997) aponta que o caminho para lidar com essa contradição do mundo contemporâneo é o empoderamento das experiências vividas como forma de combate às práticas tradicionais que ora querem (re)colocar o indivíduo em conformidade com a ordem do mundo, ora com a preservação dos valores da comunidade, o que acaba gerando uma tensão subjetiva, uma ambiguidade. Ou seja: se, por um lado, há um movimento que direciona a experiência humana à ruptura com as *grandes narrativas*, por outro, observa-se a radicalização de grupos culturais que buscam conservar suas conquistas encarcerando e limitando a própria subjetividade.

Para Candau (2008), o empoderamento consiste em cada sujeito tornar-se ator social de sua própria vida, o que favorece, em uma dimensão coletiva, a organização e a participação ativa e produtiva de grupos minoritários no contexto social. Nesse processo, é fundamental o reconhecimento de uma sociedade multicultural, na qual as instituições devem estar a serviço da liberdade e da comunicação intercultural e da “construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2008, p. 54).

O problema, entretanto, está focalizado nos processos de exclusão emergentes nas práticas sociais do mundo globalizado capitalista. Sem esse recorte sobre as contradições do capital e as mudanças nas relações de trabalho, não é possível entender com profundidade o tempo em que vivemos (SILVA; MORAIS, 2007). Frequentemente, o reconhecimento das diferenças e os princípios de justiça e tolerância dialogam tensamente com preconceitos e valores hegemônicos, traduzidos nas lutas de classes e nos processos de formação ideológica.

Medeiros e Mudado (2007, p. 19) assinalam que “a exclusão é a negação da diversidade humana”. Essa negação, conforme discutido pelos referidos autores, pode ser percebida em nossa sociedade pela valorização de um homem ideal, biologicamente perfeito. A esse homem idealizado são dirigidos os bens produzidos e as possibilidades de

participação na vida social. Aqueles, por exemplo, que são considerados anormais ou incompletos, por apresentarem alguma deficiência e/ou destoarem desse padrão, ficam à margem do processo produtivo da sociedade.

No caso específico das pessoas com deficiência, Kohatsu (2009) aponta que a problemática da *inclusão versus exclusão* geralmente é vista como consequência dos atendimentos segregacionistas oferecidos a essas pessoas em instituições de ensino especializadas ao longo dos séculos XIX e XX. Se hoje tais atendimentos deram lugar ao debate sobre inclusão, isso se deve, principalmente, ao movimento social em prol das pessoas com necessidades especiais, organizado nas últimas décadas do século passado.

Assim, a educação inclusiva emerge no cenário político sinalizando mudanças radicais no interior da escola. Afinal, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – n. 9.394/96, todas as crianças, independentemente de suas condições desenvolvimentais, têm o direito de atendimento educacional público, preferencialmente em salas regulares.

Para Dubet (2003), contudo, a massificação e a universalização escolar dos últimos anos, que levaram ao aumento da oferta de vagas, não garantiram o desenvolvimento de oportunidades e justiça social. O autor ressalta a presença de mecanismos sutis de exclusão e seleção nas escolas, como a separação de alunos menos favorecidos daqueles considerados deficientes e/ou de outros que apresentam desempenho acadêmico considerado inferior. A justificativa de formação das classes homogêneas tem, na verdade, reforçado e legitimado desigualdades sociais e escolares. Dubet (2003, p. 40) adverte que, por ser meritocrática, a escola contemporânea ainda “ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função de seus méritos, postulando em revanche que esses indivíduos são iguais”.

Nessa conjuntura, os alunos com deficiência intelectual, por exemplo, sofrem *na pele* os efeitos da exclusão. Eles estão entre os que não apresentam as competências e as habilidades ideais estabelecidas por nossa sociedade, pois são alunos dos quais já se espera, *a priori*, uma baixa *performance* escolar, um desempenho inferior. São pessoas excluídas, a quem a sociedade pouco se reporta, para quem quase não são disponibilizados ou direcionados os recursos necessários para uma maior participação social; sujeitos aos quais pouco se dá voz, autonomia e direito de decidir sobre suas próprias vidas (MENDONÇA, 2013).

INCLUSÃO VS. EXCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM DESAFIO DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

O atendimento educacional às pessoas com deficiência passou por vários paradigmas (institucionalização total, parcial, integração e inclusão), funcionando e evoluindo de acordo com as ideias científicas predominantes em cada época, com as concepções e os modelos de homem e de sociedade presentes nos diversos momentos históricos.

O modelo médico e clínico de atendimento à pessoa com deficiência fundamentou e ainda norteia muitos aspectos dos atendimentos educacionais oferecidos aos sujeitos com deficiência (GLAT; FERNANDES, 2005). No último século, particularmente, os parâmetros clínicos estiveram centralmente presentes na conceituação da deficiência, sendo o diagnóstico um elemento importante na trajetória de vida dos sujeitos com alguma peculiaridade no desenvolvimento (TUNES, 2007).

Pesquisas têm demonstrado que os laudos psicológicos e/ou médicos, herança dessa abordagem clínica que ainda perdura, podem ter um impacto negativo na vida das pessoas com deficiência, pois focalizam um diagnóstico quantitativo que está orientado para aquilo que o sujeito não vai conseguir realizar, para suas limitações (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013; CRUZ, 2013; NUNES, 2013; RAAD; TUNES, 2011).

Tunes (2007) alerta que no paradigma clínico tem-se o estabelecimento de expectativas autorrealizadoras e a consolidação de bioidentidades que se constituem a partir da determinação prognóstica do desenvolvimento da pessoa. Ou seja, uma concepção que enfatiza a classificação e a quantificação; uma noção de deficiência como sinônimo de doença e uma prevalência do diagnóstico sobre a terapêutica.

Com relação aos sujeitos com deficiência intelectual, o próprio diagnóstico é usado no discurso de vários atores do contexto educacional para justificar os poucos avanços no aprendizado de seus alunos (PADILHA, 2004). Os professores demonstram permanentes dúvidas com relação às estratégias de ensino, às formas de avaliação e ao currículo, sendo que as limitações nas intervenções educacionais em contextos de sala de aulas inclusivas decorrem da própria dificuldade docente de conceber e conceituar a deficiência intelectual (MENDONÇA, 2013). O fato de as pessoas com deficiência intelectual geralmente não apresentarem sinais físicos ou sensoriais que as caracterizem dificulta o estabelecimento de critérios e/ou parâmetros diagnósticos claros e objetivos, gerando questionamentos acerca de como conceituá-las.

Os desafios presentes, portanto, no processo de inclusão desses sujeitos assumem relevância no cenário educacional, pois os educadores enfrentam na experiência diária com esses estudantes sérias dificuldades em razão dos postulados da abordagem clínica tradicional em interface com os aspectos pedagógicos. Mitos e preconceitos com relação ao

desenvolvimento e à aprendizagem das crianças com esse diagnóstico estão enraizados no fazer pedagógico. Muitos educadores ainda veem a deficiência como algo impeditivo e imposto ao indivíduo, partindo para essa constatação de uma perspectiva puramente biológica (CRUZ, 2013; DIAS, 2014; MENDONÇA, 2013; TELES, 2010).

Nessa perspectiva, muitos são as dificuldades e os desafios a serem superados para uma efetiva inclusão escolar e social da pessoa com deficiência intelectual. Segundo Mieto (2010), tais dificuldades já se iniciam no próprio diagnóstico da deficiência, permeado por avaliações de cunho quantitativo, as quais são realizadas, principalmente, por meio de testes psicológicos de inteligência que surgiram com o objetivo de definir, mediante a classificação do quociente de inteligência – QI –, quais pessoas eram educáveis. Tais avaliações favorecem, ainda hoje, a produção de discursos ideológicos e hegemônicos da não educabilidade da pessoa com deficiência intelectual.

A proposta mais recente dos sistemas atuais de classificação da deficiência intelectual é o sistema 2002 da Associação Americana de Retardo Mental [American Association on Mental Retardation – AAMR], hoje conhecida como Associação Americana sobre Deficiências Intelectuais e do Desenvolvimento [American Association on Intellectual and Developmental Disabilities – AAIDD]. Contudo, no Brasil, a denominação anterior (AAMR) ainda é mais conhecida, sendo, portanto, a utilizada neste artigo.

Segundo Pletsch (2009), desde a edição de seu manual, em 1992, as definições e os critérios diagnósticos sugeridos pela referida associação foram amplamente aceitos. Naquela edição, a deficiência intelectual (na época, deficiência mental) passou a ser concebida com base em três dimensões: a capacidade da pessoa (medida por meio de testes psicométricos), o ambiente no qual ela está inserida e os níveis de suporte necessários. Somente em 2002, foram feitas uma revisão e uma ampliação do sistema da AAMR, o qual foi adotado oficialmente nos documentos educacionais brasileiros em 2005.

A partir do sistema 2002, a deficiência intelectual passou a ser definida como “limitações significativas, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expressas nas habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (AAMR, 2006, p. 20). Com essa ampliação, passou-se então a considerar, para fins de diagnóstico e atendimento, cinco dimensões da deficiência: as habilidades intelectuais; o comportamento adaptativo; a participação, a interação e os papéis sociais; o contexto; e a saúde.

Carvalho e Maciel (2003) avaliam que, com essa última definição sistematizada em 2002, a deficiência intelectual não é mais considerada um atributo do sujeito, estando associada a um modo de funcionamento

particular, que só pode ser avaliado em correlação com a intensidade, a natureza das demandas sociais e em consonância com os padrões de referência do meio no qual o indivíduo está inserido.

Entretanto, é importante ressaltar que o modelo avaliativo privilegiado pelo sistema 2002 para o diagnóstico da deficiência intelectual ainda tem como base os testes psicométricos de desempenho cognitivo e as escalas de medição do comportamento adaptativo. Permanece, portanto, como eixo diagnóstico uma avaliação quantitativa, na qual predomina uma concepção de inteligência centrada em pressupostos inatistas-maturacionistas, enfatizando-se o desenvolvimento retrospectivo do indivíduo, suas limitações em detrimento de suas possibilidades (MENDONÇA; SILVA, 2015). Tal eixo é um dos maiores desafios impostos à escola contemporânea, que ainda promove processos perversos de exclusão no interior das salas de aula.

DO MODELO CLÍNICO PARA A EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao estudar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), importante psicólogo russo, introduz uma nova forma de investigação e compreensão da *anormalidade*. Para o pesquisador, principal autor da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento deve ser analisado a partir de uma base qualitativa, pois não é possível se pautar em expectativas definidas por prognósticos clínicos.

Em seus estudos sobre defectologia (termo utilizado na época para o estudo das pessoas com deficiência), Vigotski (1989) advertia que a criança que apresenta um tipo de deficiência não tem um desenvolvimento inferior ao de outras crianças consideradas *normais*, mas se desenvolve de forma singular (diferente e única), buscando caminhos alternativos para compensação ou superação de suas limitações. Ao contrário de pesquisadores que o antecederam, Vigotski dava ênfase às habilidades e às forças que as crianças demonstravam, em vez de focalizar suas limitações. Ele rejeitava descrições quantitativas e generalistas realizadas a partir de traços psicológicos unidimensionais obtidos por meio de testes de medição.

Vigotski (1989) defendia que das limitações decorrentes da deficiência se originam estímulos para a formação de uma compensação. Há no homem um potencial de energias e forças escondidas, na forma de reservas, para enfrentamento dos prejuízos ou das dificuldades das quais é acometido. Ou seja, na falta de alguma função, podem surgir outras em virtude da reorganização plástica do funcionamento neurológico (SILVA; RIBEIRO; MIETO, 2010). No entanto, Clot (2010), em consonância com as ideias de Vigotski, adverte que as fraquezas ou as limitações humanas

só são fonte de força se o sujeito encontrar, no contexto no qual está inserido, nas relações com os outros, o desenvolvimento de possibilidades inexploradas.

Nessa perspectiva, Padilha (2004) sugere que o planejamento educacional para crianças com algum tipo de comprometimento deve ter como base essa noção de compensação; ou seja, de que o *defeito* faz emergir uma energia psicológica para combatê-lo, especialmente em função das demandas e das exigências oriundas das experiências culturais. Isso significa que a escola deve buscar as *forças positivas do defeito*, as possibilidades de desenvolvimento do aluno, o que está a favor de (e não contra) seu desenvolvimento.

A importância da vida social coletiva é apontada por Vigotski (1989) como a fonte na qual a criança com deficiência encontra recursos para a formação das funções internas que vão desencadear o processo de desenvolvimento compensatório. Conforme discutido anteriormente, as dificuldades ou as demandas que surgem no meio sociocultural no qual a pessoa com deficiência está inserida fazem emergir funções para compensar seus defeitos. Segundo Mendonça e Silva (2015), isso significa que, para atender às demandas culturais nas quais está envolvida, a criança que apresenta alguma peculiaridade desenvolve uma potencialidade reorganizadora maior que as demais crianças. Além disso, quanto mais complexas essas demandas, maior a mobilização de energias compensatórias, que organizam de modo peculiar seu funcionamento psicológico.

Na obra *O olhar da mente*, Sacks (2010) descreve diversos casos de pessoas que foram acometidas por problemas visuais, cegueira ou surdez pré-lingual (que se tornaram surdas antes dos dois anos de idade). Esses indivíduos, ao serem privados de um modo de percepção, construíram uma nova identidade perceptual. Ou seja, as áreas do cérebro responsáveis pela visão ou audição não se degeneraram, mas se mantiveram ativas e funcionais, sendo transformadas e realocadas para assumir novas atividades e funções.

Para Vigotski (1989) e Luria (1990), as funções mentais ou neurológicas não atuam isoladamente, mas em combinação, formando-se de maneira peculiar nas pessoas com deficiência. Em síntese, podemos afirmar que há uma dinamicidade entre o funcionamento cerebral e os processos culturais, sendo que a qualidade das relações sociais e suas características criadoras têm um impacto sobre a plasticidade neuronal.

Desse modo, podemos constatar que Vigotski é contrário à implementação de uma pedagogia menor que tem como foco as funções elementares e as limitações associadas à deficiência. Segundo o autor, devemos buscar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que significa incluir os alunos com desenvolvimento atípico em complexos processos de aprendizagem.

Contudo, o que observamos nas salas de aula é que, embora o trabalho em grupo possa ser produtivo e desafiador, propiciar trocas dialógicas e de informações e promover uma construção conjunta e um conhecimento partilhado, ele não é realizado quando se trata do aluno incluído (DAINÊZ; MONTEIRO; PADILHA, 2008). Privilegia-se na educação dos alunos com deficiência intelectual, por exemplo, um atendimento individualizado e descontextualizado, com atividades mecanizadas, simplificadas e desprovidas de significação (MENDONÇA; SILVA, 2015; PADILHA, 2004). Essa forma de direcionar a prática pedagógica, de acordo com a perspectiva histórico-cultural, limita o desenvolvimento de processos compensatórios, já que os alunos não experimentam a cooperação e os desafios acadêmicos com outras pessoas.

Todas essas questões abordadas até aqui trazem implicações importantes para as metodologias educacionais, pois nos levam a pensar em novas formas de compreender os processos de aquisição do conhecimento e a buscar um planejamento de estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Se a escola tende a ser um lugar privilegiado para a emergência de interações pedagógicas (professor-aluno e aluno-aluno), também deveria ser um local comprometido em ativar processos compensatórios.

Partindo-se da premissa de que as diferenças no desenvolvimento intelectual não podem ser consideradas uma desvantagem ou um traço inerente ao sujeito e que não determinariam definitivamente suas possibilidades de desenvolvimento, a mediação pedagógica deveria proporcionar níveis de ajuda planejados de modo a atender as necessidades e as peculiaridades dos alunos.

De acordo com Borges *et al.* (2008), uma atuação diversificada que esteja direcionada às necessidades de cada indivíduo e às situações de aprendizagem desafiadoras é fundamental para o sucesso do trabalho escolar com crianças com deficiência intelectual. Essas considerações nos forçam a analisar as mediações pedagógicas articuladas com a questão da formação docente.

Nessa linha, pesquisas recentes evidenciam que o processo de inclusão tem como principal desafio a formação dos profissionais que atuam nos contextos escolares (MENDONÇA; SILVA, 2015; MIETO, 2010, entre outros). O professor é a peça fundamental na organização de atividades significativas e na estruturação de novas formas de trabalho pedagógico.

Souza e Monteiro (2008), porém, advertem que os professores não sabem como podem promover efetivamente o desenvolvimento dos alunos incluídos. Isso dificulta a percepção de seu papel como mediador no processo de aprendizagem, bem como a compreensão da determinação social da deficiência. Maria Cecília Ferreira e Adriana Ferreira (2004), por exemplo, ressaltam a necessidade de ressignificação das

pessoas com deficiência no fazer pedagógico, o que só é possível por meio de mudanças nas concepções acerca do ensino, da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Há uma incompreensão, por parte dos docentes, acerca das teorias e dos pressupostos que fundamentam suas práticas e suas percepções em relação à criança com deficiência.

Temos observado que o professor está em processo de (re)significação permanente, vivenciando um embate histórico (portanto, dialético e contraditório) entre o discurso hegemônico das forças segregacionistas e a construção de novos significados das práticas inclusivas e inovadoras. Dessa forma, abrir questionamentos sobre a formação continuada de professores é fundamental. Propor criticamente alternativas metodológicas que focalizem a prática é imperativo, de modo a suprimir lacunas entre o fazer, o dizer, o sentir e o pensar.

AS PROPOSIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE YVES CLOT: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO DOCENTE

Os estudos desenvolvidos pelo psicólogo francês Yves Clot a respeito da formação profissional merecem atenção no contexto da educação inclusiva e seus desafios. O pesquisador desenvolveu a abordagem teórico-metodológica da clínica da atividade, na qual propõe uma análise psicológica do trabalho, cujo objeto são as condições de vida habitual do sujeito (ou grupo de sujeitos) em situações reais de trabalho.

Para o desenvolvimento dessa metodologia, foram fundamentais as contribuições de A. Wisner (1923-2004), L. Vigotski (1896-1934), L. Le Guillant (1900-1968) e I. Oddone (1923-2011). Sobre esses autores, é importante ressaltar que o primeiro é considerado o fundador da Ergonomia francesa; o segundo, o precursor da Psicologia Histórico-Cultural; o terceiro, um expoente na área da Psicopatologia do Trabalho e o quarto, autor de um inovador modelo operário italiano de intervenção em saúde laboral. As ideias e os conceitos de M. Bakhtin (1895-1975) também foram essenciais para o desenvolvimento da clínica da atividade, de modo especial a noção de gênero da linguagem, que é adaptada por Clot (2010) para a vida profissional.

Clot (2007) defende que o gênero profissional ou social ocupa uma função psicológica insubstituível. Pode ser definido como o que está implícito em uma atividade, isto é, o que em um determinado contexto é conhecido e observado pelos trabalhadores, esperado e reconhecido, apreciado ou temido, de modo comum, no coletivo. Para ele, é o gênero profissional que define o que se pode ou não fazer em uma dada situação, com base em avaliações pressupostas das atividades, de forma que não seja preciso reespecificar uma tarefa cada vez que ela se apresenta.

Associado à noção de gênero profissional, está o estilo pessoal, que consiste no movimento pelo qual o sujeito consegue se libertar do caminho traçado das atividades esperadas, não as negando, mas desenvolvendo-as. Nesse sentido, o estilo individual se torna um recurso do sujeito para a transformação dos gêneros, ao atuar em situações reais, constituindo-se em uma reformulação dos gêneros em situação (CLOT, 2007).

Contudo, é importante ressaltar que o estilo não se limita ao sujeito libertar-se do gênero profissional por meio de seu desenvolvimento, mas também ao sujeito voltar-se para si mesmo, libertando-se para agir. Segundo Clot (2010), diante dos conflitos intrapsicológicos e dos dilemas pessoais (oriundos das trocas sociais) que detêm sua história, o sujeito encontra vários destinos e novas oportunidades para mudar a forma de realizar suas atividades, transformando seu próprio desenvolvimento a partir das trocas laborais. Nas palavras do autor:

A atividade conjunta do sujeito com os outros é a mola propulsora de sua história. Mas a história pessoal do desenvolvimento não cessa, justamente, de propor ao sujeito outros destinos para seus conflitos intrapsicológicos, outras saídas para os dilemas que retêm sua história ou, ainda, novas oportunidades para possibilidades não realizadas. [...] A memória pessoal do sujeito comporta o jogo social. Ela inscreve sua atividade em um campo de variantes diferentes daquele das variantes que interferem no âmago do gênero profissional. (CLOT, 2010, p. 128)

Com base em tais pressupostos, a metodologia da clínica da atividade consiste em um sujeito esclarecer para o outro (pesquisador, formador ou especialista da mesma área) e para si mesmo questões que aparecem no desenvolvimento de suas atividades. Para tanto, é constituído, primeiramente, um coletivo de profissionais, chamado de meio associado, no qual são partilhadas as situações a serem analisadas, conforme as demandas dos trabalhadores.

Em um segundo momento, são produzidas imagens (videogravações de situações correntes de realização de trabalho) para serem objeto de análise por meio da autoconfrontação simples (sujeito/pesquisador/imagens) e da autoconfrontação cruzada (dois sujeitos/pesquisador/imagens). Em seguida, volta-se ao *coletivo profissional* (meio associado) para o trabalho de coanálise das imagens produzidas, estabelecendo-se, nesse processo, uma relação entre o que os trabalhadores fazem, o que eles falam acerca do que eles fazem e o que eles fazem com relação ao que eles dizem (CLOT, 2007). Vale salientar que alguns desses instrumentos já eram utilizados na Ergonomia, porém foram desenvolvidos e aperfeiçoados por Clot.

Desse modo, a abordagem da clínica da atividade vai além do que é esperado em uma psicologia estritamente compreensiva, explicativa

e/ou preditiva. Na abordagem proposta, as explicações externas oferecidas pelo pesquisador ou a simples descrição acerca do que é vivenciado pelo sujeito são insuficientes, pois, ao ser redescrita em novo contexto, a atividade associa explicação e compreensão de modo simultâneo. Mesmo o termo “clínica” aqui deve ser compreendido, de modo bem circunscrito, como um procedimento cíclico e dinâmico que abre possibilidades para um processo de reflexão e reformulação da própria ação por meio da escuta e da motricidade do diálogo propiciadas pelas trocas e pelas análises coletivas das atividades laborais.

Trata-se de uma atividade dirigida na qual a linguagem não é um instrumento explicativo que evidencia aquilo que o sujeito faz ou vê, mas um meio de levar o outro a pensar, a sentir, a agir segundo sua perspectiva. É uma abordagem dialógica da situação que consiste em um trabalho coletivo com a palavra (MENDONÇA; SILVA, 2015).

Nessa situação de coanálise do trabalho, as trocas verbais são consideradas um meio de ação interpsicológico e social, uma legítima atividade do sujeito, e não uma forma de ter acesso à outra atividade (CLOT, 2007). O autor afirma que, ao serem transformadas em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam, pois o fato de o sujeito poder dialogar consigo mesmo na relação com o outro faz com que sua própria experiência se torne alheia, o que pode implicar uma transformação dessa atividade.

Propondo um diálogo entre os princípios dessa abordagem e as demandas relativas à formação docente discutidas acima, observamos primeiramente uma escassez de trabalhos acadêmicos que focalizem as práticas pedagógicas, a análise de situações reais de sala de aula. De fato, são raras as investigações que se dedicam a compreender quais as concepções, os valores e as crenças docentes acerca do processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual tendo como base um processo de análise da própria prática (MENDONÇA; SILVA, 2015). Nessa linha, Mieto (2010) adverte que há um desencontro entre as reais demandas dos professores em sala de aula e o formato e o conteúdo dos cursos de formação oferecidos pelas redes de ensino.

No âmbito da clínica da atividade, a pesquisa desenvolvida por Ruelland-Roger (2013) é um exemplo da implementação de uma nova abordagem metodológica para a formação docente. A pesquisadora realizou uma intervenção com professores de matemática que atuavam no ensino médio por meio de autoconfrontações simples e cruzadas, bem como discussões em reuniões coletivas. Segundo a autora, de acordo com a análise feita pelos próprios profissionais acerca de suas variantes estilísticas genéricas (de seus estilos profissionais), a sucessão de fases de trocas dialógicas possibilitadas no processo de intervenção desencadeia um diálogo interior e uma conduta reflexiva para além dos lugares e dos momentos de intervenção realizados na escola. Esses processos não só

produzem mudanças, mas conduzem a uma revitalização da atividade profissional no que se refere a seus objetivos. A partir do processo de formação desencadeado pela pesquisadora, os docentes elaboraram novas formas de fazer e de conceber aquilo que devem fazer, o que implica alterações de lugar e de papel nas relações estabelecidas com os alunos, nos conteúdos e na forma de ensinar.

Segundo Ruelland-Roger (2013), os obstáculos e os conflitos que surgem no real da atividade, no cotidiano da sala de aula, devem servir como um meio para que cada sujeito utilize as formas de fazer preestabelecidas para a constituição de novas formas de ação. Contudo, ela adverte que isso só é possível por meio de relações dialógicas, de trocas recíprocas que podem ocorrer, de modo formal e/ou informal, entre os docentes de um dado contexto escolar. Tais trocas é que possibilitam a validação coletiva de novas variantes estilísticas que se adequem às novas condições da ação; variantes que são essenciais para manter a elasticidade e o desenvolvimento do gênero profissional.

Ao contrário, quando a história de um meio profissional volta-se somente para o passado, limitando-se à repetição de uma versão única da atividade, o gênero pode petrificar-se e encapsular-se, restringindo o poder de agir individual e coletivo. Então, cada profissional enfrenta, isoladamente, as contradições entre seus modos de ação e o que lhe é oficialmente prescrito. No caso dos professores, quando a instituição educacional não proporciona espaço para reais confrontações e trocas sobre as formas efetivas de realização das atividades profissionais, “o responsável coletivo fenece no interior dos sujeitos e provoca um aumento das dificuldades para ensinar, uma culpabilização, um desgaste excessivo” (RUELLAND-ROGER, 2013, p. 136).

A pesquisa de mestrado de Mendonça (2013) sobre formação docente no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual também é um exemplo de trabalho realizado com base nos princípios teórico-metodológicos da clínica da atividade. A pesquisa foi realizada no período de março a setembro de 2012 em uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino de Brasília-DF, que atende alunos do primeiro ao quinto ano. Ao todo, participaram do estudo 17 professoras, uma orientadora educacional e uma pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem – EEAA – para compor o coletivo profissional (meio associado).

Foi proporcionado às docentes da escola um espaço de formação continuada, no qual, a partir das demandas do meio associado acerca da prática pedagógica com alunos deficientes intelectuais incluídos, foram realizados: a) 11 encontros com o meio associado; b) 3 videografações de situações de sala de aula envolvendo alunos com deficiência intelectual (intercaladas aos encontros com o coletivo); c) 3 situações de autoconfrontação simples (com a participação da professora filmada e da

pesquisadora); d) 3 autoconfrontações cruzadas (com a participação da professora filmada, outra professora ou par profissional e a pesquisadora), realizadas após cada filmagem em sala de aula e nas quais as docentes analisavam a atividade desempenhada. Nesse processo de coanálise e discussão das imagens produzidas, várias questões emergiram nas enunciações docentes acerca de suas práticas pedagógicas. Tais questões eram problematizadas à luz das concepções e das teorias de desenvolvimento e aprendizagem que fundamentavam as estratégias pedagógicas docentes.

Foi possível evidenciar, na referida pesquisa, que o espaço dialógico do trabalho de formação possibilitou às docentes identificar e refletir criticamente sobre os princípios e as teorias acerca do desenvolvimento e da aprendizagem que orientavam suas práticas, de modo especial aquelas concernentes aos alunos com deficiência intelectual. Em um desdobramento, o processo formativo fez com que as professoras tomassem consciência da necessidade de aprofundar e sistematizar seus conhecimentos, de modo a consolidar bases teóricas em suas trajetórias profissionais que lhes permitissem avançar em suas concepções de desenvolvimento e em suas práticas de ensino.

Essas conclusões vêm ao encontro das reflexões de Martínez (2006) ao afirmar que é fundamental para a organização do trabalho pedagógico em contextos inclusivos a criação de espaços de comunicação, de relacionamento e troca entre os profissionais que atuam na escola. Espaços que promovam a construção de novas zonas de sentido a respeito de questões como a diferença, o desenvolvimento e a aprendizagem.

Desse modo, é central que os esforços de formação docente para atuação na perspectiva da educação inclusiva levem em consideração as condições de trabalho do professor e de seu coletivo. Para isso, é fundamental que os profissionais envolvidos na escola sejam convidados a refletirem de forma conjunta sobre sua atuação, de modo que possam realizar uma avaliação constante de suas práticas pedagógicas.

A nosso ver, a clínica da atividade pode se configurar como uma metodologia promissora para o desenvolvimento de novos processos de formação docente dentro da escola. Os processos de coanálise de situações reais de trabalho permitem análises significativas entre os atores educacionais e novas percepções sobre o que caracteriza o trabalho docente. A mesma atividade, ao ser redescrita em um novo contexto, faz com que a experiência mude de sentido, permitindo ao sujeito se desvincular de concepções cristalizadas por meio de um processo de tomada de consciência.

Nesses termos, a clínica da atividade mostra-se uma abordagem teórico-metodológica importante para os processos de formação docente continuada, especialmente quando consideramos a educação inclusiva,

pois viabiliza a ressignificação de concepções e práticas pedagógicas, bem como uma reflexão crítica acerca da função social do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, no que se refere à compreensão da deficiência intelectual e à inclusão educacional, a referência de análise hegemônica é o modelo clínico. Nesse caso, o sintoma é analisado por sua gênese orgânica, mesmo quando não constatado objetivamente (RAAD; TUNES, 2011). Em decorrência desse modelo, muitos são os desafios a serem superados atualmente para uma efetiva inclusão educacional.

As avaliações realizadas nas escolas favorecem, ainda hoje, a produção de discursos ideológicos e hegemônicos da não educabilidade da pessoa com deficiência intelectual. Os currículos são pensados para a formação acadêmica do aluno regular que responde corretamente ao que é ensinado e esperado pelas escolas. Com base nesses parâmetros, os alunos são classificados e rotulados.

Em sua obra *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Rancière (2002) propõe uma reflexão importante acerca do ensino e de suas consequências nas trajetórias dos sujeitos em aprendizagem. Ele afirma que todo ensino deve ser estabelecido ou fundamentado no saber que o aprendiz traz consigo, em sua capacidade em ato. O autor parte do princípio de que todo ser humano sabe uma diversidade de coisas e apresenta uma inteligência que não pode ser mensurada como superior ou inferior.

De fato, o processo de escolarização pode servir ao embrutecimento ou à emancipação do sujeito. No primeiro caso, há uma ratificação da incapacidade do outro, reduzindo-o e considerando-o inferior. No segundo, há por parte do mestre um *forçar da capacidade do aprendiz* que, até então, se desconhecia ou negava, desenvolvendo-a por seu reconhecimento.

Em nossa opinião, a diferença entre o embrutecimento e a emancipação educacional tem na figura do professor e em suas condições de trabalho sua principal resposta. Na interface entre o ofício docente e as possibilidades de criar novas formas de ensino-aprendizagem, encontramos a problemática que envolve a formação do professor. Como superar os desafios apresentados pela escola inclusiva? Como propor novas formas de se pensar a sala de aula?

A mecânica transmissão de teorias sem a devida articulação com as estratégias educacionais é insuficiente para uma efetiva mudança nas concepções de ensino. Compartilhar e discutir as experiências profissionais vivenciadas no espaço educacional inclusivo (em sala de aula), refletindo criticamente sobre as condições de trabalho docente, é um ponto fundamental a ser considerado em uma nova metodologia de formação.

Para tanto, se fazem necessárias dinâmicas de formação mais colaborativas que permitam aos professores uma análise conjunta de suas próprias ações pedagógicas, um aprofundamento e uma sistematização de seus conhecimentos por meio do fortalecimento de seus coletivos profissionais, da ressignificação dos espaços de coordenação pedagógica coletiva e, conseqüentemente, de suas próprias atuações.

Tais aspectos, conforme discutidos anteriormente neste texto, podem ser contemplados na proposta de formação profissional do psicólogo Yves Clot (2007, 2010). Contudo, é importante ressaltar que os procedimentos propostos na abordagem da clínica da atividade podem ter maior ou menor alcance a depender da qualidade das intervenções do pesquisador ou formador. Essas intervenções poderão ter um caráter emancipador na medida em que trouxerem elementos que fundamentem e proporcionem aos profissionais envolvidos o desenvolvimento de uma análise crítica e aprofundada da realidade, promovendo o comprometimento e a coesão dos participantes que constituem o coletivo profissional.

A análise do trabalho proposta nessa implementação metodológica tem por objetivo principal o empoderamento (se é que podemos dizer assim) desses coletivos profissionais, transformando-os em uma fonte de recursos para o desenvolvimento da atividade individual e para o resgate do sentido do coletivo que, conforme ressaltamos, vem sendo um aspecto pouco considerado nas metodologias de formação profissional.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ASSOCIATION OF MENTAL RETARDATION. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BORGES, Maria Helena Provenzano Toia et al. Formação de conceitos, deficiência mental e escolaridade: focalizando a mediação pedagógica a partir da perspectiva histórico-cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2008, Porto Alegre. *Trabalhos completos...* Porto Alegre: Endipe, 2008. Arquivo 1105, 12 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2012.
- CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 fev. 2010.
- CLOT, Yves. *O trabalho e o poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- _____. *A função psicológica do trabalho*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França. Apresentação. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 15-20.

CRUZ, Mara Lúcia Reis Monteiro da. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DAINÊZ, Débora; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; PADILHA, Anna Maria Lunnardi. Compensação e suas implicações educacionais: refletindo sobre a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONHECIMENTO E MARGENS, 4., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unimep, 2008. Disponível em: <www.unimep.br/~mbmontei/iv-seminario-nacional-pesquisa-ed-especial-2008.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2011.

DIAS, Sueli de Souza. *A quem serve o diagnóstico de deficiência intelectual?* Um estudo do desenvolvimento adulto na perspectiva da Psicologia dialógica. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2014.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R. de; LAPLANE, Adriana L. F. de. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Ediléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, n. 1, p. 35-39, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2011.

HALL, Stuart. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KOHATSU, Lineu Norio. Institucionalização, deriva e enraizamento: reflexões sobre os paradoxos da inclusão social do deficiente mental. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. *(Re)discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 99-113.

LURIA, Alexander Romanovich. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças deficientes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2005, Recife. *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Recife: Endipe, 2006. p. 371-387.

MEDEIROS, Cristina Maria Barros; MUDADO, Teresa Harmendani. O primado da ética e do diálogo. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLO, Roberto. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 41-48.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende. *Entre concepções docentes e práticas pedagógicas: o processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na rede pública de ensino do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Curitiba: Appris, 2015.

MIETO, Gabriela Sousa de Melo. *Virtuosidade em professores de inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NUNES, Rosa Soares. Medicalização da educação e racismo da inteligência. In: COLLARES, Cecília A. Lima; MOYSÉS, Maria A. Affonso; RIBEIRO, Mônica C. França (Org.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 259-270.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Plexus, 2004.

PLETSCH, Marcia Denise. Discutindo a inclusão de pessoas com deficiência mental no ensino regular a partir da proposta do sistema de apoios da Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) de 2002. In: MARQUEZINE, Maria Cristina et al. *(Re)discutindo a inclusão*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 89-98.

RAAD, Ingrid Lilian Fuhr; TUNES, Elizabeth. Deficiência como iatrogênese. In: MARTÍNEZ, Albertina M.; TACCA, Maria Carmen V. R. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. São Paulo: Alínea, 2011. p. 15-45.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RUELLAND-ROGER, Danielle. Gênero de atividades profissionais, variantes estilísticas e genericidade em clínica da atividade. *Cadernos de Psicologia Social e do Trabalho*, v. 16, n. especial 1, p. 133-144, jun. 2013.

SACKS, Oliver. *O olhar da mente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; MORAIS, Rodrigo de Oliveira. Dimensões de um tempo contemporâneo-neoliberal: modos de configuração da experiência criativa na sala de aula – a situação do estado do Rio de Janeiro. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO, IMAGINAÇÃO E LINGUAGENS ARTÍSTICO-CULTURAIS, 3., 2007. *Memória...* Santa Catarina: Unesc, 2007.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; RIBEIRO, Julia Cristina Coelho; MIETO, Gabriela Sousa de Melo. O aluno com deficiência intelectual em sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural. In: MACIEL, Diva Albuquerque; BARBATO, Silviane. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010. p. 205-219.

SOUZA, Daniele de Paula; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Inclusão escolar e deficiência mental: uma contribuição para a formação de professores para a escola inclusiva. In: AMOSTRA ACADÊMICA DA UNIMEP, 6., 2008, Piracicaba, SP. *Anais...* Piracicaba, SP: Unimep, 2008.

SOUZA, Solange Jobim. *Educação@pós-modernidade: ficções científicas e ciências do cotidiano*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 15-26.

TELES, Stela Martins. *O professor no processo de inclusão: um estudo das significações construídas no fazer pedagógico*. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

TOURAINÉ, Alain. *Iguais e diferentes: podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TUNES, Elizabeth. Preconceito, inclusão e deficiência: o preconceito no limiar da deficiência. In: TUNES, Elizabeth; BARTHOLLO, Roberto. *Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência*. São Carlos: EdUFSCar, 2007. p. 51-56.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Fundamentos de defectologia*. La Habana: Pueblo y Educación, 1989. Obras completas, tomo 5.

FABIANA LUZIA DE REZENDE MENDONÇA

Doutoranda do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil; psicóloga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília, Distrito Federal, Brasil
fabianaluzia.rezende@gmail.com

DANIELE NUNES HENRIQUE SILVA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde – PG-PDS – do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil
daninunes74@gmail.com

REPRESENTAÇÕES DE FORMADORES SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS EM EDUCAÇÃO DE ADULTOS

SANDRA MARIA DO VALE

CARLOS ALBERTO FERREIRA

RESUMO

O artigo visa a apresentar uma análise sobre as representações de formadores do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências – RVCC – acerca da avaliação das aprendizagens dos adultos que se encontram em formação. Para isso, foi realizada uma investigação qualitativa, concretizada pelo estudo documental e pela entrevista semiestruturada de quatro formadores desse sistema. Os resultados obtidos permitiram concluir que os formadores associaram uma maior objetividade à avaliação sumativa, apontando como foco de debilidade do sistema de RVCC a subjetividade na interpretação dos referenciais de competências-chave e a indução de competências por meio da análise de textos reflexivos de caráter autobiográfico, que devem fazer parte do portefólio reflexivo de aprendizagem. Eles defendem uma maior responsabilização do formador pelas validações efetuadas.

EDUCAÇÃO DE ADULTOS • AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM •
REPRESENTAÇÕES • FORMADORES

TRAINER REPRESENTATIONS ABOUT THE ASSESSMENT OF LEARNING IN ADULT EDUCATION

ABSTRACT

This paper aims to provide an investigation of the representations of trainers system of recognition, validation and certification of competences – RVCC – on the assessment of learning of adults trained in this way. For this, we conducted a qualitative investigation, which is achieved through semi-structured interviews to four trainers in this system. The results allowed us to conclude that trainers associated greater objectivity to summative assessment, the focus of which pointed to the weakness of the system RVCC subjectivity in the interpretation of referential key competencies and inducing skills through reflective analysis of texts oriented autobiographical that should be part of the portfolio reflective learning. Advocate greater accountability trainer by validations performed.

ADULTS EDUCATION • LEARNING ASSESSMENT • REPRESENTATIONS • TRAINERS

REPRESENTACIONES DE FORMADORES SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN DE ADULTOS

RESUMEN

El artículo tiene el propósito de presentar un análisis sobre las representaciones de formadores del sistema de reconocimiento, validación y certificación de competencias –RVCC– acerca de la evaluación de los aprendizajes de los adultos que se encuentran en formación. Para ello se realizó una investigación cualitativa, que se llevó a cabo por medio del estudio documental y la entrevista semiestructurada de cuatro formadores de dicho sistema. Los resultados que se obtuvieron permitieron concluir que los formadores asociaron una mayor objetividad a la evaluación sumativa, señalando como foco de debilidad del sistema de RVCC la subjetividad en la interpretación de los referentes de competencias clave y la inducción de competencias por medio del análisis de textos reflexivos de carácter autobiográfico, que deben formar parte del portafolio reflexivo de aprendizaje. Ellos defienden una mayor responsabilización del formador por las validaciones efectuadas.

EDUCACIÓN DE ADULTOS • EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE • REPRESENTACIONES • FORMADORES



SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS – RVCC –, criado em Portugal para adultos pouco qualificados, integra-se no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, apresentado pela União Europeia como condição para a criação de uma Europa do conhecimento, capaz de competir internacionalmente em termos económicos, desenvolver-se socialmente e promover a qualidade de vida dos seus cidadãos. Desse modo, tal sistema de formação visa que os adultos, sob orientação de um formador, reflitam sobre as aprendizagens feitas na sua vida, a partir de um referencial delimitado formalmente por um conjunto de competências-chave, e a certificação das mesmas, caso se enquadrem nesse referencial.

Daí ter sido nossa intenção realizar uma investigação que permitisse aceder às representações de formadores de RVCC sobre a avaliação das aprendizagens dos adultos nesse sistema de formação. Para tanto, realizou-se uma investigação qualitativa, concretizada pela análise documental e pela inquirição por entrevista a quatro formadores desse sistema, cujos resultados são aqui apresentados e discutidos em função de um quadro teórico pertinente e adequado ao objeto de estudo.

Assim, o presente artigo inicia-se com a abordagem teórica e normativa do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências dos adultos em Portugal, para, a seguir, e ainda numa perspectiva teórica, refletir sobre a avaliação dos adquiridos experienciais dos adultos. Para tanto, é feita referência a algumas ideias norteadoras

da avaliação das aprendizagens e, em função delas, aborda-se a avaliação das aprendizagens no contexto do sistema de RVCC. Em seguida, apresenta-se a metodologia de investigação utilizada no estudo, começando por descrever o problema e os objetivos de investigação, caracterizam-se os participantes no estudo e, por fim, são descritos os procedimentos de recolha e de análise de dados. Na última parte do artigo, discutem-se os principais resultados obtidos com o estudo realizado.

O RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ADULTOS EM PORTUGAL

Surgidas na década de 1950, nos Estados Unidos da América, e estimuladas a partir dos anos 1970 com o movimento da “Educação Permanente” da Unesco, as práticas de reconhecimento, validação e certificação de competências de adultos disseminaram-se pelos países europeus, nomeadamente Portugal, na última década (CANÁRIO, 2006; COSTA, 2005). O quadro conceptual que sustentou essas práticas inscreve-se no paradigma da aprendizagem ao longo da vida, que surgiu com a intensificação da intervenção da União Europeia na definição das políticas educativas para os seus Estados-membros, no sentido de promover a criação de uma Europa do conhecimento, capaz de competir internacionalmente em termos económicos e de proporcionar a qualidade de vida aos seus cidadãos (ALVES, 2010). Entendendo que a aprendizagem ao longo da vida vai muito além daquelas formalmente realizadas em contexto escolar, Alves (2010, p. 11) concebe-a

[...] como um processo que acontece em diversas fases do ciclo de vida dos indivíduos e nos diferentes espaços da sua existência, significa, justamente, (re)alargar o âmbito dos conceitos de educação e aprendizagem, reconhecendo a relevância de espaços e tempos educativos que estão para além dos espaços e tempos escolares.

Ao serem valorizadas, as aprendizagens realizadas por cada indivíduo nos seus vários contextos de vida traduzem-se em saberes diversos, atitudes e maneiras diversificadas de estar, pensar e fazer, que se pretendem corresponder às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade do conhecimento (PIERRO, 2008). É o que acontece com os adultos que recorrem ao sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas por meio das suas experiências de vida, isto é, dos adquiridos experienciais, de modo que se tornem visíveis, conscientes e que sejam certificados. Nesse contexto, Cavaco (2012) afirma que o reconhecimento, validação e certificação de competências assenta-se em dois pressupostos: o primeiro refere-se ao facto de o indivíduo aprender com as suas experiências de vida, delas resultando

saberes por ele construídos; o segundo, na sequência do primeiro, corresponde à importância de reconhecer e validar aqueles saberes adquiridos pelos percursos de formação experiencial. Em Portugal, a ação neste domínio, que incide sobre adultos pouco escolarizados (CAVACO, 2012), ganhou forma em 1999, com a criação da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos – Anefa – e, dois anos mais tarde, com a constituição formal de uma rede nacional de Centros de RVCC (CANÁRIO, 2006). É por meio desse sistema e dos centros de RVCC que os formadores orientam os adultos para a reflexão e explicitação das suas experiências de vida. Cada uma delas “designa, no sentido lato, em simultâneo, um processo que resulta da ação e que diz respeito ao percurso de aquisição de conhecimentos, e um produto, o qual é referente ao resultado” (CAVACO, 2012, p. 190), traduzido em saberes, modos de pensar e de agir do adulto. Uma vez que as experiências de vida e os saberes nelas adquiridos resultam da interação do sujeito com o meio em que está inserido, é por meio da explicitação e da reflexão distanciada das suas experiências de vida que se torna possível a cada adulto tomar consciência e verbalizar os diversos saberes que adquiriu nessas experiências, sendo neles que incide a avaliação e a certificação (CAVACO, 2012).

O sistema de RVCC fundamenta-se em dois conceitos nucleares – o de competência e o de competência-chave. Apesar de existirem vários entendimentos sobre o conceito de competência, podemos defini-lo como o conjunto diversificado de saberes “que o sujeito mobiliza e gere em ordem do cumprimento das suas metas face às necessidades permanentes de recontextualização do mundo do trabalho” (PACHECO, 2011, p. 51). Estando associada a uma ação concreta do indivíduo num contexto específico, “a competência se demonstra na ação e resulta de uma combinação de conhecimentos, capacidades, aptidões e atitudes, que o indivíduo mobiliza, num contexto preciso, para resolver uma determinada situação ou problema” (CAVACO, 2012, p. 205). Assim, só é possível verificar uma competência por meio das ações realizadas pelos indivíduos diante de uma dada tarefa, problema ou situação com que se depara (BROWN; PICKFORD, 2013). Uma vez que o sistema de RVCC se encontra estruturado por competências-chave, a partir das quais os adquiridos experienciais são validados e certificados, Gomes (2006a), com base no documento *Key competences for lifelong learning. A European reference framework* (COMISSÃO EUROPEIA, 2004, p. 14), apresenta a noção de competência-chave como “um conjunto articulado, transferível e multifuncional, de conhecimentos, capacidades e atitudes”. Estas competências-chave podem ser adquiridas “tanto em percursos formais de escolarização obrigatória, como podem constituir-se como fundamentos para novas aprendizagens e processos de aquisição de competências” (GOMES, 2006a, p. 14). Os referenciais de competências-chave constituem o pilar fundamental do sistema de reconhecimento e de validação de

competências, pelo seu caráter estruturante e orientador da ação dos intervenientes nos processos de RVCC. No que respeita à estrutura e ao funcionamento do sistema de RVCC em Portugal, a Portaria n. 1.082-A/2001, de 5 de setembro, no seu artigo 5º, define três eixos de intervenção dos centros de RVCC. O primeiro corresponde ao reconhecimento de competências (artigo 6º). O segundo eixo, de validação de competências (artigo 7º), refere-se ao “conjunto de atividades que visam apoiar o adulto no processo de avaliação das competências adquiridas ao longo da vida” em face das áreas de competências-chave previstas no referencial e dos níveis de certificação escolar, do qual resulta a construção de um portefólio reflexivo do adulto, que é alvo de apresentação pública por parte do adulto e sujeito à apreciação de um júri de validação. O terceiro eixo, de certificação de competências (artigo 8º), apresenta-se como “o processo que confirma as competências adquiridas em contextos formais, não formais e informais e que constitui o ato oficial de registo das competências adquiridas” em diferentes contextos de vida.

A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ADQUIRIDAS PELA EXPERIÊNCIA DE VIDA DOS ADULTOS

No contexto português, a avaliação de adquiridos experienciais, ou das competências dos adultos, encontra-se regulamentada pela Portaria n. 370/2008, de 21 de maio, que prevê que o reconhecimento de competências assenta-se na metodologia de balanço de competências, que é realizado, nomeadamente, pela abordagem do percurso biográfico do adulto em formação (ALVES, 2012).

Avaliar competências é um processo complexo que exige procedimentos que vão além da avaliação sumativa realizada por testes no final de determinado período de ensino e de aprendizagem (PACHECO, 2011). A competência é o saber em ação, ou seja, a mobilização, de forma integrada, de recursos cognitivos, procedimentais e atitudinais na resolução de tarefas, problemas ou situações (PERRENOUD, 2001). Por isso, a competência não é diretamente observável, mas sim induzida pela observação das ações dos indivíduos nas tarefas, problemas ou situações em que se envolvem, passíveis de serem verificadas pela prática da avaliação formativa e formadora (BROWN; PICKFORD, 2013). No caso do sistema de RVCC, as competências dos adultos resultam das suas ações nas suas experiências de vida, pelo que se tem que aceder e refletir sobre essas experiências para inferir sobre as competências adquiridas por meio delas pelos adultos (ALVES, 2012; CAVACO, 2012; PACHECO, 2011). Daí ser necessário delinear um dispositivo avaliativo que possibilite avaliar “adquiridos resultantes da experiência de cada pessoa, por comparação ao referencial de competências-chave” (CAVACO, 2012, p. 196) instituído formalmente no contexto português e que serve de comparação com as

competências evidenciadas nos adultos. Esse dispositivo avaliativo deve assentar-se em duas dimensões, segundo Cavaco (2012, p. 197):

[...] uma pessoal, caracterizada pela autoavaliação e outra social, caracterizada pela heteroavaliação. A dimensão de autoavaliação ocorre quando o adulto analisa os seus adquiridos experienciais; a dimensão heteroavaliação dá-se quando os elementos da equipa dos Centros analisam os adquiridos experienciais do adulto.

Nesse sentido, a metodologia de balanço de competências baseia-se num dispositivo epistemológico com funções de “diagnóstico e de avaliação das competências mobilizadas ou desenvolvidas com os adquiridos na vida de cada um” e “constitui uma *démarche* de auto e hetero-avaliação” dos adultos em processo de RVCC (FERNANDES, 2005; GOMES, 2006b, p. 33).

Encontramo-nos, assim, numa dimensão individual de autoavaliação e de autoanálise (SANTOS, 2002; SIMÃO, 2005) do adulto sobre as aprendizagens realizadas a partir das suas experiências de vida, em que se pretende, com a orientação dos profissionais de RVCC, identificar as competências adquiridas e definir os domínios em que poderão ser desenvolvidas/aprofundadas outras competências (PIRES, 2007). Esse processo de reconhecimento, de dimensão pessoal e individual, “pode ser considerado como o ponto de partida para a validação formal e que diz respeito à dimensão social e institucional” (PIRES, 2007, p. 12).

Relativamente à validação de competências, a Portaria n. 370/2008, de 21 de maio, prevê que esta etapa contemple a avaliação das competências adquiridas ao longo da vida e a verificação da sua correspondência com os referenciais de competências-chave, pelo que contempla a autoavaliação do adulto na construção do portefólio reflexivo de aprendizagem. Segundo Alves (2012), o portefólio reflexivo é um instrumento adequado para o processo de reconhecimento das aprendizagens adquiridas por meio da experiência, pois integra “a narrativa autobiográfica numa etapa de ‘recuo na história’, em que a referência à pessoa e, portanto, à sua relação com o mundo, com os seus projetos e motivações se torna uma prioridade” (ALVES, 2012, p. 226). Dessa forma, a construção do portefólio reflexivo de aprendizagem pressupõe a autoavaliação do adulto, entendida como o “olhar crítico sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (SIMÃO, 2005, p. 273). A partir desta autoavaliação, o adulto reflete sobre o seu trajeto profissional e sobre as aprendizagens adquiridas por meio das situações da sua vida, uma vez que nele serão incluídos registros dessas aprendizagens e suas reflexões (FERREIRA, 2007; BROWN; PICKFORD, 2013). A autoavaliação é articulada com a heteroavaliação realizada pela equipa técnico-pedagógica que o acompanha em todo o processo. É desse modo que a validação de

competências assenta-se numa lógica social de atribuição de um estatuto formal e oficial aos saberes detidos pela pessoa numa lógica sumativa (CORTESÃO, 2002), uma vez que as competências identificadas no processo de reconhecimento são comparadas com o referencial de competências-chave que conferem um valor legal a essas mesmas competências. Esse processo conduz “à obtenção de diplomas/certificados/qualificações, na sua totalidade ou em parte” (GOMES, 2006b, p. 13), em que são certificadas as competências contempladas naquele referencial externo e segundo os critérios de avaliação estabelecidos pelos documentos de competências-chave (GOMES; SIMÕES, 2009). A certificação dessas competências no adulto assume a função de legitimação social da certificação e do processo de RVCC (GOMES; SIMÕES, 2009; PERRENOUD, 1998).

UMA INVESTIGAÇÃO NO SISTEMA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DE ADULTOS

PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Dado que o reconhecimento, validação e certificação de competências é uma realidade recente em Portugal, considera-se pertinente compreender as representações dos profissionais sobre a avaliação das aprendizagens no referido sistema. Dessa forma, o problema orientador da investigação realizada traduziu-se nas seguintes questões: que importância é atribuída pelos formadores a modelos de avaliação descritiva/qualitativa ou formativa das aprendizagens? Que importância é atribuída pelos formadores ao modelo de avaliação de adquiridos experienciais preconizado pelo sistema de RVCC? Quais as representações dos formadores sobre o seu papel como avaliadores de competências no sistema de RVCC?

O objetivo geral da investigação consistiu em explorar as representações dos formadores do sistema de RVCC acerca da avaliação de adquiridos experienciais, considerando-se as seguintes dimensões: virtualidades e limitações do modelo de avaliação compreensiva/qualitativa ou formativa das aprendizagens e da avaliação de adquiridos experienciais preconizada pelo sistema de RVCC; fiabilidade de o modelo de validação de competências se assentar na avaliação do portefólio reflexivo de aprendizagem; e representações acerca do seu papel enquanto avaliadores de competências no sistema de RVCC.

PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS

Dado o problema e os objetivos de investigação, considerou-se adequada a realização de uma investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de natureza exploratória, concretizada pela análise da legislação sobre o sistema de RVCC e por entrevista semiestruturada

a quatro formadores que participaram do estudo, sendo dois do sexo masculino e dois do feminino, pertencentes a um Centro de Novas Oportunidades do norte de Portugal. Eles tinham idades entre 32 e 39 anos e eram oriundos de diferentes grupos de recrutamento docente. Um deles possuía experiência docente de cinco anos e de apenas um ano no sistema de RVCC. Outro tinha experiência docente de dez anos e de um ano no sistema de RVCC. O terceiro formador tinha experiência docente de um ano no sistema regular de ensino e de oito anos no de RVCC. Por fim, o quarto formador tinha experiência docente de oito anos e de apenas um ano no sistema de RVCC.

A entrevista foi orientada por um guião que foi sujeito, previamente, à consulta de dois formadores que não participaram do estudo, resultando em alterações na formulação de questões e desdobramento de algumas delas. Assim, a versão final do guião foi composta por 16 questões abertas integradas nos seguintes temas: virtualidades e limitações do modelo de avaliação descritiva/qualitativa das aprendizagens; fiabilidade do modelo de validação de competências; comparabilidade do modelo de avaliação no sistema de RVCC e em outros modelos de avaliação; e autopercepção dos formadores quanto ao seu papel na avaliação de competências. As entrevistas foram realizadas nos meses de junho e julho de 2012. Os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo, com uma categorização emergente (BARDIN, 1995), tendo surgido as seguintes categorias e respetivas subcategorias:

1. “utilização e valor atribuído à avaliação formativa”, com as subcategorias “utilização da avaliação”, “valor positivo”, “valor negativo” e “valorização comparativa”;
2. “aplicação da metodologia de avaliação de adquiridos experienciais”, com as subcategorias “adequação dos pressupostos metodológicos”, “dificuldades de aplicação intrínsecas à metodologia”, “dificuldades de aplicação extrínsecas à metodologia” e “estratégias de resolução de dificuldades”;
3. “papel do portefólio reflexivo de aprendizagem”, com as subcategorias “conceito de portefólio reflexivo” e “função do portefólio reflexivo”;
4. “fiabilidade das validações”, com as subcategorias “limitações percebidas” e “medidas de incremento de fiabilidade”;
5. “autopercepção do papel de formador na avaliação”, com as subcategorias “papel percebido” e “alterações a introduzir no papel do formador”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Os resultados obtidos na investigação são apresentados e discutidos teoricamente pelas categorias delimitadas na análise de conteúdo das entrevistas.

UTILIZAÇÃO E VALOR ATRIBUÍDO À AVALIAÇÃO FORMATIVA

No que respeita às representações dos formadores sobre a avaliação descritiva/qualitativa ou formativa das aprendizagens (FERREIRA, 2007), observou-se que eles reconhecem sua pertinência quando aplicada a formandos que evidenciam dificuldades no processo de aprendizagem, sendo encarada como complementar à metodologia de avaliação quantitativa ou sumativa (FERNANDES, 2005):

Apresenta vantagens [a avaliação formativa], eu acho, principalmente para aquele público que já repetiu vários anos. Tentar motivar um bocadinho o público, para não estar à espera de uma nota final. (Formador 3)

Avalio através da quantitativa, testes e depois a qualitativa. Avaliamos a parte qualitativa também para valorizar. (Formador 4)

À avaliação sumativa é conferida primazia, por ser reconhecida como mais credível, clara e diferenciadora dos resultados, em contraponto à avaliação formativa, descritiva/qualitativa, considerada vulnerável à formulação de juízos subjectivos, tal como Fernandes (2009) já verificou na análise de investigações no domínio da avaliação da aprendizagem em Portugal:

Eu tenho que quantificar para distinguir entre o bom e o bom menos, o bom e o suficiente mais. Se eu quantificar, vou ser muito mais justo, muito mais assertivo. (Formador 2)

Se nós tivermos um objetivo mínimo, nós queremos ultrapassá-lo. No qualitativo, não. Parece que fica um bocadinho aquém. Parece que não há um objetivo específico. (Formador 3)

Eu sou apologista de que deve ser dada mais importância à parte quantitativa, que o peso do qualitativo deve ser assim muito irrisório. (Formador 4)

Desse modo, os entrevistados valorizam mais a dimensão sumativa da avaliação dos formandos (CORTESÃO, 2002) por considerarem mais credível e diferenciadora dos resultados. A avaliação formativa é mencionada como menos objetiva, mas complementar à sumativa, na medida em que é utilizada nos formandos que evidenciem dificuldades no percurso formativo. Tais representações corroboram as conclusões encontradas em várias investigações analisadas por Fernandes (2009), que afirma existir uma fraca diversidade de instrumentos de avaliação usados pelos docentes. Estes, nas suas práticas de avaliação das

aprendizagens, utilizam frequentemente os testes escritos como instrumento de avaliação sumativa, mas reconhecem a importância da prática da avaliação formativa, embora esta não se traduza nas suas práticas avaliativas, enquanto metodologia estruturada e sistemática de avaliação das aprendizagens.

APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO DE ADQUIRIDOS EXPERIENCIAIS

Em relação à metodologia de avaliação de adquiridos experienciais, os formadores indicaram dúvidas quanto à sua adequação. Foram apontadas limitações decorrentes do facto de os seus pressupostos metodológicos abrirem espaço à ocorrência de situações indevidas de validação e de certificação de competências, isto é, a atribuição de certificações escolares a adultos que não evidenciaram, efetivamente, as competências necessárias para tal:

Não é adequada [a metodologia de avaliação], porque um adulto que seja extremamente fraco, que tenha copiado apenas todos os trabalhos da internet, tem precisamente a mesma avaliação que outro que fez tudo autonomamente. Isso é profundamente injusto. Da forma como está, não é justo, não é prático e é uma formalidade. (Formador 2)

Acho que não deveria ser válida para dar diplomas às pessoas. Só em casos extremos, só em casos mesmo particulares é que se poderia validar. Acho que só uma ínfima parte é que devia ser validada. A grande generalidade das pessoas que fazem RVCC acho que sai beneficiada com este tipo de avaliação. (Formador 4)

Porém o formador 3 reconheceu que a avaliação de competências resultantes dos adquiridos experienciais seja qualitativa, com carácter formativo (FERREIRA, 2007), porque, como disse, a avaliação deste objecto, com a sua idiosincrasia, não é o mesmo que avaliar conhecimentos:

Faz algum sentido [a avaliação] ser qualitativa e não quantitativa, porque nós estamos a avaliar as experiências, as competências que eles foram adquirindo ao longo da vida. Avaliar as competências não é avaliar os conhecimentos que vão adquirindo naquele espaço de tempo que estão connosco. (Formador 3)

Os formadores apontaram dificuldades na aplicação da metodologia de avaliação em RVCC resultantes de três fatores: a exigência de o formador individualizar a avaliação das competências a cada adulto; a difícil interpretação dos referenciais de competências-chave, em

decorrência da pouca objetividade da linguagem utilizada; e o condicionismo exercido pela imposição oficial de metas de certificação, considerando que estas colocam em causa a qualidade do trabalho produzido. Como estratégias para minorar ou ultrapassar as dificuldades de aplicação da avaliação utilizada, foi mencionada pelos entrevistados a formação dos formadores das equipas técnico-pedagógicas relativamente à metodologia de RVCC, assim como a troca de experiências entre profissionais, visando a partilha de práticas e o esclarecimento de dúvidas, partindo de casos e situações concretos:

Para dizer a verdade, é mesmo olhar para o referencial e olhar para o candidato. Se calhar temos que perceber um bocadinho do próprio candidato. Se calhar com o contacto com a equipa. Acho que aqui a equipa também é fundamental. (Formador 1)

Tive a sorte, e isso foi sorte, de antes de abrir [o Centro Novas Oportunidades] de haver uma formação. Inteirei-me logo da informação do processo. Acho que a formação é fundamental para podermos fazer a avaliação das competências dos adultos. (Formador 2)

Ainda fiz a formação, mas era tudo muito teórico. Não havia prática. Foi a prática que me foi ajudando mais do que a ajuda externa. Foi com a ajuda dos meus colegas que já lá estavam, a ajuda de colegas de outros centros, que íamos trocando experiências, íamos experimentando, avaliando o nosso trabalho e adequando-o sempre. (Formador 3)

Essas palavras demonstram que os entrevistados questionam a metodologia de avaliação usada, considerando que a mesma permite a atribuição de certificações escolares a adultos que não evidenciaram as competências requeridas. Daí a necessidade, segundo os formadores, de formação na metodologia de avaliação utilizada e da partilha de experiências de avaliação entre eles. Alertando para a complexidade do processo avaliativo no sistema de RVCC, Cavaco (2007) indica a necessidade de os formadores reflectirem em conjunto para adequarem as técnicas e os instrumentos de RVCC às demandas dos adultos, tornando-os compreensíveis e significativos. Também Pires (2007) menciona a necessidade de formação dos formadores de RVCC na metodologia de avaliação das aprendizagens dos formandos, considerando-a uma condição imprescindível para a qualidade dos processos avaliativos.

PAPEL DO PORTEFÓLIO REFLEXIVO DE APRENDIZAGEM

Quanto à avaliação realizada por meio do portefólio reflexivo da aprendizagem (ALVES, 2012), constatámos que os formadores reconheceram-na como um instrumento compilador de documentos demonstrativos e representativos da aprendizagem adquirida pelo adulto, cuja funcionalidade é a de prova, de evidência da avaliação efetuada, como se pode observar, por exemplo, nos discursos dos formadores 3 e 4:

[O portefólio reflexivo de aprendizagem é] Um álbum de saberes, de aprendizagens, mas um álbum escrito. É o tesouro de memórias, é a arca de memórias, das recordações. Um produto final de todas as sessões. O juntar de tudo, de todas aquelas experiências. (Formador 3)

Uma reflexão sobre as competências que adquiriram ao longo da sua vida, a experiência de vida dos formandos. Experiências vividas, obstáculos ultrapassados, soluções encontradas para os obstáculos com que as pessoas se depararam na sua vida, que vão explicar um bocadinho como elas chegaram ao que são hoje. (Formador 4)

A partir desses relatos, observa-se que os formadores entrevistados associam o portefólio reflexivo a um instrumento compilador de documentos que evidenciam a aprendizagem do adulto, tendo por finalidade servir de prova e de evidência da avaliação realizada. Tal representação dos formadores contraria a finalidade da elaboração do portefólio, já que, segundo Alves (2012), este instrumento é criado para promover a reflexão do adulto sobre as suas experiências de vida, de modo a inferir-se sobre as competências por ele adquiridas.

FIABILIDADE DAS VALIDAÇÕES

No que respeita à fiabilidade das validações dos adquiridos experienciais que resultam do processo avaliativo realizado, foram apontadas limitações pelos entrevistados pelo facto de as validações assentarem-se em reflexões pessoais escritas e de a atuação da equipa técnico-pedagógica estar sujeita à subjetividade na sua atuação, como pode ser visto, por exemplo, nos discursos dos formadores 1 e 3:

Se calhar até há outras competências que tu reconheces pelo facto de trabalhares com ele, mas que muitas vezes é difícil passar para o papel. Ter um portefólio, às vezes, muito bem elaborado, não reflete determinadas competências, principalmente ao nível científico. Nem sempre é o espelho do que o adulto sabe. Pode ser para melhor ou para pior. (Formador 1)

Se um portefólio for construído segundo a orientação do técnico, se for construído com a ajuda dos formadores das diferentes áreas, penso que terá uma avaliação fidedigna. O que pode desvirtuar, sim, são as metas que temos. A quantidade de portefólios que nós temos que construir com os nossos adultos para depois fazer uma avaliação mais fidedigna. (Formador 3)

Apesar de os procedimentos metodológicos definidos serem normalizados de acordo com a regulamentação do sistema, sua atuação varia em função da interpretação que é feita pelos elementos da equipa e cuja análise é condicionada pela imposição de metas de certificação. Desse modo, foram apontadas, pelos formadores, cinco medidas para incrementar a fiabilidade das validações: o reforço da supervisão externa para garantir a igualdade de procedimentos em todas as equipas técnico-pedagógicas; a introdução de alterações na gestão interna destas equipas, de modo a incluir formadores com perfil adequado para trabalhar com adultos; a introdução de alterações na metodologia e na finalidade do processo de RVCC, advogando a circunscrição desse processo a uma dimensão profissional, na qual a certificação de competências propicie a valorização e a progressão profissional e não a progressão académica; o reforço da componente formativa, visando a empregabilidade dos candidatos; e a evidência prática das competências, ou seja, a demonstração efetiva de competências, em vez de o processo assentarem-se essencialmente em narrativa reflexiva escrita. Assim, o sistema de RVCC ficaria mais contextualizado no mundo do trabalho, permitindo, como refere a Comissão Europeia (2012a), promover a empregabilidade, a competitividade e a prosperidade económica.

AUTOPERCEÇÃO DO PAPEL DO FORMADOR NA AVALIAÇÃO

Quanto às representações dos formadores sobre seu papel na avaliação em RVCC, constatámos que os entrevistados mantêm como referência de atuação avaliativa o paradigma quantitativo de avaliação, ou seja, a avaliação como medida de resultados de aprendizagem (FERREIRA, 2007; FERNANDES, 2005), baseada na verificação do grau de cumprimento das competências-chave por parte de cada adulto, entendidas como objetivos a cumprir pelos formandos:

Guio-me pelo referencial e, no fundo, o referencial são os objetivos das escolas. Chamamos-lhes nomes diferentes, mas no fundo é igual. Portanto, todos os anos eles têm o programa e, no fundo, o referencial de competências-chave é o nosso programa. (Formador 3)

[No ensino regular] Nós damos aulas a crianças. Portanto, estamos, de certa forma, a educar crianças, dar um modelo e ali são adultos.

Nós não estamos, não somos nenhum modelo, nós não estamos a educar ninguém. Nós estamos apenas a transmitir, a direccionar as pessoas para um objectivo. (Formador 4)

Os formadores atribuíram à subjetividade de interpretação de referenciais de competências-chave e da indução de competências por meio da análise de textos reflexivos de carácter autobiográfico um foco de debilidade do sistema de RVCC, pois consideram que só a execução de tarefas ou de funções de natureza prática é que possibilitaria reconhecer e validar as competências dos adultos, como se pode ver, por exemplo, nas seguintes palavras do formador 4:

Era validar competências que a pessoa realmente demonstrasse ter. Não apenas por via oral, por via escrita. Em termos práticos, no dia a dia, realmente. Nem que o formador tivesse que se deslocar até à empresa onde essa pessoa trabalha para ver, realmente no trabalho, como é que a pessoa demonstra, desenvolve aquelas competências. (Formador 4)

Os entrevistados contestaram a correspondência de níveis de certificação de competências ao quadro nacional de qualificações, com a respetiva equivalência de nível escolar, advogando uma restrição da validação de competências a uma progressão ou valorização profissional, como é demonstrado, por exemplo, no discurso do formador 3:

Eu acho que o processo RVCC deveria ser apenas e só para a progressão na carreira, nunca para a progressão de estudos. (Formador 3)

Eles consideraram que a figura do formador de RVCC é secundarizada, uma vez que a sua ação se dilui no trabalho de uma equipa técnico-pedagógica, propondo uma maior responsabilização destes profissionais pelas validações efetuadas e o incremento do papel de formador como transmissor de conteúdos por meio do reforço da formação complementar no âmbito dos processos de RVCC, como se pode ver, por exemplo, no discurso do formador 3:

Se nós, se calhar, tentássemos aproveitar mais a formação, poderíamos dar mais formação, seria uma mais valia para todo o processo. Seremos nós, formadores deles, a darmos essas modulares, porque já os conhecemos e eles já têm outra abertura connosco, já conseguimos chegar-lhes melhor, do que ser outro formador externo. Quando corre tudo bem no processo, foi um bom trabalho técnico, mas quando alguma coisa corre mal, é sempre um mau trabalho

do formador. O técnico acompanha-os do início ao fim e nós não. Nós estamos num grupo, acabamos de dar a formação nesse grupo, passamos para outro grupo e acho que isso nos desvaloriza o papel.
(Formador 3)

Dos relatos, denota-se a tensão, identificada por Cavaco (2007, p. 31), entre as lógicas “avaliação humanista/avaliação instrumental”, para a qual a formação dos formadores de RVCC é apontada pelos entrevistados como um mitigador desta conflitualidade. Se considerarmos a propostas de Recomendação do Conselho Europeu sobre a validação das aprendizagens não formal e informal, verificamos que é feita uma referência particular aos que assumem tarefas de validação, atribuindo-lhe um papel central na garantia do funcionamento eficaz do sistema, pelo que a sua preparação e formação contínua se revestem de uma importância decisiva (COMISSÃO EUROPEIA, 2012b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de adquiridos experienciais, ou seja, das competências adquiridas pelos adultos na sua experiência de vida constitui um processo complexo e idiossincrático, que requer uma mudança de conceções e de práticas de avaliação por parte dos formadores. É necessário implementar uma avaliação formativa e formadora dos adultos, que lhes possibilite a tomada de consciência das aprendizagens feitas e a sua verbalização. Porém, os resultados obtidos na investigação realizada mostram que os formadores entrevistados, talvez devido à sua maior experiência profissional no sistema de ensino regular, evidenciaram conceções avaliativas de maior credibilidade e rigor da avaliação sumativa. Daí terem demonstrado falta de confiança na metodologia de avaliação formalmente adotada no sistema de RVCC e terem apontado limitações à mesma. Limitações estas que, segundo eles, seriam diminuídas com o trabalho em equipa, com a maior precisão do referencial de competências-chave e com uma maior e melhor formação dos formadores em avaliação no referido sistema de formação. Apesar de a investigação feita ser de natureza exploratória e, por isso, delimitar pistas para a continuação do estudo das práticas de avaliação em RVCC, os resultados obtidos poderão constituir elementos para uma reflexão sobre esta temática.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Palmira. Processos e métodos para a validação das aprendizagens adquiridas pela experiência. In: ALVES, Maria Palmira; MORGADO, José C. (Org.). *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas*. Santo Tirso: De Facto, 2012. p. 215-235.
- ALVES, Mariana Gaio. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 23, n. 1, p. 7-28, 2010.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *A investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994.
- BROWN, Sally; PICKFORD, Ruth. *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid: Narcea, 2013.
- CANÁRIO, Rui. Formação e adquiridos experienciais: entre a pessoa e o indivíduo. In: FIGARI, Gérard; RODRIGUES, Pedro; ALVES, Maria Palmira; VALOIS, Pierre (Org.). *Avaliação de competências e aprendizagens experienciais: saberes, modelos e métodos*. Lisboa: Educa, 2006. p. 35-46.
- CAVACO, Carmen. Reconhecimento, validação e certificação de competências: complexidade e novas actividades profissionais. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 2, p. 21-34, 2007.
- _____. Complexidade da avaliação de adquiridos experienciais. In: ALVES, Maria Palmira; MORGADO, José C. (Org.). *Avaliação em educação: políticas, processos e práticas*. Santo Tirso: De Facto, 2012. p. 185-213.
- COMISSÃO EUROPEIA. *Key competences for lifelong learning*. A European reference framework. Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2004.
- _____. *Proposta de recomendação do conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal*. Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2012a.
- _____. *Resumo da avaliação de impacto que acompanha o documento "Proposta de recomendação do conselho sobre a validação da aprendizagem não formal e informal"*. Bruxelas: Conselho da União Europeia, 2012b.
- CORTESÃO, Luiza. Formas de ensinar, formas de avaliar: breve análise de práticas correntes de avaliação. In: ABRANTES, P.; ARAÚJO, F. (Coord.). *Reorganização curricular do ensino básico*. Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas. Lisboa: Ministério da Educação, 2002. p. 37-42.
- COSTA, Joana Pereira Fernandes. *Competências adquiridas ao longo da vida: processos, trajectos e efeitos*. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Braga, 2005.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto, 2005.
- _____. *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 87-100, 2009.
- FERREIRA, Carlos Alberto. *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto, 2007.
- GOMES, Maria do Carmo. *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006a.
- _____. *Referencial de competências-chave para a educação e formação de adultos – nível secundário: guia de operacionalização*. Lisboa: Direcção-Geral de Formação Vocacional, 2006b.
- GOMES, Maria do Carmo; SIMÕES, Maria Francisca. *A sessão de júri de certificação: momentos, actores, instrumentos – roteiro metodológico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, 2009.
- PACHECO, José Augusto. *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto: Porto, 2011.
- PERRENOUD, Philippe. *L'évaluation des élèves*. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles: De Boeck Université, 1998.
- _____. *Porquê construir competências a partir da escola?* Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: Asa, 2001.
- PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.
- PIRES, Ana Luisa O. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 2, p. 5-20, 2007.

PORTUGAL. Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. *Portaria n. 1082-A*, de 5 de setembro de 2001. Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC). Lisboa, 2001.

_____. *Portaria nº 370*, de 21 de maio de 2008. Regula a criação e o funcionamento dos Centros Novas Oportunidades. Lisboa, 2008.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de Estudos Curriculares*, Braga, v. 3, n. 2, p. 265-289, 2005.

SANDRA MARIA DO VALE

Professora do Centro Novas Oportunidades do Agrupamento de Escolas de Valpaços, Valpaços, Portugal
sandramariavale@hotmail.com

CARLOS ALBERTO FERREIRA

Professor auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal
caferreira@utad.pt

FAZER PÃO E VOTAR: ESTÉTICA DA VIDA NO DIÁRIO DE AGRICULTORES

VANIA GRIM THIES

RESUMO

O artigo apresenta alguns resultados de pesquisa e discute os processos da autoria e a organização estética do gênero diário, tendo a escrita como ato ético e responsável de interação entre o mundo da vida e o mundo da teoria. O material de análise corresponde a 21 diários escritos por três irmãos agricultores, que foram problematizados com base nos princípios da análise dialógica do discurso do Círculo de Bakhtin. Os resultados da análise demonstram que a estética da vida está inscrita no ato ético e responsável da escrita realizada pelos três irmãos agricultores e organizada pelos autores-criadores nos diários como gênero do discurso.

TO MAKE BREAD AND TO VOTE: THE AESTHETICS OF LIFE IN THE DIARY OF FARMERS

ABSTRACT

This paper presents some results of a research that discusses the processes of authorship and the aesthetic organization of the diary genre, where writing is considered an ethical and responsible act of interaction between the world of life and the world of theory. The material comprises 21 diaries written by three farmer brothers, which were examined based on the principles of Bakhtin's dialogical discourse analysis. The results of the analysis show that the aesthetics of life is inscribed in the ethical and responsible act of writing performed by the three farmer brothers and organized by authors-creators in the diaries as a genre of discourse.

EDUCATION • DIARIES • BAKHTINIAN THEORY • AUTHORSHIP

HACER PAN Y VOTAR: ESTÉTICA DE LA VIDA EN EL DIARIO DE AGRICULTORES

RESUMEN

El artículo presenta resultados de una investigación y discute los procesos de la autoría y la organización estética del género diario, en el que la escritura es considerada como un acto ético e responsable de interacción entre el mundo de la vida y el mundo de la teoría. El material de análisis corresponde a 21 diarios escritos por tres hermanos agricultores, que fueron problematizados en base a los principios del análisis dialógico del discurso del Círculo de Bakhtin. Los resultados del análisis demuestran que la estética de la vida está inscrita en el acto ético y responsable de la escritura realizada por los tres hermanos agricultores y organizada por los autores-creadores en los diarios como género del discurso.

EDUCACIÓN • DIARIOS • TEORÍA BAKHTINIANA • AUTORÍA

HÁ ALGO MAIS TRIVIAL DO QUE ESCREVER QUE “SARITA TEVE UM TERNEIRO”,¹ OU, mesmo, “realizamos o nosso noivado”? Ou, ainda, escrever que se fez *pão* e que *participou da mesa eleitoral*?² Esses e outros enunciados estão presentes nos diários de três irmãos da família Schmidt.³ Aldo, Clemer e Clenderci,⁴ três homens, agricultores, moradores da zona rural de municípios da região sul do Rio Grande do Sul, que escreveram diários em diferentes momentos de suas vidas. Entre os três irmãos, o caso de Aldo destaca-se porque ele foi o precursor da escrita de diários na família, em 1972, e permanece escrevendo atualmente, diferente dos outros dois, que escreveram apenas por algum período de suas vidas.

O texto evidencia alguns resultados de uma pesquisa mais ampla,⁵ cujo objetivo geral foi verificar como os autores-criadores, agricultores, inscrevem sua vida esteticamente no ato da escrita de diários no cotidiano rural. Para este artigo, o foco é a análise do autor-criador e a estética da vida registrada nos diários. Um dos aspectos problematizados é o processo de autoria na organização estética do gênero diário, tendo a escrita como ato ético e responsável de interação entre o mundo da vida e mundo da teoria (BAKHTIN, 2010a [1919/20]). Os pressupostos teóricos do trabalho estão ancorados nas ideias desenvolvidas pelos autores que fizeram parte do que ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”⁶ (BAKHTIN, 2008 [1965], 2010a [1919/20], 2010b [1929], 2010c [1975], 2010d [1981]; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009 [1929]). O aporte teórico também contou com o diálogo de autores que têm seus estudos baseados na teoria bakhtiniana, tais como Clark e Holquist (2008), Faraco (2009, 2010, 2011), Brait (2005, 2009, 2010), Fiorin (2008), Amorim (2003, 2004, 2009), Sobral (2009, 2010), entre outros.

Cabe ressaltar que o presente estudo não é generalizável para o meio rural, pois se trata de um caso singular de análise sobre a produção escrita de três irmãos agricultores. No entanto, é de extrema importância observar que esses sujeitos têm a preocupação de registrar fatos do cotidiano de um modo muito particular, tais como aspectos referentes ao clima, ao lazer, ao trabalho e aos acontecimentos da vida comunitária, relatando os fatos ocorridos durante o dia. O tema da escrita dos diários é a vida cotidiana e vários assuntos estão presentes, como o nascimento de um bezerro, a plantação, o casamento, a morte de pessoas conhecidas da família, o ato de fazer o pão ou de votar na

1

Escritas de Clenderci Schmidt (Diário nº 1, 1982).

2

Escritas de Aldo Schmidt (Diário nº 2, 1978).

3

A família é composta por 12 irmãos, mas na pesquisa são evidenciados apenas três (Aldo, Clemer e Clenderci), que se dispuseram a participar do estudo e emprestar o material.

4

A utilização dos nomes, dados pessoais e demais materiais para a pesquisa foi autorizada por escrito, por meio de termo de consentimento.

5

Tese de Doutorado em Educação defendida no PPGE/FaE/UFPel, sob a orientação da Profª Drª Eliane Peres, com o título: *O autor-criador e o(s) outro(s): a estética da vida na escrita de diários de irmãos agricultores.*

6

O Círculo era um grupo multidisciplinar e tinha em vista um interesse comum pelas questões da linguagem, sendo que um dos seus destaques foi o russo Mikhail Mikhalovich Bakhtin (1895-1975). O Círculo de Bakhtin não formava, em nenhum sentido, uma organização fixa, constituindo-se simplesmente de um grupo de amigos que gostavam de se encontrar e debater ideias e que tinham interesses filosóficos em comum. Às vezes, reuniam-se todos, porém, outras vezes, apareciam apenas dois ou três para discutir determinada obra particular (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 125).

eleição municipal, entre outros acontecimentos. Isso revela que se trata de um autor de fatos concretos, que não se diferenciam na vida cotidiana; “tudo é importante e significativo” (BAKHTIN, 2010c [1975], p. 327).

Um estudo dessa natureza traz, também, contribuições à educação, uma vez que é possível pensar como questões de autoria dos alunos se fazem presentes na escola. Ou seja, escrever um bilhete para o colega, uma carta para a professora ou mesmo manter um diário na escola são práticas de escritas diferentes de uma produção de texto solicitada pelo professor. Surge, com isso, um questionamento: temos ensinado o aluno a escrever textos escolares ou textos que fazem parte da vida vivida? É oportuno lembrar que a educação não se faz presente somente dentro da escola, estando em constante dinamismo com as diferentes culturas do cotidiano, extrapolando, portanto, os muros escolares.

Nesse sentido, o cotidiano da vida precisa estar presente dentro da escola, pois, caso contrário, teremos novamente um dualismo entre o mundo da teoria e o mundo da vida. Se quisermos superar esse dualismo entre esses dois mundos, precisamos apostar no ato ético e responsável (BAKHTIN, 2010a [1919/20]) da escrita. Ser um aluno autor na escola significa “autorizar-se” a dizer e produzir enunciados com sentido. Muitas vezes, os enunciados que carregam sentidos importantes para os alunos passam despercebidos pelas exigências da cultura escolar (livros didáticos e modelos para a produção de textos) e acabam não sendo valorizados. Pensar a prática da escrita fora da escola, em outros contextos, como é o caso dos registros em diários, traz contribuições para repensar essa prática dentro do ambiente escolar.

O ATO RESPONSÁVEL NA ESCRITA DE DIÁRIOS

O trabalho está ancorado no pressuposto bakhtiniano do ato ético e responsável como interação possível entre dois mundos: o da vida e o da teoria (BAKHTIN, 2010a [1919/20]). Segundo o autor, se não considerarmos o ato, o dualismo entre os dois mundos permanece. Assim, a escrita dos diários foi problematizada como ato ético e responsável, no qual os agricultores realizam a interação entre os dois mundos por meio do registro da vida cotidiana no diário.

A análise da escrita dos diários mostra como os agricultores inscrevem seu agir no mundo por meio da linguagem nesse gênero do discurso. Para Bakhtin (2010a [1919/20], p. 44, 47), “a vida é uma espécie de ato complexo” e “tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento”. Assim, o ato corresponde às ações de sujeitos humanos que compõem a “vida inteira na sua totalidade” (BAKHTIN, 2010a [1919/20], p. 44), sem a possibilidade de ser substituído a partir do lugar que cada pessoa ocupa. Cada ato compõe dois momentos: a parte prática, que se refere ao lugar no qual o ato acontece singularmente, o mundo da vida;

e a parte teórica, que diz respeito ao lugar no qual se objetiva o ato da atividade de cada um, o mundo da teoria. O mundo representante, ético, é diferente do mundo representado, cognitivo.

O ato, na sua totalidade, deve encontrar o plano para que, no seu sentido e no seu existir, as duas direções incomunicáveis possam interagir. É somente no evento singular do existir que se pode constituir a unidade entre os dois mundos (antes) isolados, criando, assim, uma dialética entre o sensível (mundo da vida/*Lebenswelt*) e o inteligível (mundo da teoria). Na perspectiva bakhtiniana, a preocupação está em problematizar as singularidades dos atos concretos sem que estas sejam perdas de vista.

Se a interação entre o mundo da teoria e o mundo da vida só é possível pelo ato – evento singular do existir –, é na escrita dos diários (como ato) que os irmãos agricultores realizam a interação entre a teoria (mundo da cultura) e a vida. Tal escrita também possui, como consequência, a interação entre a infraestrutura (linguagem do cotidiano) e a superestrutura (linguagem dos sistemas instituídos).

Segundo Bakhtin (2010a [1919/20]), o mundo da vida vivida é o lugar no qual o ato acontece, a vida acontece e no qual o cotidiano mais efêmero e prático está presente. Esse mundo, como uma sucessão de atos, começa no nascimento e acaba na morte. Nos diários dos agricultores, quando o autor inscreve sua vida vivida (evento único e irrepitível), ele está ao mesmo tempo colocando-a ao lado de outras culturas oficiais, outras ideologias, como a política e a religião. Portanto, a vida e a teoria estão juntas em um evento único do Ser.

O ato responsável da escrita une a validade teórica e a realidade em uma entonação avaliativa e, por isso, precisa ser assumido no seu interior (BAKHTIN, 2010a [1919/20]), sem desculpas, porque é sem *álibi*. O ato é de responsabilidade do sujeito pelo fato de o seu “*não álibi*” não existir. O sujeito é, então, responsável pelos seus atos, não havendo justificativas para não assumi-los, pois “cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepitível, cada existir é único” (BAKHTIN, 2010a [1919/20], p. 96-97). O ato da escrita do diário é não apenas responsável, mas também ético, visto que só o sujeito autor é quem pode pensar aquilo que pensa. Seu lugar no mundo é único, uma vez que ele o assina, reafirmando seu ato responsável de pensar, de enunciar.

Percebe-se, então, que é possível ver a teoria na vida. Pode-se olhar o evento da vida como uma sucessão de atos responsáveis (um “eu” que age no mundo concreto) e responsivos (esse “eu” em constante interação com “outros”). Isso porque, a cada pensamento e acontecimento, o autor responsável é convocado a responder pelo seu ato.

O outro convoca o “eu” a dizer seu pensamento e a assumi-lo com sua assinatura responsável. Há, portanto, uma *responsabilidade* pelo ato, conforme indica Sobral (2010b, p. 64): a responsabilidade do ato e

a responsividade aos outros sujeitos no âmbito das práticas em que os atos são realizados. O outro convoca a dizer, a inscrever, a pensar e a responder, uma vez que esse é um dos princípios da linguagem, do seu caráter dialógico. O discurso, portanto, não é produzido monologicamente, mas sim entre o “eu” e o “outro”, entre os “outros” e o “eu”.

Nos registros em diários, os agricultores inscrevem seu agir no mundo por meio da linguagem. Para Bakhtin (2010a [1919/20], p. 44, 47), “a vida é uma espécie de ato complexo” e “tudo é um ato meu inclusive o pensamento e o sentimento”. Assim, o ato constitui as ações de sujeitos humanos que compõem a “vida inteira na sua totalidade” (BAKHTIN, 2010a [1919/20], p. 44) sem a possibilidade de ser substituído a partir do lugar que cada pessoa ocupa. O mundo da vida é enunciado pelos agricultores e passa a ser reinterpretado socialmente pelo ato ético da escrita do diário e por tudo o que é vivido, real e concretamente. Além disso, ele é ressignificado, a cada dia, pela linguagem utilizada na escrita do diário como ato, ou seja, o mundo da vida objetivado pelo ato da inscrição da vida no diário.

O ato responsável/responsivo e ético pressupõe uma estética, porque há um acabamento (não uma finalização) entre o “eu” e “o outro”, como um signo que ressoa e faz com que o autor o responda pela linguagem. A estética diz respeito à maneira como o autor organiza suas ideias, seu modo de pensar no seu discurso em permanente interação com o outro. A estética, como maneira de organizar o discurso, está presente na inscrição da vida por meio do ato que é realizado por um autor. Observando o material empírico apresentado a seguir, pode-se dizer que é o coletivo da família que convoca o autor (criador) a realizar a ação de responder e de se responsabilizar pelo ato de enunciar, produzindo, assim, uma estética de inscrever a vida no diário.

14 Setembro, Domingo, tempo nublado e a tarde chueu muito pouco, demanhã todos em casa, a tarde Nane veio e levou s. Augustinho a venda, trazendo-o a noite, eu Nádia e Gerusa fomos pescar no Forqueta, eu pesquei 4 peixes, Gerusa 2 e Nádia 19.⁷ (Clenderci Schmidt, Caderno nº 4, setembro de 1986)

Os diários revelam que a autoria, mesmo quando está sob a responsabilidade de apenas uma pessoa, traz aspectos relacionados ao coletivo da família, como o excerto demonstra: quem foi à venda, quem ficou em casa, quem foi pescar, etc. Assim, é por meio do diálogo com outros enunciados da família que a autoria é manifestada. Os familiares, bem como as demais pessoas da comunidade na qual residem, constituem o conjunto e o diálogo das vozes sociais, embora apenas uma pessoa se responsabilize pela escrita diária.

7
As transcrições foram mantidas no original, conforme os diários, sem correções.

É relevante observar, ainda, a especificidade do ato da escrita de cada um dos três irmãos, sem fazer generalizações, mas estando atento para “o que diz” o ato singular. Conforme afirma Bakhtin (2010a [1919/20], p. 94), “o que encontramos em cada caso é uma constante singularidade na responsabilidade”. Assim, cada ato é singular, único e irrepetível, e cada sujeito é responsável pelo seu próprio ato.

A prática das escritas de diários dos três irmãos agricultores se define do seguinte modo: entre 1972 e 1974, somente Aldo, solteiro e morador na casa paterna, escrevia os diários. Em 1975, além de Aldo, Clemer também começou a escrever diários, a pedido de seu pai. Assim, em 1975 e 1976, há uma escrita concomitante dos irmãos, ambos ainda solteiros e moradores da casa do pai, mas cada um mantinha o seu próprio diário. Em 1982, Clenderci, já fora da casa do pai, também iniciou sua escrita.

Em 1976, Aldo casou-se, constituiu sua família e continuou escrevendo diários no contexto do novo lar. Clemer, ainda solteiro, permaneceu escrevendo na casa do pai até 1979, quando se casou e, então, parou de escrever. Clenderci acompanhou a escrita coletiva dos diários na casa paterna e, quando se casou, em 1982, deu início à própria escrita de diários com sua nova família.

É importante ressaltar que esses três irmãos são oriundos de uma família de agricultores composta por 12 irmãos, na qual a prática da leitura e da escrita é cotidianamente presente. Contudo, optou-se em investigar somente os três em razão da disposição em participar do estudo e emprestar seus diários. Além disso, eles eram referência entre os demais nas questões de escrita de diários. Na casa paterna, a escrita de diários nunca deixou de ser realizada, desde 1972, quando Aldo – o precursor da escrita – iniciou essa atividade.

A análise considerou um conjunto de 21 diários e foi realizada em uma perspectiva dialógica (AMORIM, 2004) entre os três processos de autoria, de maneira descritiva e comparativa entre um autor e outro, indicando diferenças e semelhanças nas formas arquitetônica e composicional da escrita dos diários de cada agricultor.

A seguir, a relação de cada autor e seus diários.

DIÁRIOS DE ALDO SCHMIDT

Aldo Kolhs Schmidt (67 anos) é o segundo filho da família. O agricultor iniciou a escrita de diários em 1972, especificamente na data de seu aniversário de 25 anos, quando morava com seus pais e demais irmãos na Colônia Santa Áurea, município de Pelotas (RS). Ele frequentou a escola até o 5º ano e, posteriormente, fez seleção para entrar no ginásio, mas, apesar de ter obtido aprovação, optou pelo trabalho na lavoura com os demais irmãos.

Em 1976, Aldo casou-se com Nair Belletti e foi morar na Colônia Santo Antônio, 7º distrito de Pelotas (RS). O casal teve dois filhos

homens, que optaram por permanecer no campo com o pai e que o ajudam nas plantações de frutas, tais como pêssego e laranja, no cultivo de vassouras,⁸ no manejo com vacas leiteiras e na plantação de milho e soja. A família possui cerca de 20 hectares de terra e arrenda mais outros hectares próximos de sua casa.

No conjunto de diários de Aldo, o precursor, estão 11 cadernos, totalizando 35 anos de escritas (até o ano da coleta do material, em 2007), sem deixar de fazer o registro escrito em um dia sequer. Ele ainda segue escrevendo atualmente.

Cada caderno comporta mais de um ano de registros, conforme se pode perceber na síntese a seguir:

- Diário nº 1: 5 de julho de 1972 a 17 de fevereiro de 1976;
- Diário nº 2: 18 de fevereiro de 1976 a 16 de junho de 1979;
- Diário nº 3: 17 de junho de 1979 a 31 de dezembro de 1984;
- Diário nº 4: 1º de janeiro de 1985 a 31 de dezembro de 1987;
- Diário nº 5: 1º de janeiro de 1988 a 11 de março de 1991;
- Diário nº 6: 12 de março de 1991 a 31 de dezembro de 1994;
- Diário nº 7: 1º de janeiro de 1995 a 10 de julho de 1997;
- Diário nº 8: 11 de julho de 1997 a 17 de fevereiro de 2000;
- Diário nº 9: 18 de fevereiro de 2000 a 27 de agosto de 2002;
- Diário nº 10: 28 de agosto de 2002 a 31 de dezembro de 2004;
- Diário nº 11: 1º de janeiro de 2005 a 30 de abril de 2007.⁹

Aldo denomina seus 11 cadernos como diários. A cada novo caderno, é escrito na capa o número referente ao diário, juntamente com o ano a que se refere (exemplo: Diário nº 8 – 1997), com exceção dos três primeiros cadernos nos quais há somente o número do diário (exemplo: Diário nº 3).

Aldo iniciou seus registros em diários no dia em que comemorou seus “25 verões”, em 5 de julho de 1972. A referência aos “25 verões” tem uma entonação avaliativa, ou seja, o autor firma um valor ao escrever aquilo que pensa e esse valor sempre será dito a partir de certa posição que o autor assume. Para Bakhtin (2010d [1981], p. 293), “selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero” e, para esse caso, Aldo está começando a escrita de seu diário trazendo à tona a memória de sua vida desde a infância até a idade adulta, portanto os “25 verões” caracterizam o tom valorativo para esse início de escrita diária.

DIÁRIOS DE CLEMER SCHMIDT

Clemer Kolhs Schmidt (64 anos) é o quinto filho da família de 12 irmãos. Estudou até o 5º ano do ensino primário. Ele iniciou a escrita dos diários em 1975, posteriormente ao irmão Aldo, quando morava na casa paterna, tendo sido encarregado pelo seu pai para realizar a escrita coletiva

8

Vegetal que depois de seco serve para a fabricação de vassouras.

9

Para a pesquisa foram utilizados os 11 diários, mas há mais cadernos que continuaram sendo escritos após a coleta do material na casa de Aldo.

dos diários da família. Dessa maneira, eles não eram seus, individualmente, mas sim da família. Em 1979, Clemer casou-se, constituiu nova família e parou de escrever, deixando que os demais irmãos prosseguissem a escrita.

Atualmente, Clemer mora na Colônia Santa Bernardina, próximo a Pelotas, no município de Morro Redondo (RS), com a esposa Hilma. Ele trabalha com a agricultura, cultivando milho, feijão e pêsego, em uma propriedade de 23 hectares. Entretanto, as terras não são suas; ele apenas mora e trabalha nesse local desde que casou. O modo de produção é em sistema de parceria e a produção é dividida: 25% vão para seu parceiro de produção, o dono da terra. Clemer também cultivava quatro hectares de terra que pertencem à esposa Hilma e que ficam um pouco mais distante do local onde mora.

Clemer denomina seus diários de “cadernos”, diferentemente do irmão Aldo. A seguir, está a síntese do material que foi escrito por ele:

- 1º caderno: 27 de janeiro de 1975 a 22 de julho de 1975;
- 2º caderno: 23 de julho de 1975 a 27 de abril de 1978;
- 3º caderno: 28 de abril de 1978 a 22 de outubro de 1980.

É importante salientar que, na casa paterna, esses registros nunca deixaram de ser realizados. Mesmo com a saída de Clemer, os outros irmãos que permaneciam na casa davam continuidade às escritas.¹⁰

DIÁRIOS DE CLENERCI SCHMIDT

Clemerci Kohls Schmidt (57 anos) completou os estudos até a 5ª série do ensino primário. Como os irmãos, ele é um pequeno agricultor e, atualmente, dedica-se à plantação de rosas, na Colônia Santa Áurea (Pelotas/RS). Clemerci escreveu diários no período de 1982 a 1993, totalizando sete cadernos, numerados por ele como Caderno nº 1, Caderno nº 2 e assim sucessivamente até o nº 7. Diferentemente dos irmãos, ele iniciou as escritas depois de seu casamento, em 1982. Seus diários, denominados por ele como cadernos, são os seguintes:

- Caderno nº 1: 8 de março de 1982 a 6 de agosto de 1983;
- Caderno nº 2: 7 de agosto de 1983 a 21 de julho de 1985;
- Caderno nº 3: 22 de julho de 1985 a 8 de junho de 1986;
- Caderno nº 4: 9 de junho de 1986 a 17 de abril de 1988;
- Caderno nº 5: 18 de abril de 1988 a 22 de março de 1990;
- Caderno nº 6: 23 de março de 1990 a 18 de fevereiro de 1991;
- Caderno nº 7: 19 de fevereiro de 1991 a 26 de novembro de 1992.¹¹

10

Na pesquisa, foram utilizados somente os diários escritos por Clemer.

11

No mesmo caderno, há o início da escrita em 1993 (de 1º de janeiro a 5 de janeiro), porém a maioria das folhas permanece em branco no restante do caderno.

O início do registro em diários, depois de seu casamento, indica que ele acompanhou a escrita na casa do pai, quando Clemer era o responsável.

O AUTOR-CRIADOR E O DIÁRIO COMO GÊNERO DO DISCURSO

Escrever em diários há mais de 30 anos, como é o caso de um dos agricultores, não é uma prática comum. Cada autor, com sua escrita e o ato ético e responsável, revela a importância da linguagem do cotidiano. Isso porque os autores exercem sua posição autoral e, embora o façam de maneira diferente, em alguns aspectos suas escritas se aproximam, uma vez que o gênero diário foi constituindo-se na esfera familiar.

Mas, afinal, quem é o autor dos diários? A problematização é realizada não somente com o autor de “carne e osso”, mas também com o autor que constitui a posição axiológica do todo da obra, o autor responsável pela organização arquitetônica do diário como gênero do discurso.

Segundo Bakhtin (2010a [1919/20], p. 79), o autor é “aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente”. Desse modo, é o autor que busca, por meio da relação enunciativa, uma totalidade de sentido na unidade da obra. Autorar significa “dizer por si” (ser o responsável pelo ato, pelo discurso) e, nesse processo, o autor compõe uma organização estética do gênero (diário) a partir da posição valorativa sobre o tema, que, para o caso dos diários, é a vida cotidiana.

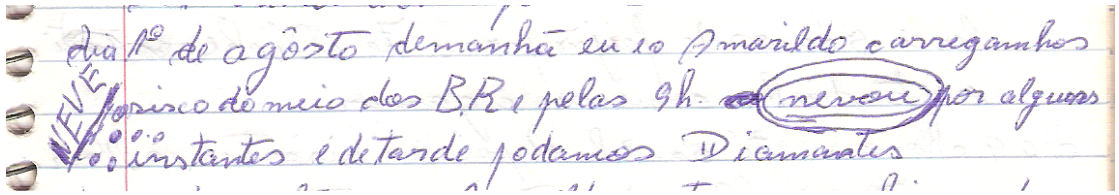
O autor é aquele que cria uma forma de linguagem e edifica uma arquitetônica para atuar e compor sua obra. O autor assume sua posição autoral e, dessa forma, utiliza a linguagem de maneira peculiar, expressando seu mundo segundo sua visão estética.

Nas palavras de Voloshinov/Bakhtin (1926, p. 11), “o poeta, afinal, seleciona palavras não do dicionário, mas do contexto da vida onde as palavras foram embebidas e se impregnaram de julgamentos de valor”. Da mesma maneira, os autores dos diários, não como autores poetas, mas sim como agricultores-autores, que inscrevem a sua vida esteticamente, retiram as palavras “impregnadas de julgamentos de valor” do cotidiano da vida rural, ou seja, do cotidiano da vida real, do mundo da vida vivida.

A palavra manifesta “os diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores” (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926, p. 43). Conforme registram Bakhtin/Voloshinov (2009 [1929], p. 37), “a palavra como material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”, é o material flexível e transportável pelo corpo. A linguagem dos diários é o discurso do cotidiano, como é também produzida no cotidiano, trazendo as interações entre os sujeitos e, assim, aproximando o mundo da vida e o mundo da teoria por meio da reflexão e refração da realidade.

A vida do cotidiano é narrada, descrita e reinterpretada a cada novo dia pelos autores, que possuem, nos elementos da ordem do dia e juntamente com os fatos extraordinários, a motivação para a organização estética de seus enunciados. A Figura 1 e o excerto apresentado a seguir demonstram alguns desses fatos.

FIGURA 1
DIÁRIO Nº 6, ALDO SCHMIDT (1º DE AGOSTO DE 1991)



No excerto que segue é possível verificar os vários tópicos no enunciado, bem como as diferentes vozes sociais que dialogam com o autor na produção do discurso.

8 de Julho, Domingo, tempo bom, de madrugada eu e Nádia levamos Gerusa ao médico no Pronto Socorro da Beneficência, Neca foi conosco (nada grave resfriado) voltamos ao clarear o dia e depois eu fui buscar inço no prédio os demais em casa, Nene e o Carlinhos vieram caçar hoje a Alemanha ganhou da Argentina na final da copa da Itália 1 X 0, e foi tri campeã mundial. (Clenderci Schmidt, Caderno nº 6, julho 1990)

Carregar cisco e podar pessegueiros¹² faz parte do cotidiano do trabalho na lavoura, porém nevar é um fato extraordinário. A fim de marcar a excepcionalidade do ocorrido, o autor destaca com letras maiúsculas, na margem do caderno, a palavra “neve” e, no texto, salienta o vocábulo “nevou” com dois círculos.

No excerto de Clenderci, há vários tópicos presentes: a saúde da filha, a alimentação para os animais (“buscar inço”¹³), a caçada e o destaque para a Copa do Mundo de 1990. Os vários tópicos do enunciado demonstram que o cotidiano – tudo aquilo que fazemos no transcorrer do dia, como as tarefas rotineiras do trabalho, o lazer, os sentimentos, etc. – é dinâmico, e o ato da escrita está permeado por vários acontecimentos.

Nesse sentido, a matéria-prima dos enunciados surge do contexto da vida, a qual é vivenciada em categorias axiológicas. Segundo Bakhtin (2010d [1981], p. 28), há uma forma de viver sua autoria em categorias axiológicas:

¹² Diamante é uma variedade de pêssego cultivada por Aldo. Carregar o cisco significa retirar da lavoura palhas secas. O autor costuma dar nome às lavouras que cultiva, por isso o nome BR (“carregamos sisco do meio dos BR”).

¹³ É uma semente que serve para alimentação de galinhas e demais animais.

Todas as minhas reações volitivo-emocionais, que apreendem e organizam a expressividade externa do outro – admiração, amor, ternura, piedade, inimizade, ódio, etc. –, estão orientadas para o mundo adiante de mim; não se aplicam diretamente a mim mesmo na forma em que eu me vivencio de dentro; eu organizo meu eu interior – que tem vontade, ama, sente, vê, e conhece – de dentro, em categorias de valores totalmente diferentes e que não se aplicam de modo imediato à minha expressividade externa.

O autor é comprometido com o ato humano da vida, como um ato responsável: “é o agente da unidade tensamente ativa de todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta” (BAKHTIN, 2010d [1981], p. 10). Ele ultrapassa as fronteiras do enunciado e é responsável pelo todo da obra, sendo o seu criador. O autor pode, também, ser transgredido segundo cada elemento particular da própria obra, o que acentuará particularidades de seu personagem a cada acontecimento, a cada traço seu, ao seu sentimento, “da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2010d [1981], p. 3).

Para Faraco (2009, p. 87), autorar é “orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais”, é trabalhar nas fronteiras. Dessa maneira, o autor nunca está sozinho, visto que se movimenta entre um conjunto múltiplo e de diferentes vozes sociais por meio de uma tensão sempre criativa (e responsiva) para dizer a sua palavra e manter a sua posição autoral.

A abordagem estética do Círculo de Bakhtin sobre a autoria demonstra como o autor-pessoa cria uma personagem que pode ser um autor-criador ou uma personagem propriamente dita. Há, portanto, um autor que é real, o escritor (autor pessoa) e um “outro” que é criado pelo autor-criador (que poderá ser uma personagem ou mesmo um autor-criador). O autor-criador é quem constitui e dá forma ao objeto estético: organizando, recortando e reorganizando os acontecimentos da/na vida.

O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa, e já depois suas declarações sobre sua obra ganharão significado elucidativo e complementar. As personagens criadas se desligam do processo que as criou e começam a levar uma vida autônoma no mundo, e de igual maneira o mesmo se dá com o seu real criador-autor. (BAKHTIN, 2010d [1981], p. 6)

Há, portanto, uma organização estética na autoria. Todavia, a estética não diz respeito à beleza (no sentido belo/bonito), mas sim a uma forma arquitetônica de estruturar o discurso. Ela é o acabamento que o autor-criador dá ao acontecimento do agir humano provocado pela interação e acabamento do(s) outro(s). Esse acabamento é realizado no dialogismo das vozes do autor e do “outro” que o completa, discorda, afirma, refuta, entre outras coisas.

Segundo Faraco (2010, p. 40), “o discurso do autor-criador não é a voz direta do escritor, mas um ato de apropriação refratada de uma voz social qualquer de modo a poder ordenar um todo estético”. O autor-criador organiza um novo mundo, pois realiza a transposição

de um plano de valores para outro. Além disso, ele reorganiza esteticamente os valores que são recortados pelo viés do autor-pessoa.

É o posicionamento valorativo do autor-criador que rege a harmonização do todo constituído. Dessa forma, sua posição é sempre uma voz refratada e refratante. Nesse caso, é refratada porque se trata de uma posição axiológica recortada pelo viés do autor-pessoa; e refratante, porque é a partir dessa posição axiológica do autor-pessoa que se recortam e se reordenam esteticamente os eventos da vida (FARACO, 2009).

O autor está sempre em negociação com duas vozes (a do próprio escritor e a do autor-criador) que não coincidem no acontecimento estético. A voz do autor-criador precisa do deslocamento para trabalhar em sua linguagem, permanecendo fora dela em um princípio de exterioridade. Ele, assim, é visto em outro plano, não é disponível ou visível, não podemos vê-lo nem tocá-lo, porque há um excedente de visão no qual o autor conhece mais que sua personagem, olha e enxerga para outro sentido que é inacessível a ela.

Um aspecto da teoria bakhtiniana que não pode ser esquecido é o fato de que o mundo vivido é diferente do mundo da teoria. Os agricultores-autores dos diários escrevem aquilo que vivenciaram durante o dia, porém, ao registrar os fatos, passam do mundo vivido para o mundo da teoria numa interação possível pelo ato da escrita. Contudo, o autor-criador está em outra instância de vivenciamento axiológico: a do autor-pessoa, pois o autor-criador “realiza a transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um mundo novo (por assim dizer)” (FARACO, 2009, p. 108).

No caso dos diários, não há a criação de uma personagem, mas cada um dos agricultores cria um autor-criador para si. Assim, o autor-pessoa Aldo cria um autor-criador Aldo; igualmente, o autor-pessoa Clenderci cria um autor-criador Clenderci; e, por fim, o autor-criador Clemer cria um autor-criador Clemer. Dessa maneira, cada autor-criador é quem inscreve esteticamente a vida, trazendo os aspectos mais cotidianos e efêmeros do mundo rural, da sua realidade concreta, para serem objetivados no diário, ou seja, o mundo da vida vivida é organizado no mundo da teoria por meio de uma estética de inscrição da vida pela posição refratada e refratante do autor-criador.

Segundo Sobral (2010, p. 59), “os sujeitos entram em relação com o mundo dado no âmbito de suas relações com o mundo postulado”. Esse aspecto está presente nos diários dos agricultores, pois, ao escrever os acontecimentos do dia, o autor-criador utiliza uma entonação avaliativa, refutando alguns fatos e ressaltando ou escamoteando outros. Esse aspecto pode ser observado em alguns exemplos da escrita de um dos agricultores em dois sábados consecutivos:

2 de junho Sábado tempo bom eu e Nádia e Gerusa fomos a feira, os demais por casa, nós voltamos só a noite. (Clenderci Schmidt, Caderno nº 6, junho 1990)

9 de junho, Sábado, tempo bom muito frio eu e Gerusa fomos a feira, os demais por casa Nádia capinou a horta, D. Erna foi no casamento do Marcão Fiss (foi com o Nene) demanhã o Antônio Fiss veio buscar azeitona. (Clenderci Schmidt, Caderno nº 6, junho 1990)

Nesses dois excertos, o autor escreve os acontecimentos segundo uma dada posição que envolve o coletivo familiar – a esposa, a filha e os demais membros da casa. No enunciado do dia 2 de junho, ele não descreve nada sobre a feira nem sobre os produtos vendidos, como poderia ter enunciado (lucro que obteve, movimentação de fregueses, etc.). Já no enunciado do dia 9 de junho, ele também não relata como estava a feira, porém registra o que as pessoas da casa fizeram: capinaram, foram ao casamento, ficaram em casa, etc. O autor-criador seleciona o que vai ser enunciado no diário, oculta algumas informações, esclarece outras e vai selecionando aquilo que quer dizer, dando um tom emotivo-volitivo, que é o valor afirmado por aquele que pensa.

Também é possível perceber que a autoria é um ato dialógico, uma vez que as “marcas” deixadas pelo autor-pessoa são elementos com os quais o autor-criador dialoga, recorta e reordena para produzir seus enunciados com sentido. Essas marcas presentes nos diários representam outros discursos já produzidos anteriormente, que, somadas à posição axiológica do autor-criador, constituem novos discursos. Assim, é possível afirmar que nas questões de autoria dos três irmãos, Clemer e Clenderci constituem o ato da escrita do diário pela prática do irmão Aldo, precursor do gênero na família. Segundo Bakhtin (2010d [1981], p. 294):

Em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem.

Dessa forma, os dois irmãos que começaram a escrever diários depois de Aldo levaram consigo o tom valorativo assimilado pelo irmão precursor das escritas. Por meio de uma alteridade constitutiva, cada um reelaborou e/ou reacentuou e respondeu aos enunciados à sua maneira, ainda que permeados pelas palavras do “outro”. Conforme afirma Bakhtin (2010d [1981], p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”.

A visão dialógica dos diferentes discursos sociais ajuda na construção da relação entre o “eu” e o “outro”. As duas dimensões do dialogismo são importantes para a construção da autoria, uma vez que, de um lado, revelam a relação dialógica entre eu/outro e, de outro, “dizem respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 2005, p. 94).

O excerto a seguir, que representa a escrita de Clemer, demonstra o diálogo de vozes sociais presentes no cotidiano de um dos três irmãos agricultores:

21 de maio Quarta Demanhã carregaram o resto das toradas no caminhão e levaram para a cerraria o Cleber o resto quebraram milho de tarde carregaram o milho no caminhão e os caibros e os barrotes mas deixaram o caminhão no Clóvis caregado trabalharam 8 pessoas. (Clemer Schmidt, Caderno 1, maio de 1975)

No caso de Clemer, o discurso é narrado na terceira pessoa. O autor-criador dialoga com o coletivo de sua família, pois Clemer é o responsável pelo diário, mas quem constitui o seu discurso são os demais irmãos (12 no total). O autor-criador é quem o organiza esteticamente, segundo a voz refratada e valorada pelo viés do seu autor-pessoa – uma posição refratada e refratante do autor-criador, conforme já dito anteriormente.

O coletivo familiar está expresso nos signos “o resto”, “trabalharam” e “deixaram”, entre outros exemplos. Nesses enunciados, especificamente, o autor-criador afirma que trabalharam oito pessoas, porém não é comum nos demais enunciados a explicitação do número exato de participantes das tarefas. O autor-criador revela, então, quem são as pessoas que participam de seu discurso, mesmo não explicitando os nomes.

O diálogo é produzido *com* e *entre* esse coletivo, além de outras vozes presentes que “respingam” nos enunciados, como pode ser percebido no signo “cerraria”, lugar onde são levadas as toradas¹⁴ para serem serradas. Isso porque a serraria é um contexto novo nesse enunciado, diferente do local de trabalho da lavoura na qual o restante das pessoas quebrou e carregou o milho. Esse novo contexto também configura uma nova voz social que participa do diálogo.

Fica claro, então, que o autor-criador dá forma ao conteúdo. Para Faraco (2009, p. 163), “ser autor é assumir, de modo permanentemente negociado, posições que implicam diferentes modalidades de organização dos textos, a partir da relação do autor com o herói ou tópico, e com o ouvinte”. O autor-criador Clemer é o responsável pela organização textual, articulando o seu projeto arquitetônico com as vozes negociadas de seus ouvintes e com o tópico do dia.

O excerto apresentado a seguir mostra a maneira como o autor-criador Clemer negocia com as demais vozes participantes do discurso e conquista uma linguagem para si:

31- Demanhã o Cleber foi no Leopoldo arrumar o pineu do caminhão; o resto apanharam uva e de tarde moemo 475 kg de uva (Clemer Schmidt, Caderno 1, janeiro de 1975).

Ao se referir aos irmãos que “apanharam uva”, Clemer se coloca na terceira pessoa do plural (eles) como se não participasse da realização desse trabalho. Porém, ao enunciar que moeram a uva ([nós] “moemo”), o autor se coloca como participante desse ato.

Embora Clemer estivesse presente em todas as tarefas do dia, há uma negociação no ato da escrita entre o autor-criador e o autor-pessoa. Essa negociação ocorre para que o autor-criador Clemer possa organizar, esteticamente, os fatos do dia no ato da escrita. Essa organização só é possível porque no trabalho estético o autor-criador trabalha em outra unidade de sentidos. Ele transporta para outro plano os elementos do mundo da vida e da cognição. Trata-se de um olhar de fora que permite o acabamento em uma nova unidade axiológica criada pelo fazer estético do autor-criador. O autor-pessoa é o participante do mundo da vida e do mundo da cultura e, portanto, só o autor-criador poderá olhá-los de fora, porque ele não é o real participante, mas sim o organizador de um novo mundo (BAKHTIN, 2010d [1981]).

Nesse sentido, é possível responder à pergunta: o que faz com que o autor-criador inscreva lado a lado “fazer o pão e votar”?

Dia 15: eu todo dia participei da mesa Eleitoral na 71 cessão e a Nair foi votar e fez pão de tarde ceifou o asevém e capinou vassoura. (Aldo Schmidt, Diário nº 2, novembro de 1978)

O fato é que as duas tarefas, muito diferentes, podem comprovar o sentido da escrita para o autor, porque é ele o autor de acontecimentos da vida concreta, da sua vida vivenciada, sendo responsável pelos atos na vida ordinária e inscritos pelo autor-criador no enunciado do diário. O sentido é construído na escrita com os eventos da sua vida ordinária. Segundo Bakhtin (2010c [1975], p. 237):

Os indivíduos são os representantes da entidade social, os acontecimentos da vida deles coincidem com os da entidade social, e a importância desses acontecimentos, tanto no plano individual como no social, é a mesma. O aspecto interior se funde com o exterior: o homem está totalmente do lado de fora. Não há nem pequenos assuntos privados, nem a vida ordinária: todos os detalhes da vida

- comida, bebida, artigos de uso doméstico - têm o mesmo valor dos grandes acontecimentos, tudo é importante e significativo.

Convém ressaltar que é o autor-criador quem trabalha na realização da arquitetônica nos enunciados do diário, organizando a interação entre as diferentes vozes sociais e entre a infraestrutura e a superestrutura. Os autores-criadores Clemer, Clenderci e Aldo são os responsáveis pela configuração do material, buscando uma forma composicional para a arquitetônica escolhida, organizando, assim, o diário como gênero do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar os agricultores como autores dos enunciados diários é pensar a complexidade da linguagem na vida humana, segundo a perspectiva bakhtiniana: uma posição avaliativa que organiza esteticamente a vida no cotidiano rural, no seu contexto concreto, por meio da linguagem do cotidiano. Esses registros produzidos no dia a dia, fora do ambiente escolar, também trazem contribuições para pensar as práticas sociais e culturais da escrita, a qual serve, antes de tudo, para a vida! A estética da vida está inscrita no ato ético e responsável da escrita realizada pelos três irmãos agricultores e organizada pelos autores-criadores nos diários.

Uma das contribuições deste estudo é mostrar que há interação entre o mundo da teoria e o mundo da vida por meio do ato único e responsável da escrita diária. O ato do agir humano é trazido do mundo da ética (da vida) para o mundo da cognição (ciência) e inscrito no diário pela estética do autor-criador. Essa organização estética é feita pelos autores-criadores Aldo, Clemer e Clenderci, em constante diálogo com os autores pessoas. O ato de escrita diz respeito a toda a vida humana expressa na linguagem do cotidiano, na singularidade do ser agricultor na inscrição diária, demonstrando diferentes pontos de vista sobre o mundo, reinterpretando-o a partir de seus projetos arquitetônicos.

Assim, cada autor-criador moldou uma estética de dizer a vida (inscrita no diário) à sua maneira. Essa estética é inacabada e aguarda o acabamento (não como finalização) do “outro”. O “outro”, que constitui o acabamento estético dos enunciados, é o próprio autor-criador que olha os acontecimentos de fora, porque ele não é o real participante, mas sim o organizador de um novo mundo. Além desse “outro” – autor-criador responsável pela organização estética dos enunciados –, o contexto social e as diferentes vozes sociais de cada um dos autores também se configuram como o(s) outro(s) presente(s) na autoria, por meio de um constante diálogo que acaba por revelar a vida. A vida vivida é

objetivada no ato da escrita do diário e os autores são autores da vida e na vida, sem separações dos diferentes aspectos do cotidiano.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa de A.; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-44.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 6. ed. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, Editora Universidade de Brasília, 2008.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a [1919/20].

_____. *Problemas da poética em Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. *Questões de literatura e estética (a teoria do romance)*. 6. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2010c.

_____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010d.

BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.

BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 95-112.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-60.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010a. p. 11-36.

_____. A estética em Bakhtin (literatura, poética e estética). In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (Org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010b. p. 53-88 (Série Bakhtin – Inclassificável, 1).

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich (BAKHTIN, Mikhail). *O discurso na vida e o discurso na arte*. Tradução para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. 1926. Mimeografado.

VANIA GRIM THIES

Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Pelotas – UFPel –, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil
vaniagram@gmail.com

TEXTOS E GÊNEROS NO CURRÍCULO DE PORTUGUÊS DA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA

JUVENAL ZANCHETTA JUNIOR

RESUMO

O artigo aborda os textos de trabalho incluídos nos cadernos didáticos para a disciplina de língua portuguesa, no projeto São Paulo Faz Escola – SPFE –, iniciado em 2008 e transformado em proposta curricular da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP. Comparam-se os usos de textos verbais e não verbais na proposta paulista e na série Português: linguagens, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (Editora Saraiva), coleção didática ajustada ao Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. O principal instrumento para análise é o conceito de gênero textual, de acordo com definição amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela própria SEE-SP. Entre as constatações gerais, destaca-se a secundarização da noção de gênero por parte do SPFE, em razão do uso recorrente de textos desprovidos de história social consolidada e da pasteurização dos conteúdos presentes nessa obra.

TEXTS AND GENRES IN THE PORTUGUESE CURRICULUM IN SÃO PAULO STATE SCHOOLS

ABSTRACT

The article covers the assigned texts included in the educational textbooks for the discipline of Portuguese language in the project São Paulo Faz Escola – SPFE – which began in 2008 and was adopted as a curricular proposal by the Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP. The use of verbal and non verbal texts is compared in the São Paulo proposal and in the series Português: linguagens, of William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães (Editora Saraiva), an educational collection adapted to the Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. The main tool for analysis is the concept of textual genre, according to the definition supported by the Parâmetros Curriculares Nacionais and by the SEE-SP. Among the general findings, the shift away from the notion of genre by the SPFE can be emphasized by the recurring use of texts devoid of social history and the standardization of content present in the above mentioned texts books.

TEXTBOOKS • TEXTS • TEXT GENRES

TEXTOS Y GÉNEROS EN EL CURRÍCULO DE PORTUGUÉS DE LA ESCUELA ESTADUAL PAULISTA

RESUMEN

El artículo aborda los textos de trabajo incluidos en los cuadernos didácticos para la disciplina de Lengua Portuguesa, en el proyecto São Paulo Faz Escola –SPFE–, iniciado en el 2008 y transformado en propuesta curricular de la Secretaria de Estado da Educação de São Paulo –SEE-SP. Se comparan los usos de textos verbales y no verbales en la propuesta paulista y en la serie Português: linguagens, de William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães (Editora Saraiva), colección didáctica ajustada al Programa Nacional do Livro Didático –PNLD. El principal instrumento para análisis es el concepto de género textual, de acuerdo con definición amparada por los Parâmetros Curriculares Nacionais y la propia SEE-SP. Entre las constataciones generales, se destaca que la noción de género por parte do SPFE ocupa un papel secundario, en función del uso recurrente de textos desprovistos de historia social consolidada y de la pasteurización de los contenidos presentes en esta obra.

LIBRO DIDÁCTICO • TEXTOS • GÉNEROS TEXTUALES

ESTE ARTIGO OBSERVA CARACTERÍSTICAS DOS TEXTOS EMPREGADOS NOS CADERNOS didáticos¹ produzidos para a disciplina língua portuguesa, nas versões feitas para o aluno publicadas entre 2008 e 2010, no projeto São Paulo Faz Escola – SPFE –, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEE-SP –, comparando-os com os livros que formam a série *Português: linguagens – PL –*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2012, 2013).² Avalia-se o modo como são tratados os textos, a partir do conceito de gênero textual, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais e também com as diretrizes da própria rede estadual paulista, no período entre 2008 e 2014. Priorizam-se a disposição integral ou em fragmentos, os aspectos autorais, o contexto de origem e as finalidades, entre outros fatores que compõem a face social dos textos empregados nas coleções. Como objetivo de fundo, espera-se oferecer subsídios para o confronto entre duas políticas educacionais: a proposta de âmbito privado, encampada e com parâmetros estabelecidos pelo governo federal, por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, e a proposta paulista, que, embora baseada em diretrizes curriculares nacionais, buscou caminho próprio.

Originado em uma das mais tradicionais redes escolares do país, o projeto SPFE, apenas na fase de implantação (2008-2010), custou cerca de R\$ 75 milhões.³ Nessa mesma etapa, foram distribuídos 300 milhões de exemplares de “cadernos do aluno” e mais 50 milhões de “cadernos do professor”.⁴ Até 2013, os alunos receberam um caderno de conteúdos

¹ Para evitar repetição e em respeito às denominações adotadas pelos respectivos projetos editoriais, tratamos os livros da coleção *Português: linguagens* por “livros didáticos”, e a produção do SPFE por “cadernos didáticos”.

² Em relação ao ensino fundamental, foram analisadas as versões publicadas em 2012. Quanto ao ensino médio, avaliaram-se as versões publicadas em 2013.

³ Folha de S. Paulo, 2.04.2011, p. C5.

⁴ Disponível em: <http://www.vanzolini.org.br/conteudo-76.asp?cod_menu=768&cod_site=76&id_menu=781>. Acesso em: 12 out. 2014.

(ou “caderno do aluno”, com média de 50 páginas) por bimestre, em cada disciplina, totalizando 28 cadernos por disciplina, desde a quinta série do ensino fundamental – EF – até o final do ensino médio – EM. Em 2014, os conteúdos foram condensados em dois cadernos anuais.

A coleção *Português: linguagens* (doravante PL) se mostra representativa do universo do livro didático contemporâneo por duas razões principais: em 2014, foi a coleção com maior aceitação entre escolas e professores no país, no que diz respeito tanto às últimas séries do EF quanto ao EM;⁵ e a coleção acompanhou a maior parte do percurso do PNLD, significando que se trata de uma proposta que reflete, em boa medida, a evolução da crítica aos livros didáticos contemporâneos. A coleção PL facilita ainda a comparação com o SPFE, por contemplar as últimas séries do EF e o EM.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Primeiramente apresentam-se os referenciais teóricos utilizados e, em seguida, são esboçados os critérios e quantificados os textos presentes nas coleções, dividindo-os em quatro conjuntos: sequências didáticas ou textos maiores, que dão forma aos capítulos de cada livro e caderno; outros escritos produzidos pelos autores das coleções; textos e recursos não verbais; e textos verbais. Essas especificações, bem como as proporções alcançadas, subsidiam análise posterior.

A perspectiva adotada para o estudo das noções de texto e de gênero textual é a chamada tendência sociointeracionista, que tem em Bronckart (1999) e em Schnewly e Dolz (2004) alguns de seus principais representantes. Essa tendência se mostra mais próxima do cenário pedagógico (MARCUSCHI, 2008), alinhada com as orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1997; 1998; 2006). Para Bronckart (1999, p. 71), a noção de texto implica

[...] toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma unidade comunicativa de nível superior.

As diretrizes federais, embora de maneira simplificada, em versões mais recentes, reiteram a mesma sugestão. Os textos materializam-se e se diferenciam uns dos outros a partir de critérios não apenas formais, relacionados às “escolhas feitas pelo autor entre as possibilidades oferecidas pela língua”, mas também sociais, incluindo o contexto de produção e de circulação, as estratégias comunicativas e aspectos intertextuais (BRASIL, 2006, p. 60). Os textos se agrupam com base na ideia de gêneros textuais, como sugere Marcuschi (2008, p. 155):

5

A coleção PL também foi a mais distribuída para o EM, no processo realizado em 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 30 set. 2015.

6

Essa configuração é mais frequente nos livros para o EM. Nas obras para o EF, procedimento comum é iniciar a sequência didática por um texto literário ou midiático, prescindindo de texto produzido pelos autores. Essa regra está presente nas duas coleções avaliadas.

7

Por mídia, compreendemos o conjunto dos meios de comunicação de massa (como a televisão, o jornal impresso, as revistas e os sites de informação na internet, entre outros) e também os meios virtuais em que a produção e a difusão dos textos acontecem de maneira mais individualizada, como é o caso das redes sociais, desde que originadas de empresas ou organizações voltadas à comunicação (como os próprios jornais e as redes de televisão). Por “textos midiáticos”, compreendemos os textos produzidos e publicados por tais meios. Embora parte da mídia, o suporte livro, impresso ou virtual, por onde circulam os textos literários, será tratado em categoria à parte. Isso ocorre em razão do espaço privilegiado que a escola brasileira confere aos gêneros literários desde o século 19, diferentemente dos demais gêneros midiáticos, que passam a ter espaço nos livros didáticos nacionais apenas a partir da década de 1970. Textos produzidos por sujeitos individuais, sem a chancela de organizações midiáticas, são considerados comunicação de âmbito privado, ainda que haja nessas manifestações a pretensão de alcançar públicos maiores.

8

Desde um nome com expressão na literatura nacional ou universal, passando por temas publicados na imprensa, até uma receita de bolo publicada num manual de culinária ou exposta num programa de televisão.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal [...] Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Sobre a organização geral dos textos, apesar da configuração diversa do projeto editorial das obras avaliadas e da necessidade de estudos mais aprofundados sobre o assunto, para efetuar a comparação, inicialmente, tomamos como unidade mais abrangente as sequências didáticas. Tais unidades formariam um macrogênero, por sua vez, composto por vários outros gêneros – num fenômeno próximo ao que Marcuschi (2008) chama de “intergenericidade” ou “mistura de gêneros”. O estudo de determinada corrente estética, por exemplo, teria configuração próxima à seguinte:⁶

1. um texto introdutório, com explicações sobre filiação estética (um primeiro gênero), verbetes, biografia de autores e informações iconográficas (outros gêneros), sistematizado numa disposição até certo ponto predeterminada, consolidada pela história recente das obras didáticas publicadas no Brasil;
2. um ou mais textos ilustrativos, extraídos do acervo literário, midiático⁷ ou da experiência cotidiana (outros gêneros), mas, geralmente, com algum destaque;⁸
3. questões de interpretação textual e ainda relativas a estruturas formais ou gramaticais (outro gênero), relacionadas ou independentes dos textos em estudo;
4. sugestões de atividades e de obras para leitura e aprofundamento (gêneros também distintos dos anteriores).

Essa configuração, mesmo cambiante e nem sempre contando com todas aquelas sugestões, parece recorrente desde o início dos anos 1970, quando as antologias deram lugar aos livros didáticos da forma como hoje são conhecidos. O Quadro 1 apresenta a distribuição das sequências didáticas, nas duas coleções.

QUADRO 1**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NAS COLEÇÕES SPFE E PL, DESDE A 5ª SÉRIE DO EF**

	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
	5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE		1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL
Sequências didáticas	20	12	21	12	19	12	19	12	18	27	18	35	15	33

Fonte: Projeto SPFE e série *Português: linguagens*.

A configuração das sequências didáticas é visível na coleção PL e em diversas outras coleções de livros didáticos, mas não tão evidente nos cadernos do SPFE. Na coleção PL, há organização clara de conteúdos e cada capítulo equivale a uma sequência didática, de acordo com a estrutura descrita anteriormente. No projeto SPFE, a sequência didática mostra-se fluida, com uma espécie de fio narrativo que engendra textos e enunciados nas “situações de aprendizagem”. Há, por exemplo, textos literários apresentados integralmente, mas entremeados por exercícios (SÃO PAULO, [2014a]⁹, p. 50-54). Os textos introdutórios são telegráficos e por vezes inseridos nos enunciados de exercícios. Não se mantém padrão para a apresentação de conteúdos. Um texto de cunho biográfico pode aparecer sob as rubricas “Para saber mais”, “Aprendendo a aprender” ou dentro de outros enunciados. Aquelas mesmas rubricas concentram ainda sugestões de leitura, considerações gerais, lembretes diversos e informações técnicas. Tomar cada “situação de aprendizagem” como texto maior acaba sendo medida que ao menos facilita a comparação com a outra coleção.

Mas esse nivelamento, por outro lado, esconde uma primeira grande diferença entre as coleções. Enquanto os textos introdutórios que atravessam os capítulos dos livros PL se mostram longos e divididos por diversos subtítulos, além de entremeados por textos de apoio verbais e não verbais, as “situações de aprendizagem” do projeto SPFE são compostas por sequências de exercícios. Os comentários feitos a seguir, portanto, não alcançam, exceto ocasionalmente, tais diferenças, por três motivos: o presente estudo se atém ao perfil dos textos de apoio encontrados nas duas coleções, cuja diversidade tende a ser maior, além de mais volumosa; não há espaço, no escopo deste trabalho, para o questionamento desses textos didáticos, sobretudo nos termos pretendidos para os demais (a observação de aspectos sociais que compõem os gêneros textuais); e a disposição dos textos didáticos (narrativa e informativa na coleção PL; procedimental, no projeto SPFE) é distinta nas duas coleções, o que também dificulta a comparação.

No Quadro 2, estão computadas as quantidades de textos de apoio inseridos nas sequências didáticas, produzidos também pelos próprios autores. Há problemas para a definição de gênero entre esses textos, discutidos em seguida.

QUADRO 2
TEXTOS PRODUZIDOS POR AUTORES NA COLEÇÃO PL E NOS CADERNOS DIDÁTICOS DO SPFE

TEXTOS	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
	5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE		1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL
Textos instrucionais	1	4	-	4	2	4	1	4	1	10	-	14	2	6
Verbetes	-	22	2	15	2	8	4	8	21	45	16	26	6	48
Sugestões de leitura	5	15	4	16	4	10	4	11	10	32	10	54	6	67
Outros textos	12	-	16	1	33	-	21	1	31	3	28	1	17	-

Fonte: Projeto SPFE e série *Português: linguagens*.

Textos instrucionais: textos que ensinam o passo a passo de atividade específica, como organizar uma gincana ou um mural. No SPFE, tais proposições aparecem no corpo das sequências, em diversos casos em meio a outras atividades. Na série PL, cada texto instrucional está disposto em sequência didática própria.¹⁰

Verbetes: textos que explicam conceitos ou noções, episódios históricos, além de dados biográficos, entre outras informações que esclarecem conteúdos centrais às sequências didáticas. Na coleção PL, há marcas que distinguem os verbetes (aparecem em boxe com marcas gráficas específicas), mas no SPFE essas informações não seguem padrão, além de se mostrarem bastante sucintas e enredadas nos enunciados das atividades.

Sugestões de leitura: desde proposições isoladas (como a menção a determinada obra) até seções inteiras voltadas ao convite para a leitura de obras literárias, cinematográficas e de imprensa, de sítios da internet (como na seção “Fique Ligado! Pesquise”, na coleção PL). Está inclusa a sugestão de visita a museus e a outras instituições.

Outros textos: demais textos produzidos pelos autores das obras. Na coleção PL, com exceção dos verbetes, quase não há textos nessas condições, mas tal produção é pronunciada no SPFE. No Quadro 2, estão somados os textos produzidos pelos autores dos cadernos didáticos e também aqueles extraídos de obra paradidática (MURRIE, 2002). Para efeito de síntese, evitamos descrever os diversos gêneros em que se mostra tal produção.¹¹

Ainda que a noção de gênero, de acordo com a corrente observada nas diretrizes oficiais, seja mais bem percebida em textos verbais, mostra-se oportuno computar os textos não verbais, em virtude dos múltiplos papéis que eles exercem em obras didáticas – desde mero adreço até a crítica mais contundente, no caso de tiras, charges e cartuns. Mesmo sem espaço, dentro do presente estudo, para discutir tal fundamentação, as imagens portam mensagens individuais e são compreendidas, em grande parte, graças a convenções sociais determinadas. Seus mecanismos de construção e de circulação social são análogos, portanto,

10

Trata-se das sequências intituladas, no EF, por “Intervalo”, e no EM, por “Vivências”, computadas no Quadro 1.

11

Os autores dos cadernos escrevem narrativas breves (71 textos), artigos (seis), propagandas (seis), notícias (cinco), folhetos (dois), cartas (duas), receitas (duas), quadro teatral (um), convite (um), resumo (um), entrevista (uma), poema (um) e comentário (um). Acrescenta-se aqui ainda o gênero oração (uma), creditado a um autor anônimo.

aos dos textos verbais. No caso das imagens, há também necessidade de especificação de critérios, além de tolerância para uma margem de erro na casa de 5%, em razão de possíveis equívocos por parte do pesquisador.

QUADRO 3

TEXTOS NÃO VERBAIS EMPREGADOS NAS COLEÇÕES SPFE E PL

TEXTOS NÃO VERBAIS	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
	5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE		1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL
Artes	-	10	-	11	-	5	1	13	10	68	4	80	-	71
Capas	-	13	-	19	-	7	-	7	-	29	-	21	-	38
Caricaturas	-	1	-	2	-	-	-	2	-	-	-	4	-	20
Cartuns	-	15	-	6	-	11	-	7	-	4	-	4	-	5
Cenas artísticas	-	13	-	21	-	10	-	16	-	20	-	33	-	17
Charges	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	1	1	-
Fotografias	15	34	3	43	-	52	6	57	2	88	1	67	-	74
Fotos de autores	-	6	-	3	-	2	-	3	-	11	-	23	-	24
HQ	-	4	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Ilustrações	4	123	4	100	-	97	-	86	2	104	7	59	6	71
Infografia	-	1	-	-	-	6	-	6	3	8	-	4	1	4
Propagandas	-	15	-	15	2	29	1	28	-	22	-	27	-	28
Tiras	-	53	1	47	-	32	-	35	1	34	1	45	2	21

Fonte: Projeto SPFE e série *Português: linguagens*.

Capas: reprodução de capas de livros e de discos, além de outros produtos relacionados à literatura e à arte. Em determinados momentos, na coleção PL, vários livros de um só autor ou tendência são fotografados em conjunto: foram registrados como uma só inserção.

Cenas: fotos de divulgação de obras cinematográficas e teatrais, entre outras. Embora sejam imagens fotográficas, foram separadas em razão do volume de inserções, na coleção PL, e do sentido promocional intrínseco a elas, convidando os leitores à assistência dos respectivos programas.

Fotografias: todas as fotos disponíveis, com exceção daquelas ligadas às produções artísticas e das fotos de escritores, compositores e outros nomes ligados à cena cultural (destacadas também em razão da alta incidência, na coleção PL). Para síntese, foram agrupados gêneros fotográficos distintos, desde fotos jornalísticas até imagens do cotidiano das pessoas.

Ilustrações: desenhos destacados de obras literárias ou ligados a obras reproduzidas no livro didático, ou ainda relacionados aos temas enfrentados na sequência didática. Também por necessidade de síntese, diversos gêneros estão agrupados. Incluem-se desde imagens que funcionam apenas como adereço até desenhos com proposição estética mais arrojada. Reproduções de capas de jornais e de revistas de informação estão incluídas.

Infografia: mapas, gráficos isolados ou em associação com textos verbais, com vistas a mostrar a evolução de determinada questão, no

tempo e no espaço. Todas as imagens de um infográfico foram anotadas como uma só inserção, dentro desse gênero.

Artes: agrupam diversas manifestações artísticas, como pinturas reproduzidas no todo ou em parte, além de fotos de esculturas e de outras obras, como instalações. Quando aparecem desmembradas, para estudo de elementos isolados, tais imagens foram contadas uma só vez.

Propaganda: inserida nesse quadro por dispor, em sua maioria, da imagem como elemento mais pronunciado. Estão agrupados aqui vários gêneros associados à propaganda. Uma vez editados para o livro didático, todos acabam dispondo de proporções semelhantes, independentemente de, na publicação de origem, terem ocupado uma página inteira de revista ou terem sido objeto de um pequeno cartaz, por exemplo. O livro didático faz com que a maioria desses textos pareça ter a forma de anúncio publicado em revista.

O Quadro 4 descreve gêneros e quantidades de textos verbais produzidos por terceiros. Estipula-se também margem de erro na casa de 5%, em razão da dificuldade para definição de gênero de alguns textos, bem como de eventuais erros de tabulação. Foram agrupados gêneros vizinhos, como no caso dos “artigos”, que reúnem inserções de artigo de opinião, editoriais e textos dissertativo-argumentativos. Registraram-se todos os textos verbais, integrais ou em fração, com exceções. Na coleção PL, não foram considerados os textos voltados ao ensino de gramática e os questionários diversos. No SPFE, ficaram de fora os enunciados gramaticais e os exercícios, embora tais questões estejam imbricadas no conjunto das sequências, dificultando a distinção.

QUADRO 4

GÊNEROS VERBAIS PRESENTES NAS COLEÇÕES SPFE E PL: FREQUÊNCIA DE TEXTOS POR GÊNERO, NO EF E NO EM

GÊNEROS VERBAIS	ENSINO FUNDAMENTAL								ENSINO MÉDIO					
	5ª SÉRIE		6ª SÉRIE		7ª SÉRIE		8ª SÉRIE		1º ANO		2º ANO		3º ANO	
	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL	SPFE	PL
Anekdota/adivinha	-	16	-	5	-	13	-	8	-	-	-	-	-	-
Artigo e variações	-	2	-	1	1	6	11	12	2	13	7	9	3	28
Autobiografia	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilhete	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Canção	-	-	3	-	-	3	-	2	2	1	2	1	-	1
Carta	-	1	-	-	1	8	-	-	-	1	-	-	-	9
Cartaz	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Comentário	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-	-	-	-
Conto	7	3	-	2	-	1	1	11	4	1	2	9	-	1
Convite	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
Cordel	-	-	1	-	-	-	-	-	2	4	-	-	-	-
Crônica	6	3	-	1	-	16	2	7	3	8	1	6	-	4
Debate	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-
Diário	-	2	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Divulgação científica	-	-	-	-	-	2	1	1	-	6	-	2	-	1
E-mail	-	2	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Entrevista/ depoimento	-	1	1	5	-	2	1	-	1	-	1	1	-	2
Epístola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Fábula	2	5	-	3	-	-	-	1	1	1	-	1	-	1
Lei	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2	1
Manifesto	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Nota/notícia	-	4	-	6	3	6	-	6	2	13	1	12	2	-
Poesia	-	21	-	50	2	25	-	31	14	113	21	50	12	105
Provérbio	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-
Receita	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
Relato pessoal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Reportagem	-	1	3	2	1	7	2	8	-	3	1	3	-	-
Resenha/ crítica	-	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-	-	3	2
Resumo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
Romance	4	3	-	11	1	1	1	3	3	8	12	10	6	19
Sermão	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	1	-
Sinopse	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Teatro	-	-	-	-	-	3	-	-	3	1	1	1	-	1
Verbetes	1	30	3	15	1	10	2	6	7	56	6	37	10	37

Fonte: Projeto SPFE e série *Português: linguagens*.

Enfim, os números apresentados nos quadros não são definitivos. A contagem pode conter equívocos, a distribuição proposta é questionável em termos conceituais e a fragmentação por vezes excessiva contribui para situações duvidosas: como distinguir nota, notícia, verbete e mesmo fragmento de texto de divulgação científica, por exemplo? Por outro lado, a retirada de um texto de seu contexto inicial de publicação para inserção numa sequência didática, ao lado de outros textos, também é prática que pode modificar as pretensões daquele texto original. Finalmente, é preciso observar as próprias limitações da noção de

gênero, não tratadas no escopo deste artigo. Entretanto, mesmo que a nomenclatura quanto ao gênero e os números finais sejam discutíveis, reportam-se unidades comunicativas definidas (BRONCKART, 1999), com trajetória que faculta a sua observação tendo como referência a noção de gênero textual. Por outro lado, ainda que se questionem os critérios para inclusão dos textos neste ou naquele gênero, as proporções não sofrerão alterações significativas dentro de uma mesma coleção ou na comparação entre as duas.

TEXTOS NA COLEÇÃO “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

O SPFE faz uso de um conjunto aproximado de 500 textos, que podem ser divididos em dois grupos. Na primeira metade, estão reunidos textos de efetiva circulação social: são gêneros ligados à literatura, à mídia e ao cotidiano.¹² Na outra metade, estão textos com finalidade pedagógica, com circulação restrita à sala de aula. Gêneros próximos da literatura formam quase a metade do primeiro grupo. Poemas e excertos de romances aparecem em maior número, como manifestações relacionadas a movimentos literários, embora trechos minúsculos sejam comuns, por vezes incapazes de apresentar maior singularidade artística:

A secretária deu-lhe passagem, Entre, e fechou a porta. Raimundo Silva disse, Boas tardes, duas das pessoas que ali estavam responderam, Boa tarde, a terceira, o diretor literário, disse apenas, Sente-se, senhor Silva. [SARAMAGO, J. *História do Cerco de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 82] (SÃO PAULO, [2008a], p. 13)

Mas um velho, de aspecto venerando,
Que ficava nas praias, entre a gente.
[CAMÕES, L. V. *Os Lusíadas*] (SÃO PAULO, [2008b], p. 19)

No caso de Saramago, a passagem é utilizada para indagar o aluno apenas sobre o possível uso incomum da linguagem. Em Camões, observa-se a utilização do artigo indefinido. Não há preocupação com as respectivas obras. A fragmentação está evidente mesmo em gêneros de formato mais conciso. Apenas seis contos (de um total de 14) são apresentados de forma integral.

Os textos midiáticos e cotidianos, por seu turno, também aparecem, em boa parte, recortados, além de somarem número modesto – o que mostra já uma primeira evidência do distanciamento desse projeto em relação aos textos comuns na vida das pessoas. Entre os textos midiáticos, os recorrentes são fotografias, artigos de opinião e suas variações, notícias e reportagens, embora, por vezes, não seja possível distinguir notícias e reportagens. Entre os textos cotidianos, as fotografias

12

Textos do cotidiano seriam aqueles comuns no círculo familiar e nas relações interpessoais, predominantemente próximos da oralidade ou dos registros familiar, popular e coloquial (VANOYE, 1979).

que reportam flagrantes da vida social aparecem em maior número. As fotografias, jornalísticas ou relacionadas ao dia a dia, estão quase todas alocadas num só volume (SÃO PAULO, [2008c], p. 18-20). A maioria é extraída de bancos de imagens disponíveis na internet e apresenta legendas artificiais (SÃO PAULO, [2008d], p. 3 e 44; SÃO PAULO, [2014a], p. 10 e 59). Os desenhos também apresentam alguma frequência: com traço serial e distante de proposta estética elaborada, assim como parte das fotografias, exercem funções rasas.

Na produção realizada pelos autores, como disposto no Quadro 2, os textos prestam-se apenas ao estudo de questões curriculares imediatas. Num segundo indício do distanciamento do SPFE em relação à vida das pessoas, os textos produzidos pelos autores estão longe da chancela da história e do público: são produções artificiais, muitas vezes sem gênero determinado. Sua sustentação no projeto se dá apenas por estratégias internas de legitimação: os autores são nominados (os textos são assinados pelos autores dos cadernos ou contam com a expressão “elaborado especialmente para o São Paulo Faz Escola”); são textos construídos com regras formais mínimas de diferentes gêneros; e estão imersos em sequências didáticas, servindo como pretexto para variadas atividades, com instruções aos professores, além de questões diversas sobre seu conteúdo, a serem enfrentadas pelo aluno.

Com esses textos, os cadernos esboçam panorama distante não apenas do cotidiano, mas também da cultura de prestígio. Alunos do EF e do EM veem mais textos de José Luis Landeira, Debora de Angelo e Eliane Aguiar (autores dos cadernos) do que escritos de qualquer nome da literatura nacional. No EM, enquanto boa parte dos programas curriculares trata do Modernismo, o aluno da rede pública paulista se vê diante de poema de página inteira, produzido por José Luis Landeira, em homenagem a Manuel Bandeira (SÃO PAULO, [2014b], p. 23-24).¹³ Próximo ao poema de Landeira dispõe-se de mais um texto, de página inteira, escrito por autora também pouco conhecida (SÃO PAULO, [2014b], p. 22-23). Mesmo inscritos em sequência que trata de paródia, os poemas mencionados não são apresentados ao lado de textos com os quais dialogam. O aluno é apenas convidado a procurar, num livro didático ou na internet, o poema “Satélite”, de Manuel Bandeira. Não há textos de Bandeira nos cadernos.

A secundarização da noção de gênero ocorre basicamente de três maneiras. Em primeiro lugar, pela fragmentação. Com a ressalva feita aos excertos de romances, quase a metade dos demais textos de terceiros aparece em frações. Minimiza-se a integralidade dos textos – uma das características intrínsecas à noção de gênero. Em segundo lugar, no caso dos textos produzidos pelos autores dos cadernos, respeitam-se apenas características formais, esquemáticas. Os textos produzidos pelos autores facilitam a tarefa didática (pois dispensam a pesquisa no acervo da

13

Além de poesia, o mesmo autor homenageia Oswald de Andrade (SÃO PAULO, [2008a], p. 3), escreve crônica (SÃO PAULO, [2008e], p. 33) e outros textos.

literatura ou mesmo da mídia e a adaptação dos textos ao exercício pedagógico), mas não têm densidade histórica. Em terceiro lugar, tem-se a assepsia de conteúdos. Os textos esboçam visão idealizada do cotidiano. Definições de dicionário, manuais, guias, leis, textos assumidamente pedagógicos de revistas, excertos de jornais e textos paradidáticos sugerem comportamentos recomendáveis, com conflitos atenuados e tensão política mínima. Com exceção dos gêneros próximos da literatura ou da arte, os demais textos são atravessados pelo tom prescritivo. Entre as sugestões relacionadas a comportamento, por exemplo, abordam-se desde questões como o consumo entre os jovens (SÃO PAULO, [2008f], p. 4-6) até opções peculiares: Reinaldo Polito aparece em texto de mais de três páginas, voltado a ensinar os leitores a se portar em público (SÃO PAULO, [2008g], p. 4-7). O caráter edificante também está explícito em diversos momentos:

Mariana, adolescente de 12 anos, ao explorar seu espaço escolar, descobre que a biblioteca não está funcionando adequadamente. Intrigada com o fato, ela conversa com a diretora da escola, que lhe propõe que escreva um pequeno projeto de revitalização desse lugar. Diante do problema (ela nunca fez um projeto), a jovem pede ajuda a professores e colegas de classe e, juntos, eles não só desenvolvem um projeto como passam a se envolver em ações em prol dessa tarefa coletiva. Para isso, o grupo utiliza todos os conhecimentos de língua portuguesa, lendo e compondo muitos textos orais e escritos. (SÃO PAULO, [2008h], p. 3)

A falta de lastro social e o achatamento dos conteúdos chegam a contradizer a própria definição de gênero sugerida pela Proposta Curricular paulista, por sua vez, ancorada nos PCN (FINI, 2008, p. 42). Segundo a Proposta:

Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas. Não se trata de pensarmos num modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado. (FINI, 2008, p. 43)

Os textos apresentados distanciam-se da tarefa de refletir algo da cultura geral ou da cultura de maior prestígio. Feitos para atividades pontuais, os textos produzidos pelos autores dos cadernos, bem como os recortes selecionados da produção de terceiros, esquivam-se de temas polêmicos, ou, por vezes, enfrentam temas distantes do público

com que pretendem dialogar, como no caso de exercício introdutório ao trabalho com os artigos de opinião: o leitor matriculado na oitava série depara-se com texto de duas páginas inteiras sobre a importância de uma reforma universitária (SÃO PAULO, [2008i], p. 10-13).

Uma justificativa para o abuso de textos didáticos e pasteurizados estaria na prioridade à produção textual. A análise das habilidades solicitadas dos alunos pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp –, entretanto, sugere que o SPFE não oferece diferencial que o torne mais apropriado para o trabalho voltado à produção textual. O Quadro 5 sintetiza cerca de 350 habilidades¹⁴ requeridas para a abordagem de textos não literários, relacionadas à avaliação de língua portuguesa em 2009 (SEE-SP, 2009) e voltadas às últimas séries do EF e ao EM.

QUADRO 5
HABILIDADES REQUERIDAS PARA AVALIAÇÃO DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS

HABILIDADES	VEZES
Identificar efeito de sentido decorrente de uso de construção linguística	87
Observar características de gênero	71
Identificar tema, opinião ou argumento, no todo ou em partes de textos	49
Localizar informação explícita no texto	46
Estabelecer relações de subordinação ou de organização de informações textuais	38
Localizar e observar sentido de termos ou expressões utilizadas dentro de um texto	17
Estabelecer relações de coesão textual	14
Propor elementos parafrásticos (como termos ou expressões sinônimas)	12
Propor sentidos a partir da comparação entre textos	08
Propor interpretação de textos	05
Propor avaliação de textos	03

Fonte: São Paulo (2009).

Embora impreciso, pois as habilidades se sobrepõem, o quadro é suficiente para evidenciar perfil de análise restrito aos limites de um texto específico. A maioria das habilidades restringe-se à superfície textual, havendo pouco estímulo direto à atividade intertextual e às relações do texto com um universo maior. Mesmo as atividades relacionadas ao gênero limitam-se à observação do equivalente à estrutura do texto. Eis a descrição das habilidades mais requintadas esperadas de alunos matriculados no final do ensino médio, em relação a textos midiáticos:

- [os alunos] estabelecem relações de causa/consequência entre informações pressupostas em notícia;
- organizam em uma dada sequência proposições desenvolvidas pelo autor em artigo de divulgação;

14

Embora volumosas, as habilidades compõem grupos delimitados: muda a complexidade da exigência ou do texto avaliado, à medida que avança a escolaridade. Não foram contadas as habilidades requeridas para a abordagem do texto literário.

- inferem a tese defendida, em artigo de opinião, com base na análise da argumentação construída pelo autor. (SÃO PAULO, 2009, p. 90)

A análise esperada sugere inferências internas ou ligações de sentido estabelecidas a partir de informações encontradas na superfície do texto. Para avaliação de tais habilidades, textos extraídos do mundo cotidiano, mesmo fragmentados e distantes do contexto original, além de se prestar à análise de questões formais, têm a vantagem de oferecer algo mais próximo da cultura letrada e mesmo dos gêneros com maior circulação no mundo contemporâneo. Há mais de um século, desde as primeiras antologias, mesmo questionável (pois os critérios para a seleção de autores e dos textos literários eram, em última análise, políticos), essa regra persiste na configuração dos livros didáticos. Ao modificá-la com soluções primárias, o SPFE corre o risco de aumentar a distância entre a escola paulista e o mundo contemporâneo.

Outra justificativa para a proposta do SPFE diz respeito à questão dos direitos autorais. A escassez de textos contemporâneos pode se dar em razão dos custos para utilizá-los. Isso ajudaria a explicar a presença de muitos textos provenientes de sítios de domínio público ou atrelados a outros sítios abertos de informação. Tal prática potencializa o uso de material disponível na rede *web* e também orienta os jovens leitores, por meio da seleção de sítios. No entanto, deixa-se de lado a possibilidade de se oferecer material inédito ou próprio do suporte papel, a que o aluno dificilmente teria contato sem um agente indutor (no caso, a escola).

TEXTOS NA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS*

Essa coleção apresenta cerca de 3.500 textos¹⁵ distribuídos por sete livros e 2.200 páginas (contra 1.600 páginas do SPFE¹⁶). Gêneros relacionados à arte, incluindo os literários e os não verbais, somam mais de mil textos. A poesia (cerca de 400 textos) serve como exemplo de linguagem de prestígio e para ilustrar questões estéticas, gramaticais e de conteúdo (algo que acontece também no SPFE). Embora dois terços dos poemas estejam concentrados nos livros do EM, como principal solução para auxiliar na ilustração de correntes estéticas, mais de 100 textos desse gênero são apresentados aos estudantes no EF (contra apenas dois poemas constantes do SPFE, no EF). À exceção da fábula, o romance, a crônica, o conto, a canção e o teatro estão distribuídos nos livros para o EF, com aumento de inserções nas obras para o EM.

Textos midiáticos (cerca de 1.200) formam outro terço do conjunto. Com presença constante no EF e no EM, as tiras, os textos publicitários e os cartuns assumem múltiplas funções, servindo para ensino de noções gramaticais, exercícios de leitura, crítica e entretenimento.

15

Não estão computados aqui, exceto pelo número de sequências didáticas, os textos introdutórios aos temas maiores tratados nos capítulos da coleção PL. Esses textos são longos e complexos, constituindo fio central das sequências didáticas.

16

Se fossem computados os cadernos produzidos para o professor (que dialogam estreitamente com os cadernos do aluno), o total de páginas do projeto SPFE, para a disciplina de língua portuguesa, seria muito superior ao da coleção PL.

Enquanto as tiras, a publicidade e os cartuns atuam como depósitos de conteúdo, e também para impressionar o jovem leitor (pela surpresa, pela crítica e pelo efeito de humor), outros gêneros têm participação discreta, mas tendem a ser avaliados de maneira detalhada.¹⁷ Textos de circulação cotidiana e acadêmica aparecem em número limitado, porém, há diversidade.

Um terceiro conjunto diz respeito aos textos didáticos (cerca de mil textos). Mas a participação desses textos no conjunto é distinta em relação ao SPFE. Menos da metade é produzida pelos próprios autores e, ainda assim, em situações específicas, como verbetes, sugestões de leitura e textos instrucionais. Cerca de 200 textos são excertos de obras de terceiros e o restante corresponde a ilustrações, sempre com autoria ou procedência determinada. Diferentemente do que acontece no SPFE, em que os textos dos autores são fundamentais para as sequências didáticas, no caso da coleção PL, esses textos se mostram sempre complementares.

A presença de autores e de temáticas é variada. Entre os textos verbais, o número de autores se aproxima do milhar na coleção PL (contra algo em torno de 100, no SPFE). Apenas entre nomes relacionados à literatura, há cerca de 200 diferentes autores, contra menos de 50, no SPFE. Apesar de curtos, poucas vezes com mais de uma página, em muitos casos contando com limite de até 20 linhas, os textos da coleção PL são autênticos. Autores renomados do passado são colocados ao lado de nomes contemporâneos, de diferentes filiações estéticas, gêneros e origens. Trata-se de textos com história social já constituída. Mesmo os textos midiáticos e os didáticos passaram pelo crivo da crítica especializada e também do leitor comum.

Observe-se, como exemplo, o percurso de uma reportagem de jornal: houve um momento inicial de definição da temática (um assunto saliente no cotidiano), percebida por um ou mais jornalistas, que a tomaram como tópico de pauta, pertinente para ser investigada ou aprofundada; seguiu-se exercício intenso, envolvendo um ou mais jornalistas, que, além de estudo temático, ouviram outras pessoas e suas versões sobre o assunto, num cerimonial em geral tenso (a expectativa dos jornalistas nem sempre equivale à das fontes ou das testemunhas); houve, então, a preparação do texto definitivo, tomando por base o público leitor, os interesses diversos, as implicações jurídicas, os contextos determinados (onde e quando o texto seria publicado), a participação de editor e de outros agentes (por vezes realizando modificações substanciais no texto original); uma vez publicado, foi lido por um sem-número de pessoas, com diferentes perfis e experiências, recebeu comentários diversos, pode ter sido aproveitado por ou motivado outras publicações (afora o livro didático).

Outros confrontos evidenciam diferenças entre as coleções. Na PL, conforme mostra o Quadro 3, reproduções de pinturas e de outras artes, exibidas no todo ou em parte, são recorrentes. Elas introduzem

17 Há espaços específicos para análise de pintura, poema, conto, crônica, teatro, divulgação científica, artigo e suas variações, notícia, reportagem, resenha, cartaz, cartas, resumo, *blog* e tutorial, além dos seguintes gêneros próximos da oralidade: seminário, debate, mesa-redonda, entrevista, relato pessoal, *e-mail* e comentário.

movimentos estéticos, ilustram cenários históricos, complementam textos literários. Mesmo com dimensões reduzidas, tais reproduções são objeto de análise específica. No SPFE, as obras de arte aparecem de forma isolada e são pouco exploradas. Ao contrário do que acontece na coleção PL, em que a imagem oferece estímulo direto ao diálogo com o leitor, por meio de tiras, cartuns e charges, entre outros gêneros, e ainda estímulo ao estabelecimento de relações de sentido entre texto verbal e texto não verbal, como no caso das ilustrações, das capas e das cenas de obras reportadas, no projeto SPFE a maioria das imagens oferece pouco estímulo ao diálogo. Note-se o caso das propagandas. Na coleção PL, os textos publicitários contam com percurso individual de produção e de publicação e ainda destacam-se por serem, muitas vezes, premiados ou sugeridos por organismos especializados. O jovem leitor está diante de textos que, em boa parte, fizeram sucesso ou chamaram a atenção da crítica e dos leitores, num determinado momento. Já o SPFE optou por produzir seus próprios textos publicitários, deixando evidentes soluções rudimentares.

Os primeiros quadros sugerem que a série PL trata de mais gêneros e em maior volume.¹⁸ Além disso, tais gêneros são comentados com profundidade, ao passo que o SPFE optou por soluções por vezes limitadas às considerações dos próprios autores.¹⁹ Embora questionável sob diversos aspectos, como em relação ao fato de que os gêneros próprios da oralidade estão concentrados no EF e quase desaparecem no EM, a série PL apresenta progressão sistemática, como se pode observar na própria disposição dos textos ao longo da seriação escolar. Destaque-se, como exemplo, o conteúdo dos verbetes apresentados pelas duas coleções. Na PL, os verbetes, produzidos ou não pelos autores da obra, tornam-se mais complexos à medida que avança a escolaridade. No EM, em sua maioria, eles são excertos retirados de obras especializadas ou então informações que ao menos acrescentam fatores à análise de textos de base. No SPFE, os verbetes são telegráficos e com informação vaga. Enquanto a coleção PL apresenta Machado de Assis em texto de página inteira, com foto e capas de seus romances (CEREJA; COCHAR, v. 2, 2013, p. 288-9),²⁰ o SPFE traz apenas as seguintes informações (parafraseadas na segunda série do EM):

18

O número de gêneros presentes na coleção PL é ainda maior, pois, como foi dito antes, foram reunidos os gêneros vizinhos em grupos maiores.

19

Há cadernos cujo conteúdo é todo ou quase todo produzido pelos próprios autores (SÃO PAULO, [2008h, 2008i]). Quase todos os textos apresentados para os alunos da 7ª série foram produzidos pelos autores dos cadernos (SÃO PAULO, [2008f, 2008m, 2008n]).

20

Ainda que sejam obras publicadas pela mesma editora que publica a coleção PL.

Joaquim Maria Machado de Assis nasceu na cidade do Rio de Janeiro, em 21 de junho de 1839 e faleceu em 29 de setembro de 1908. Fundador da Academia Brasileira de Letras, foi cronista, contista, dramaturgo, jornalista, poeta, novelista, crítico e ensaísta. É considerado o maior escritor brasileiro e um dos maiores do mundo. (SÃO PAULO, [2014a], p. 92)

A coleção PL apresenta problemas e limitações peculiares aos livros didáticos, como a fragmentação dos textos. Distinguir um texto como nota, notícia ou reportagem por vezes só é possível se se buscar o suporte onde o texto foi publicado pela primeira vez. Para tratar das limitações no enfrentamento dos gêneros, tomemos como exemplos as tiras e os cartuns, representativos por serem recorrentes na coleção. As tiras e os cartuns são pouco explicitados em termos de estrutura narrativa.²¹ Não se observa ainda que tais quadrinhos voltam-se a um público leitor de jornal e de revistas, em geral adulto, situado em contextos determinados. Trata-se de gêneros diferentes das histórias em quadrinhos em formato de livreto (pouco exploradas), cujo público leitor tende a ser o de crianças e jovens. O expediente comum de apresentar os gêneros apenas como “textos” dificulta a diferenciação e ofusca procedimentos de fragmentação.

Há outras limitações inerentes às obras didáticas, como a dificuldade de se abordar os textos, sobretudo os literários, em termos de uso estético da linguagem. Como sugere Magda Soares (2001, p. 43), as estratégias de enfrentamento desses textos, nos livros didáticos, centram-se “nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; se voltam para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam”. No entanto, ainda aqui, há diferença entre as coleções, sobretudo levando-se em conta o papel indutor que os textos devem exercer em propostas didáticas. Enquanto os livros PL oferecem ao professor e ao aluno um sem-número de textos, de diferentes gêneros, temáticas e filiações estéticas, os cadernos do SPFE trazem poucos textos autênticos e elevada quantidade de textos artificiais.

Por fim, há elementos para entender as razões do êxito da coleção PL, que vão além do fato de ser publicada por um dos maiores grupos editoriais do país: textos autênticos; autores e assuntos diversos; e preocupação com temas contemporâneos e com relações entre correntes estéticas do passado e vertentes atuais. No conjunto de textos escritos pelos próprios autores, prevalece regra definida: são textos sempre introdutórios ou complementares aos conteúdos curriculares. Além do volume acentuado de diferentes gêneros e autores, há um projeto gráfico bem delimitado, que facilita o reconhecimento dos textos centrais e dos textos de apoio. A iconografia contribui para o arejamento do conjunto: não há mais do que duas páginas sem a presença de uma imagem mais consistente (fotografia, propaganda, tira ou cartum, entre outros), ainda que em proporções reduzidas. Já o SPFE tem projeto gráfico primário, com pouquíssimas ilustrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos mencionados neste artigo não são os únicos, mas parecem suficientes para evidenciar os posicionamentos das coleções avaliadas,

21

Trata-se dos três momentos básicos de uma narrativa em quadrinhos: a contextualização inicial; o momento de desequilíbrio; e a proposta de reequilíbrio final. Cada momento tende a ser representado por um quadrinho, embora todo o processo possa ser resumido num só quadrinho. Essa característica é distinta na história em quadrinhos feita para o formato de livreto, em que os três momentos se distribuem de formas variadas.

ao menos no tocante ao tratamento dos textos e gêneros. Nos dias de hoje, em que a popularização da internet possibilita a busca por textos integrais, observados em seus suportes de origem (uma histórica limitação dos livros didáticos), as obras didáticas consolidam seu papel de hipertexto organizado para fins pedagógicos. No SPFE, tal função parece esquecida, pois boa parte dos textos (sobretudo os produzidos pelos autores) volta-se apenas para a finalidade pedagógica imediata. Cria-se uma situação de isolamento propensa a: dificultar a tarefa da escola de incentivar a leitura de textos complexos, afastando os estudantes dos temas e dos gêneros que circulam na arena pública; reavivar de certo modo estratégias como a simplificação e a pasteurização de textos, expediente comum nos livros didáticos voltados para as primeiras séries do EF, publicados entre as décadas de 1970 e 1990, e questionadas por diversos pesquisadores, como Magnani (2001 [1989]), Gregolin (1990) e Soares (2001); distanciar-se de postura comum aos livros didáticos das últimas décadas, marcada pela busca de reprodução da tensão presente no mundo, por meio de textos que reportam temas sociais candentes, como a vida urbana, a juventude, os problemas cotidianos, a violência, o meio ambiente; e acentuar práticas tomadas com moderação na história do livro didático, como o uso de textos produzidos pelos próprios autores.

Como atenuante, pode-se tomar a proposta do SPFE apenas como complemento aos livros didáticos. No entanto, além de se colocar como proposta oficial e ocupar grande parte do tempo de sala de aula (posto o volume de conteúdos abordados, suscetíveis de cobrança no Saresp²²), a iniciativa da SEE-SP reproduz, em escala modesta e com menos recursos verbais e não verbais, soluções comuns nas obras didáticas, algo que se pode observar no cotejo de textos apresentado nos quadros anteriores.

Para constituir-se como proposta original, o SPFE deixou de lado a experiência do PNLD, aprimorada a partir da tensa experiência de cerca de duas décadas de avaliação dos livros didáticos,²³ envolvendo governos, técnicos do MEC, analistas de origem acadêmica, editoras e o mercado livreiro,²⁴ dirigentes escolares, professores e alunos, o que levou a mudanças sensíveis na qualidade das obras didáticas.²⁵ O SPFE despreza, por exemplo, os dois primeiros critérios utilizados para avaliação dos livros didáticos voltados para o EF:

[...] [obra deve] estar isenta [...] de pseudotextos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos;

Ser representativa da heterogeneidade própria da cultura da escrita – inclusive no que diz respeito à autoria, a registros, estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português –, permitindo ao aluno a percepção de semelhanças e diferenças entre tipos de textos e gêneros diversos pertencentes a esferas socialmente mais significativas de uso da linguagem [...] (BRASIL, 2013, p. 17)

22

São diversos os exercícios extraídos diretamente de provas do Saresp (SÃO PAULO, [2008j], p. 20-21; SÃO PAULO, [2008d], p. 42; SÃO PAULO, [2008k], p. 38).

23

A avaliação cíclica do livro didático pelo governo federal foi iniciada em 1995, embora o PNLD tenha sido criado em 1985. Formas de regulação dos livros didáticos remontam à criação da Comissão Nacional do Livro Didático, em 1938. Já a tensa relação entre governos, mercado livreiro e escolas no Brasil é conhecida ao menos desde o início do século 20.

24

Frisando-se que os livros didáticos são responsáveis há décadas pela maior fatia do mercado de livros no país.

25

Um panorama dessas tensões, sobretudo em tempos contemporâneos, pode ser observado no estudo de Cassiano (2013).

Regras próximas estavam presentes nos guias de 2005 (BRASIL, 2005, p. 253) e de 2008 (BRASIL, 2007, p. 30), voltados para o EF, e também em manual de 2012 (BRASIL, 2011, p. 93), específico para o EM.

O SPFE pode ser continuado ao menos até o ano de 2017 (segundo informação constante em cadernos distribuídos em 2014). Se o projeto da SEE-SP foi desenvolvido tendo como objetivo de fundo a melhoria de indicadores em avaliações externas, o desempenho de estudantes pouco foi alterado. Na prova Saesp, entre 2009 e 2013, houve ligeiro decréscimo de pontuação entre os alunos do EF e do EM.²⁶ No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb –,²⁷ os números permanecem os mesmos desde 2009, para os estudantes matriculados no final do EF, e pioraram para os alunos do EM. Na Prova Brasil, realizada para avaliar o período entre 2011 e 2013, os números relacionados à língua portuguesa se mantiveram abaixo do nível considerado adequado (TAKAHASHI; MERCIER, 2014). Ao menos no que diz respeito aos textos oferecidos pelo SPFE, uma das explicações para o tímido desempenho nas avaliações externas, tomando de empréstimo conhecida alegoria, talvez se relacione à possibilidade de os estudantes paulistas estarem aprendendo a nadar sem entrar na água.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2014: Língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: MEC/SEF, 2013.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2012: Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos*. PNLD 2008: Língua portuguesa / Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. Ministério da Educação. *PCNEM + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos 2005: 5ª a 8ª séries: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2004. v. 2.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEC, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI: a entrada do capital espanhol na educação nacional*. São Paulo: Unesp, 2013.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2013. 3v.

_____. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012. 4v.

FINI, Maria Inês (Coord.). *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Língua portuguesa*. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/Prop_LP_COMP_red_md_20_03.pdf>. Acesso em: 30 maio 2014.

26

Cf. <http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2014.

27

Cf. <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 7 out. 2014.

- GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. O apagamento da memória interpretativa da criança. *Revista Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, n. 16, dez. 1990.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura: literatura e escola*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física: livro do estudante (ensino fundamental)*. Brasília: MEC/Inep, 2002.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino médio, 1ª série. São Paulo: SEE, [2014a]. v. 1.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino médio, 3ª série. São Paulo: SEE, [2014b]. v. 2.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino médio, 2ª série. São Paulo: SEE, [2008a]. v. 4.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino médio, 1ª série. São Paulo: SEE, [2008b]. v. 4.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 5ª série. São Paulo: SEE, [2008c]. v. 4.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 8ª série. São Paulo: SEE, [2008d]. v. 1.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino médio, 2ª série. São Paulo: SEE, [2008e]. v. 3.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 7ª série. São Paulo: SEE, [2008f]. v. 3.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 8ª série. São Paulo: SEE, [2008g]. v. 3.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 6ª série. São Paulo: SEE, [2008h]. v. 3.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 8ª série. São Paulo: SEE, [2008i]. v. 4.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 6ª série. São Paulo: SEE, [2008j]. v. 2.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 8ª série. São Paulo: SEE, [2008k]. v. 2.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 5ª série. São Paulo: SEE, [2008l]. v. 3.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 7ª série. São Paulo: SEE, [2008m]. v. 1.
- _____. Secretaria da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa*. Caderno do aluno. Ensino fundamental, 7ª série. São Paulo: SEE, [2008n]. v. 2.
- _____. Secretaria da Educação. *Saresp 2009: sumário executivo*. São Paulo: SEE/FNDE, 2009.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). *Escolarização da leitura literária*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TAKAHASHI, Fábio; MERCIER, Daniela. Estagnado, SP perde 3 posições em prova nacional de português. *Folha de S. Paulo*, 10 dez. 2014, p. C1.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

JUVENAL ZANCHETTA JUNIOR

Professor livre-docente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Assis, São Paulo, Brasil; professor ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, Marília, São Paulo, Brasil
jzancheta@gmail.com

RESIDÊNCIA EM POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA DE FORMAÇÃO

SUYLAN DE ALMEIDA MIDLEJ E SILVA

GRAZIELA DIAS TEIXEIRA

SHEILA CRISTINA TOLENTINO BARBOSA

SUELY MARA VAZ GUIMARÃES DE ARAÚJO

RESUMO

Este artigo aborda a experiência da Residência em Políticas Públicas – RPP – ofertada no curso de Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília. A RPP abrange inovações metodológicas relevantes praticadas no âmbito do estágio supervisionado sob a forma de imersão acadêmica de pesquisa. Este artigo é fruto de pesquisa descritiva e avaliativa relativa à metodologia utilizada para o desenvolvimento da Residência e a seus resultados preliminares. Neste trabalho, foi investigada a percepção dos alunos e das organizações acolhedoras da primeira turma de RPP. No que se refere aos alunos, houve pleno alcance dos objetivos da Residência; no que se refere às organizações acolhedoras, constatou-se envolvimento satisfatório, ainda que tenham sido registradas dificuldades processuais.

Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no VI Encontro de Administração Pública da Anpad - EnAPG -, Belo Horizonte-MG, em nov. 2014.

ENSINO SUPERIOR • POLÍTICAS PÚBLICAS • ESTÁGIO
SUPERVISIONADO • RESIDÊNCIA

RESIDENCE TRAINING IN PUBLIC POLICY: AN INNOVATIVE EXPERIMENT

ABSTRACT

This paper discusses the experience of Residence in Public Policy – RPP – offered within the public policy graduate program at University of Brasilia. RPP involves relevant methodological innovations applied within the supervised training. The students are taken into government agencies to conduct research. This article shows the results of a descriptive and evaluative effort regarding the methodology used to develop the Residence, and its preliminary results. We have investigated the perception of the students of the first class of RPP and also the perception of the receiving organizations. With regard to students, there was full achievement of the objectives of RPP; with regard to the receiving organizations, satisfactory engagement was found, even though there were some procedural difficulties.

HIGHER EDUCATION • PUBLIC POLICIES • INTERNSHIP PROGRAMMES •
RESIDENCE

RESIDENCIA EN POLÍTICAS PÚBLICAS: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE FORMACIÓN

RESUMEN

Este artículo aborda la experiencia de Residencia en Políticas Públicas –RPP– como una innovación metodológica de formación y una de las modalidades de trabajo de conclusión del curso de Gestión de Políticas Públicas de la Universidad de Brasília. Se trata de una investigación descriptiva y evaluativa, que sintetiza y evalúa los resultados preliminares de la RPP. En este trabajo se investigó la percepción de los alumnos y de las organizaciones que acogieron el primer grupo de RPP. En lo que se refiere a los alumnos, se alcanzaron por completo los objetivos de la residencia y, en lo concerniente a las organizaciones de acogida, se constató una implicación satisfactoria, aunque se registraron dificultades procesales.

ENSEÑANZA SUPERIOR • POLÍTICAS PÚBLICAS • PASANTÍA
SUPERVISADA • RESIDENCIA

COM A EMERGÊNCIA DE MUITOS CURSOS DO CAMPO DE PÚBLICAS, QUE HOJE TÊM denominações diversas, tais como Administração Pública, Gestão de Políticas Públicas, Gestão Pública, Gestão Social e Políticas Públicas, tem ocorrido uma movimentação significativa de docentes no tocante ao reconhecimento e à afirmação da natureza particular e das especificidades próprias desses cursos. Tais especificidades demandam um perfil de egresso com formação acadêmica tecnopolítica, para atuar como formulador, implementador e analista de processos sociais complexos relacionados à esfera pública.

Como Campo de Públicas entende-se:

[...] o campo multidisciplinar de formação acadêmica, científica e profissional de nível superior, assim como da pesquisa científica, comprometido com a consolidação democrática. Tem como objetivo formar profissionais, gerar conhecimentos, desenvolver e difundir metodologias e técnicas, propor inovações sociais e promover processos que contribuam para o fortalecimento da esfera pública, a qualificação e melhoria da ação governamental e a intensificação e ampliação das formas de participação da sociedade civil na condução dos assuntos públicos. Compreende tanto as ações de governo quanto as de outros agentes públicos não governamentais, sobretudo as organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. (IX FÓRUM DE COORDENADORES E PROFESSORES DO CAMPO DE PÚBLICAS, 2013)

A compreensão dessa diferença em relação aos cursos de administração com ênfase em negócios (*business administration*) intensificou a luta dos docentes ligados ao Campo de Públicas pela aprovação de novas diretrizes curriculares, sendo homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – de graduação em Administração Pública (BRASIL, 2014), em dezembro de 2013. Embora tenha essa denominação, seu conteúdo contempla os anseios dos referidos cursos, sobretudo no que se refere à formação acadêmica, já que estão previstos projetos pedagógicos que ressaltem o caráter multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos cursos, bem como a integração entre teoria e prática. O documento sugere, por exemplo, que os projetos pedagógicos contenham “Estágio Supervisionado sob várias formas, desde estágio propriamente dito até imersão acadêmica em pesquisa e outras atividades, com base em regulamento próprio de cada IES” (BRASIL, 2014, p. 13).

Em sintonia com as novas DCN, o curso de Gestão de Políticas Públicas – GPP – da Universidade de Brasília – UnB – tem implementado o Estágio Supervisionado sob a forma de imersão acadêmica em pesquisa, denominada Residência em Políticas Públicas – RPP –, a qual intensifica a integração entre teoria e prática por meio de uma pesquisa avaliativa em dado contexto organizacional.

Este artigo apresenta essa recente experiência de Residência em Políticas Públicas, do curso de GPP da UnB, cujo objetivo é proporcionar aos estudantes o exercício de análise de uma política pública, a partir do seu contexto prático-organizacional em organizações públicas e privadas sem fins lucrativos que atuam na formulação, implementação, avaliação e controle social de políticas públicas. A RPP possibilita a imersão do estudante nesse contexto de prática, em que ele participa do processo de gestão de uma política pública, atuando como observador, interagindo com a equipe e compartilhando experiências e conhecimentos. Como resultado, espera-se uma formação que não seja apenas técnica, mas também que se mostre sensível aos aspectos éticos, sociais, políticos, econômicos, ambientais e outros que permeiam o campo da gestão pública.

A RPP tem características peculiares, moldadas a partir da opção pedagógica de reunir teoria, pesquisa empírica e vivência organizacional. Em síntese, constitui uma atividade analítico-reflexiva que utiliza técnicas de pesquisa para compreender determinados aspectos da gestão de políticas públicas no contexto de uma organização. Trata-se de uma análise de política pública no contexto organizacional, como aponta Lejano (2012), apresentando-se como aprendizado importante da gestão de políticas públicas.

Nessa visão, o pesquisador atua como um etnógrafo, utilizando ferramentas essenciais para a análise da política pública, tais como técnicas de observação participante, entrevistas e análise documental, o que resulta

na triangulação de métodos (GURGEL, 2013; MINAYO, 2005). E assim, se desenvolve a análise de política pública na RPP, que adota, entre outras técnicas de pesquisa, esforços de etnografia aplicada (ANGROSINO, 2009), a qual envolve o uso pelo pesquisador dos “resultados do seu trabalho de campo para subsidiar políticas públicas, ou para contribuir com a formação e manutenção de organizações ou agências que servem à comunidade estudada” (ANGROSINO, 2009, p. 55).

Com base nesses pressupostos teórico-metodológicos, os docentes do GPP da UnB acompanharam as cinco primeiras turmas de RPP, nos semestres letivos 2/2012, 1/2013, 2/2013, 1/2014 e 2/2014, tendo trabalhado com 52 residentes nesse período. Este artigo tem como objetivo apresentar a metodologia da Residência a partir da análise inicial da experiência da primeira turma, composta por dez estudantes.

A apresentação dos resultados dessa experiência justifica-se pelo fato de ainda serem incipientes as práticas dessa natureza, sobretudo no que se refere à união de teoria e prática na formação de estudantes para análise de políticas públicas. Também porque a imersão acadêmica em pesquisa é de suma importância nos cursos do Campo de Públicas, uma vez que as próprias diretrizes curriculares sugerem que os projetos pedagógicos contenham metodologia de formação similar. Nesse caso, tornar público como se deu o processo de implantação da RPP pode funcionar como inspiração para outros cursos que ainda estão adaptando seus projetos pedagógicos à luz das DCNs de Administração Pública. Os cursos do Campo de Públicas terão até janeiro de 2016 para implementar as referidas diretrizes, inserindo o estágio supervisionado como componente obrigatório em seus currículos.

Existe uma experiência semelhante, conhecida como Residência Social – RS – (SCHOMMER; FRANÇA FILHO, 2006), desenvolvida na Universidade Federal da Bahia – UFBA –, e que, de certa forma, ajudou na construção da Residência em Políticas Públicas na UnB. Porém a Residência Social funciona de forma um pouco diferente. Primeiro, por ser uma prática realizada em mestrado multidisciplinar e profissionalizante, em cursos tecnológicos e de especialização e de graduação tradicional no formato de projeto de pesquisa ou de extensão, com carga horária diferenciada para cada concepção pedagógica (BOULLOSA; BARRETO, 2010). Segundo, por se tratar prioritariamente de uma formação em gestão social, a partir de uma análise organizacional.

Outra experiência de Residência Social é a que tem sido desenvolvida pelo Curso de Administração Pública: Gestão Pública e Social da Universidade Federal do Cariri – UFCA –, que, semelhante ao GPP da UnB, também possui Estágio Curricular Supervisionado na forma de Residência Social (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, 2010). Essa experiência também se inspirou na RS da UFBA, porém, implementada

unicamente na graduação e posterior à RPP da UnB, inclusive com intercâmbio de informações entre os dois cursos.

Na UFCA, a RS é executada em consonância com os dispositivos legais que disciplinam o Programa de Estágio e o regulamento de Estágio da Universidade e funciona articulada com o Trabalho de Conclusão de Curso. É estruturada em duas disciplinas de seis créditos, integralizando 192 horas; uma no 7º semestre – Residência Social em Núcleo de Conhecimento (96 horas); e outra no 8º semestre – Residência Social em Organizações (96 horas). Na primeira, o estudante confecciona um projeto de pesquisa ou um plano de diagnóstico organizacional. No semestre seguinte, o estágio é realizado em organizações públicas, privadas ou da sociedade civil com o consequente desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI, 2014). O resultado final é sempre ligado à gestão das organizações tanto no projeto de pesquisa como no plano de diagnóstico.

Essas experiências de Residência Social possuem algumas semelhanças com a RPP do curso da UnB, especialmente a importância em adquirir um conhecimento empírico reflexivo sobre as organizações estudadas, a partir da técnica etnográfica de pesquisa. No entanto, a RPP do GPP possui particularidades outras, primeiro pelo fato de o foco ser em gestão de políticas públicas e não, propriamente, em gestão social. Depois, porque é baseada em pesquisa avaliativa sobre formulação, implementação ou avaliação de políticas públicas e sua estrutura de implementação, diferentemente da Residência Social, tanto na UFBA como na UFCA, que tem um foco mais no estudo das organizações.

Portanto a experiência da Residência em Políticas Públicas é pioneira no Brasil e surgiu concomitantemente à própria concepção do curso de Gestão de Políticas Públicas – GPP – na UnB. Inspirou-se, sobretudo, na experiência do Policy Research Project – PRP –, aplicado em algumas universidades norte-americanas. Os estudantes são levados a organizações governamentais para trabalhar e conduzir pesquisas. A Lyndon B. Johnson School of Public Affairs, no Texas, por exemplo, tem uma bem-sucedida experiência de formação interdisciplinar combinada com modelos pragmáticos de pesquisa que vem desde 1970 (SHERMAN; DUNCAN, 2000). Essa abordagem também assegura que as realidades políticas sejam compreendidas de forma integrada à formulação, implementação e avaliação das políticas públicas.

Na adaptação ao curso de GPP na UnB, a opção foi enfatizar o caráter de pesquisa aplicada da residência em políticas públicas, sem envolver prestação de serviços no âmbito da parceria efetivada com as organizações governamentais (ou não governamentais) que recebem os alunos. Por essa razão, não se confunde com estágio supervisionado propriamente dito ou estágio tradicional, em que há uma atuação do estudante em atividades que lhe adicionem competências de cunho técnico,

priorizando processos de aprendizagem individual. No caso da RPP, o estudante participa da gestão de uma política pública atuando como observador, interagindo com a equipe e compartilhando experiências e conhecimento, mas sem se integrar formalmente à equipe. De toda forma, o diagnóstico de política pública oferecido no final da residência por cada residente é encaminhado à organização parceira, a qual pode aproveitar o seu conteúdo para avaliação de sua atuação.

Para todas as experiências aqui citadas há o princípio comum de que o estudante complementa sua formação teórica ao conviver com a prática profissional, ao realizar uma pesquisa *in loco*, seja para a observância da gestão de uma política pública, seja para determinado estudo organizacional.

O presente artigo está estruturado da seguinte forma: metodologia do artigo; fundamentos epistemológicos da metodologia em RPP; estrutura e funcionamento da RPP; resultados obtidos na experiência até 2014, com o detalhamento e a análise crítica dos dez trabalhos realizados pela primeira turma; e as considerações finais.

METODOLOGIA

Apresenta-se aqui a análise da experiência dos discentes e docentes do curso de Gestão de Políticas Públicas da UnB com a Residência em Políticas Públicas, atividade analítico-reflexiva que utiliza técnicas de pesquisa para compreender determinados aspectos da gestão de políticas públicas em um contexto organizacional. O relatório final gerado em RPP funciona de forma semelhante a um trabalho de conclusão.

Este estudo pode ser classificado como uma pesquisa descritiva, de caráter avaliativo, uma vez que procura sintetizar como tem sido a implantação de uma metodologia própria da Residência, a partir da imersão de estudantes em organizações públicas ou privadas sem fins lucrativos, bem como avaliar de forma geral a experiência da primeira turma do curso, visando compreender minimamente a percepção de estudantes e pessoas de referência das organizações acolhedoras sobre o desenvolvimento da RPP. Quanto ao modelo operativo, a pesquisa pode ser classificada como: documental, posto que foram reunidos e estudados documentos e outros materiais referentes aos trabalhos realizados pelos alunos, disponíveis na secretaria do GPP ou nos arquivos pessoais dos docentes envolvidos nessa experiência; e longitudinal, pois envolve a coleta de dados relativos à implantação da residência ao longo do tempo. Ademais, este trabalho configura-se como um estudo de caso, explorando a experiência dos docentes com uma proposta inovadora voltada ao aprendizado em gestão de políticas públicas e finalização da graduação.

Cabe explicar que, não obstante a disciplina RPP estar atualmente no quinto semestre de sua aplicação, os dados empíricos explorados

neste trabalho são os que se referem à primeira turma do GPP, que cursou RPP no segundo semestre letivo de 2012. Parte dos dados relativos às outras quatro turmas estão ainda em processo de sistematização e análise. A ideia dos docentes do curso é estruturar um processo contínuo de avaliação dos resultados de RPP. Mesmo com o foco mais direcionado à primeira turma, sempre que possível e quando assim explicitado, as análises aqui expostas são extensivas ao conjunto dos 52 alunos que já realizaram a residência.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA METODOLOGIA

A Residência em Políticas Públicas desenvolve uma metodologia de formação acadêmica inovadora, que tem incrementado o currículo dos alunos da graduação em Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília, desde 2012, constituindo-se numa experiência pedagógica de formação de gestores que integra conhecimento acadêmico, especificidades de determinado contexto e saberes associados aos atores sociais envolvidos, com o fim de compreender aquela realidade e, se possível, tecer recomendações para o aperfeiçoamento da política pública analisada.

O êxito dessa iniciativa depende de um processo de construção coletiva de conhecimentos e significados, considerando a contribuição de todos os envolvidos. Trata-se de um trabalho que abrange tanto a ação quanto a reflexão, dado que o estudante, ao observar o contexto em que ocorre a gestão da política, aprende sobre a ação e reflete sobre ela, com base em um projeto de pesquisa.

A RPP é desenvolvida por meio de pesquisa avaliativa e engloba a formulação e a execução de um projeto de análise de política pública. Essa análise fundamenta-se na relação dialética entre as dimensões técnica e política das políticas públicas, incluindo programas, projetos e serviços, abordada mediante procedimentos científicos que levam à produção de conhecimento.

A dimensão tecnopolítica é fundamental nesta análise em função da própria constituição de uma política pública. Trata-se de um processo que articula diferentes sujeitos, com diversos interesses e expectativas, muitas vezes contraditórios. “Representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrente de decisões e não decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômico, político, social e cultural de uma sociedade historicamente determinada” (SILVA et al., 2013, p. 20).

Nessa perspectiva, a pesquisa avaliativa da RPP é uma modalidade de pesquisa social aplicada, com *status* de atividade científica, e identifica-se com uma concepção de avaliação que vem sendo desenvolvida

a partir de década de 1990, dentro de uma abordagem compreensiva, articulando as abordagens quantitativa e qualitativa, com destaque para as variáveis contextuais, desconsideradas pelos modelos neutralista e quantitativista, dominantes nos períodos anteriores (SILVA et al., 2013). Nesse contexto, “passa a se explicitar a dimensão política da avaliação, percebida em articulação com sua dimensão técnica, com perspectiva de subordinação desta àquela” (SILVA et al., 2013, p. 33-34).

Os períodos anteriores referidos por Silva *et al.* (2013, p. 34) são: anos 1960 – expansão nos Estados Unidos no âmbito dos programas de combate à pobreza, com construção de modelos para dimensionar o grau de sucesso/fracasso das instituições estatais na área social, com caráter quantitativista e neutralista, ignorando as variáveis contextuais; anos 1970 – ênfase para a utilização e o pragmatismo da avaliação para tomadas de decisão sobre concepção, alteração ou continuidade de programas, com uso de “técnicas de avaliação quantitativas em oposição a técnicas qualitativas”. O terceiro estágio, que seria a década de 1990, constitui a síntese dos dois estágios anteriores, “com a integração de técnicas em conformidade com o contexto e os objetivos da avaliação” (SILVA et al., 2013, p. 34).

Entende-se por pesquisa avaliativa “uma aplicação sistemática de procedimentos de pesquisa para acessar a conceptualização, o desenho, a implementação e as utilidades de programas sociais de intervenção” (SILVA et al., 2013, p. 43), utilizando metodologias de pesquisa social e com o objetivo de julgar e aperfeiçoar políticas e programas sociais desde sua definição, elaboração e implementação. Tudo isso, considerando os sujeitos e os interesses envolvidos no processo, inclusive na partilha de interpretações sobre a realidade analisada (SILVA et al., 2013).

Também para Lima (2010, p. 2), “a pesquisa avaliativa se constitui em uma modalidade de pesquisa social aplicada e que, como tal, se utiliza dos métodos e técnicas da ciência social”. A autora afirma ainda que, diferente da pesquisa científica pura, a pesquisa avaliativa “tem um importante compromisso com a mudança da realidade, visto que proporciona conhecimentos aos sujeitos que fazem e modificam as políticas públicas, sejam eles os formuladores, os gestores, os implementadores ou os próprios destinatários de tais políticas” (LIMA, 2010, p. 2).

A compreensão sobre o fazer das políticas públicas, ou a gestão delas, tem orientado a pesquisa avaliativa da RPP, com ênfase na análise de sua formulação e implementação e nos resultados obtidos nessas duas fases. Ou seja, trata-se de avaliações de processo e de impactos: a formulação, por indicar o conteúdo geral do programa, os recursos, o aparato institucional e as responsabilidades, envolvendo principalmente o corpo técnico e abrangendo o desenvolvimento de alternativas para responder aos problemas da agenda política (SILVA et al., 2013), bem como por esse movimento ocorrer “principalmente no interior da

burocracia estatal, em escritórios de grupos de interesse, comissões legislativas, comissões especiais de trabalho e organizações de planejamento” (SILVA et al., 2013, p. 25); e a implementação, por englobar todas as atividades que permitirão a política acontecer para o cumprimento de objetivos e metas preestabelecidos e por, muitas vezes, alterarem o curso e as estratégias iniciais (SILVA et al., 2013).

A análise na pesquisa avaliativa requer alguns cuidados, como observar a separação entre texto e contexto (LEJANO, 2012). A política pública seria um texto construído por autoridades, pessoas dotadas de poder e tomadores de decisão. “Esse texto político, que pode literalmente ser um texto, como um novo estatuto, é moldado em alguns *locus* de decisão e então importado para diferentes situações e implementado. Nesse processo lógico, o texto é criado distanciado do contexto de sua aplicação” (LEJANO, 2012, p.193). O contexto seria o campo da prática e “envolve comunidades, contingências e processos dinâmicos reais” (LEJANO, 2012, p. 227).

Lejano (2012) defende uma visão construcionista da realidade, sendo por isso necessário um modelo de análise que considerasse a cultura, ou seja, o contexto social cognitivo. Assim, compreender-se-ia como a realidade é experienciada e seria encontrado um ponto de encontro para a relação entre texto e contexto. Rodrigues (2008), citando Lejano (2006), concorda que, para se compreender porque políticas e instituições funcionam ou não, é preciso penetrar no que as entidades realmente são de fato, indo além da análise de como elas estão constituídas no plano formal.

O pesquisador, nessa visão, deve agir como um etnógrafo e não como um observador objetivo, sendo que a aprendizagem se dá no momento mesmo da ação e se realiza em relação aos outros e ao seu ambiente (LEJANO, 2012). Nesse modelo, Lejano cita algumas ferramentas essenciais para a análise da política pública, como técnicas de observação participante, entrevistas e testemunhos (“avaliação reflexiva de um ator político que está bem no centro da situação”), reforçando a necessidade de um “sincretismo metodológico” para que as informações sejam integradas com coerência (LEJANO, 2012, p. 214).

Nessa linha de raciocínio, a análise de política pública na RPP adota esforços de etnografia aplicada (ANGROSINO, 2009), além de outras técnicas de pesquisa. Esse método é baseado em pesquisa de campo e conduzido de forma multifatorial, ou seja, com utilização “de duas ou mais técnicas de coleta de dados – as quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa – para triangular uma conclusão, que pode ser considerada fortalecida pelas múltiplas vias com que foi alcançada” (ANGROSINO, 2009, p. 31).

A pesquisa de campo permite não só a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual se formulou a pergunta de pesquisa, como

também a interação com os atores envolvidos, construindo um conhecimento empírico importante para a pesquisa social (MINAYO, 2012).

Existem várias técnicas de coleta de dados para os etnógrafos, sendo que “todas elas cabem em três grandes categorias que representam as habilidades centrais que precisam constar no repertório de todo pesquisador de campo: observação, entrevistas e pesquisa em arquivos” (ANGROSINO, 2009, p. 56). É o uso dessas múltiplas técnicas de coleta de dados (triangulação de métodos) que, segundo Angrosino (2009), possibilita a boa etnografia, sendo importante o emprego das técnicas em conjunto.

É nessa perspectiva que se realiza a RPP, a partir da imersão do estudante em uma organização pública ou privada sem fins lucrativos, utilizando as técnicas de observação, entrevistas e pesquisa em arquivos. Assim, é possível compreender a política pública como ela realmente ocorre, considerando “as múltiplas dimensões da experiência e do entendimento, atentando para a complexidade dos fenômenos – seu caráter processual, contextual, dinâmico e flexível –, só apreensível pelo entendimento de sua realização na prática” (RODRIGUES, 2008, p. 117).

A RPP considera imersão a presença do estudante na organização não só para pesquisa de material documental ou entrevistas, mas também para realização de observação participante sobre a dinâmica da organização, com olhar direcionado à unidade de análise da política pública estudada. A forma como será concretizada a imersão tem especificidades em razão de cada pesquisa e da organização em que ela se realize. A imersão não se confunde com estágio tradicional, pois a observação é guiada por uma pergunta de pesquisa, alicerçada teoricamente (o que a caracteriza como uma forma de pesquisa), exigindo reflexão sobre a relação teoria-prática, sem inserir o estudante em equipes de trabalho da organização (o que seria a atividade de estágio propriamente dito).

Para viabilizar o acompanhamento da imersão pelos docentes, é obrigatória a elaboração de diários de campo (SOARES et al., 2011; LIMA et al., 2007) pelo estudante, em que serão registradas, de forma sistemática e contínua, as atividades desenvolvidas. Dessa forma, os dados e interpretações adquiridos a partir, principalmente, da observação participante podem ser mais bem explicitados no relatório de pesquisa.

A imersão é considerada pela RPP essencial para se desenvolver a análise da política pública em foco. Respeitado o requisito da imersão, nessa análise também poderão ser empregadas ferramentas de pesquisas qualitativas, quantitativas ou mistas, nos termos de cada projeto de pesquisa avaliativa.

A Residência em Políticas Públicas tem sido importante no desenvolvimento dos estudantes do GPP, por ser a formação profissional neste campo de saber intrinsecamente relacionada à integração teoria e prática. A disciplina visa a unir o conhecimento teórico-metodológico

adquirido por meio do curso com a experiência prática do cotidiano de um gestor de políticas públicas. Dessa maneira, será possível atingir com mais efetividade o objetivo geral do curso, que é formar profissionais com competência para compreender e realizar a gestão de políticas públicas em seu sentido amplo – formulação, implementação e avaliação –, bem como refletir sobre a relação Estado, governo e sociedade.

ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO

O curso de Gestão de Políticas Públicas da UnB foi criado em 2009, com a primeira turma começando em agosto daquele ano. Inicialmente, o curso funcionava a partir de um consórcio entre os departamentos responsáveis pelas graduações em administração e economia e o Instituto de Ciência Política. Em 2013, o GPP passou a ser um curso ligado à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Face – e, em 2014, se transformou em um departamento da Face.

A grade curricular do GPP foi aperfeiçoada aos poucos, na prática, conforme a primeira turma do curso avançava nas disciplinas. Desde o projeto pedagógico original do curso, a ideia foi construir uma disciplina diferenciada para a sua finalização, com um cunho de ciência social aplicada. A proposta inicial foi caracterizar a Residência em Políticas Públicas como um estágio supervisionado com um docente na função de orientador.

Com a progressão da primeira turma do GPP, uma das discussões mais complexas ocorridas no colegiado do curso, quando ainda era estruturado em forma de consórcio, passou a ser como ajustar a RPP, ainda formalmente entendida como um estágio, a uma disciplina de finalização da graduação, que deveria ter um cunho de pesquisa avaliativa e não de estágio propriamente dito. As regras sobre o estágio trazidas pela Lei n. 11.788/2008 pareciam inadequadas para a produção desse trabalho final, por comportarem jornada de trabalho, subordinação hierárquica e cumprimento pelo aluno de tarefas do dia a dia da organização, entre outros elementos.

Progressivamente, o colegiado do curso concluiu que o estágio propriamente dito não era a forma recomendada para a formalização da RPP, nos moldes desejados pelo curso, que a enxergava também como trabalho de conclusão. Fazia-se necessário criar uma proposta nova para a RPP, que conseguisse unir teoria e prática. Assim, a Residência foi definida como imersão acadêmica em pesquisa, passando-se a ter também no curso a opção de desenvolvimento de uma monografia como trabalho de conclusão.¹

Foram direcionados esforços às primeiras pesquisas da turma de alunos pioneiros, parte dos primeiros que ingressaram no GPP e que haviam chegado à fase final do curso. As primeiras organizações acolhedoras

¹ Em função da adaptação dos cursos do Campo de Públicas às novas DCNs, o GPP está em fase de discussão sobre a implementação do estágio supervisionado e do trabalho de conclusão, o que, possivelmente, levará a nova configuração dessas duas concepções pedagógicas.

foram selecionadas e contatadas. Algumas estranharam a novidade que estava sendo oferecida pelos docentes do GPP, mas acabaram concordando em participar. Cabe registrar que esse esforço de negociação não foi simples em todos os casos. O resultado das dez pesquisas realizadas pela primeira turma será analisado com detalhes mais adiante.

O acompanhamento de RPP atualmente é realizado em três dimensões. Na dimensão formal, há uma docente que coordena o processo da Residência no contato com as organizações e que também ministra a disciplina e promove encontros semanais com os alunos para orientar principalmente quanto ao registro dos diários de campo gerados na imersão e esclarecer dúvidas sobre a metodologia geral. Na dimensão científica, presente na construção do referencial teórico, na proposição da metodologia de pesquisa e no desenvolvimento da análise dos dados, o acompanhamento é feito inicialmente pelo professor orientador e, em um segundo momento, pela Comissão de Residência, estruturada para analisar coletivamente os relatórios finais e participar das bancas examinadoras. Essa comissão também tem a incumbência de acompanhar de maneira sistemática o projeto pedagógico da RPP. Finalmente, na dimensão prática, o aluno é acompanhado por membros da organização acolhedora, que se comprometem com a ambientação do estudante no espaço organizacional, o fornecimento de dados para a pesquisa e os esclarecimentos demandados quanto ao conteúdo e à dinâmica da política pública estudada.

Essa lógica de funcionamento já passa por revisão, no sentido de reduzir a necessidade de envolvimento de um docente para ministrar a disciplina. Na verdade, o volume de operações de contato e de verificação das formalidades extrapola a capacidade operacional de um docente sem um apoio da secretaria de curso. A pretensão é substituir esse docente (a ser direcionado às atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão) por um gestor acadêmico responsável pelos contatos organizacionais e formais no âmbito da secretaria do curso. Adicionalmente, a ideia tem evoluído para um esquema no qual o aluno seja guiado por seu orientador desde a elaboração do projeto e que a organização sempre disponibilize uma pessoa de referência para fornecimento das informações organizacionais necessárias à pesquisa.

A RPP é operacionalizada por duas disciplinas do curso de GPP: Metodologia Científica, na qual se elabora o Projeto de Residência em Política Pública e são concretizados os primeiros contatos com o professor orientador e com a organização responsável pela política pública a ser analisada; e Residência em Políticas Públicas propriamente dita, que tem por objetivo a execução do projeto, além de envolver encontros presenciais na universidade com o docente da disciplina e com o orientador. A disciplina de metodologia é oferecida no sexto semestre e a RPP no sétimo ou oitavo semestre do fluxo curricular.

A carga horária é de 60 horas, equivalente a quatro créditos, para a disciplina de metodologia, que hoje funciona mais como uma disciplina de elaboração de projeto de pesquisa, e de 120 horas, equivalente a oito créditos, para a disciplina de RPP. Pretende-se realizar RPP por meio de duas modalidades: Residência com imersão total, a qual ocorreria em tempo integral, abrangendo no mínimo três e no máximo quatro semanas contínuas, podendo ser realizada fora do Distrito Federal; e Residência com imersão parcial, a qual ocorreria em meio período diário, contemplando no mínimo sete e no máximo oito semanas contínuas, em organizações públicas ou privadas sem fins lucrativos em Brasília e Regiões Administrativas do Distrito Federal. A imersão parcial pode ser realizada tanto no semestre letivo quanto no recesso acadêmico entre semestres, enquanto a imersão total deverá ocorrer somente no recesso, para não atrapalhar o semestre letivo. As cinco primeiras turmas de RPP (2012 a 2014) realizaram apenas a imersão parcial.

A Residência tem como pré-requisito que os estudantes tenham cursado a disciplina obrigatória Metodologia de Pesquisa, com elaboração do projeto de RPP e definição de plano de trabalho, com a concordância da organização acolhedora. O estudante também deve ter cursado a maior parte das disciplinas obrigatórias do curso.

As atividades previstas na RPP são:

- elaboração de projeto de Residência em Políticas Públicas, a partir de roteiro preestabelecido e baseado na inclusão de técnicas de pesquisa de campo, com ênfase em etnografia aplicada à análise de política pública;
- imersão total ou parcial com acompanhamento das ações de formulação, implementação ou avaliação de uma política pública nas organizações públicas ou privadas sem fins lucrativos selecionadas;
- elaboração de diários de campo, a partir de roteiro preestabelecido, porém com desenvolvimento individual e autônomo do estudante, com ajuda do professor orientador;
- elaboração de relatório da Residência em Políticas Públicas, a partir de roteiro preestabelecido e baseado no diagnóstico de determinada política pública, ressaltando um dos seus aspectos (unidade de análise), com proposta facultativa de intervenção;
- realização de seminário final, com participação dos estudantes das disciplinas de RPP e Metodologia de Pesquisa, dos docentes que integram a Comissão de RPP e aberto a outros estudantes e professores do curso.

As atividades na organização estudada, que conformam o processo de imersão, pressupõem o envolvimento do estudante em um contexto de prática. Não se trata da prática como um treinamento técnico supervisionado, mas sim conformando atividades de pesquisa no

âmbito da dinâmica de uma organização específica, tendo em vista o aprimoramento da capacidade analítico-reflexiva dos estudantes quanto a situações e processos organizacionais reais. Esse aprimoramento utiliza técnicas de coleta de dados etnográficos, entre outras ferramentas. A imersão não se compara a atividades de estágio, que envolvem a realização de trabalhos relacionados ao dia a dia da organização, supervisionados por um superior hierárquico que a integra. Na RPP, as habilidades desenvolvidas são outras, baseadas na prática de técnicas para o estudante elaborar um diagnóstico de determinada realidade no campo das políticas públicas, com consistência técnica e fundamentação teórica, considerando o contexto político.

Com os resultados da pesquisa, o estudante produz um relatório que aborda a gestão de uma política pública a partir de determinada organização, com foco nos aspectos que levem à resposta da questão de pesquisa apresentada no respectivo projeto. Esse relatório cumpre também os requisitos de um trabalho de conclusão, embora no GPP haja também monografia como opção para a mesma finalidade. A análise de política pública realizada no contexto da RPP é feita sob a orientação de docente do curso de Gestão de Políticas Públicas ou de docente de outro curso da UnB, previamente aprovado pela Comissão de Residência, nos termos do Regulamento da RPP.

De posse do conteúdo da política e dos referenciais teóricos e metodológicos que viabilizem a análise de seu contexto, o aluno, em contato com o aparato organizacional responsável pela gestão da política pública em foco, passa por um processo que propicia a associação entre teoria e prática. Na avaliação do processo de aprendizagem, a expectativa é verificar o quanto o aluno apropriou em termos de texto e contexto da política analisada, desde a elaboração dos referenciais mencionados, até a coleta e análise dos dados.

No processo de avaliação também é relevante identificar qual a percepção do aluno sobre o universo organizacional, seu aparato, seus instrumentos, sua cultura, seus limites e possibilidades. Em última análise, significa observar as transformações ocorridas em um conjunto de aspectos que estruturam um dado perfil profissional, ou seja, o conhecimento obtido e assimilação de percepções sobre a estrutura e o comportamento organizacional, em especial no campo governamental ou na interface com ele.

O seminário final é um momento importante desse processo. Divide-se em duas ou mais sessões públicas de apresentação dos relatórios dos estudantes e objetiva a divulgação dos resultados das pesquisas e o estímulo à reflexão. O estudante expõe seu trabalho de forma sintética, um docente integrante da Comissão de RPP comenta criticamente os resultados da pesquisa e se abre tempo, também, para manifestação do orientador. Na sequência, o estudante deve responder

aos questionamentos colocados. Com o tempo, espera-se organizar as apresentações de maneira a abrir a palavra para os demais estudantes presentes. Cabe destacar que os seminários realizados até agora em RPP têm contado com a participação intensa de alunos de diferentes semestres do curso de GPP, assim como dos docentes, especialmente os que atuam como orientadores na disciplina. Acredita-se que essa forma de publicização dos relatórios tem vantagens evidentes em relação a uma sessão tradicional de defesa de trabalho de conclusão de graduação.

RESULTADOS GERAIS: A EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS PIONEIROS

Os resultados aqui apresentados baseiam-se na experiência da RPP de dez estudantes da turma do segundo semestre de 2012, que fizeram sua pesquisa avaliativa nas respectivas organizações e temáticas citadas no Quadro 1.

QUADRO 1
RELAÇÃO DE ALUNOS, POLÍTICA ESTUDADA E ORGANIZAÇÕES - TURMA 2012-2

NOME	POLÍTICA ESTUDADA	ORGANIZAÇÃO/CONTATOS
Estudante 1	Política de Cotas Raciais para a Administração Pública	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)
Estudante 2	Alocação orçamentária para Políticas Agrícolas e de Cultura no exercício de 2012	Secretaria de Orçamento Federal (SOF/MPOG)
Estudante 3	Programa de Captação de Doadores de Sangue da Fundação Hemocentro	Núcleo de Captação do Hemocentro - GDF
Estudante 4	Política Nacional de Resíduos Sólidos	Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes/MTE)
Estudante 5	Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos	Secretaria de Alfabetização para Adultos / MEC
Estudante 6	Projeto de Capacitação para Catadores de Materiais Recicláveis	Incubadora Social e Solidária da Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Tecnológico
Estudante 7	Política Nacional de Resíduos Sólidos	Secretaria Nacional de Economia Solidária (Senaes/MTE)
Estudante 8	Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares	Incubadora Social e Solidária da Universidade de Brasília / Centro de Desenvolvimento Tecnológico
Estudante 9	Programa Nacional de Incubadoras Tecnológicas de Cooperativas Populares	Incubadora Social e Solidária da Universidade de Brasília / Centro de Desenvolvimento Tecnológico
Estudante 10	Programa Luz para Todos	Ministério de Minas e Energia (MME)

Fonte: Elaboração das autoras.

Ao final da RPP, foram enviados formulários simples, de apenas duas páginas, com questões objetivas e subjetivas, tanto para os estudantes como para as pessoas de referência nas organizações, com a intenção de avaliar minimamente o resultado da imersão e da Residência de forma geral. Ressalta-se que os formulários, elaborados pela Comissão de Residência e encaminhados por um gestor acadêmico ligado à secretaria do curso de GPP, foram personalizados para cada público. Os resultados apresentados são baseados nos dados coletados a partir desses

instrumentos, organizados por dois monitores² da disciplina de RPP e alunos do curso e analisados pelas autoras.

Cada organização preencheu um formulário próprio com informações sobre o processo de imersão dos estudantes acolhidos e sobre o resultado apontado nos relatórios (estes foram encaminhados às organizações).

Em relação às organizações, dos dez formulários enviados referentes aos dez estudantes que fizeram a imersão, somente um não foi respondido, o do Ministério de Minas e Energia – MME. Ressalta-se, conforme apresentado no Quadro 1, que sete organizações participaram do projeto da RPP, porém, como uma delas não respondeu o formulário, totalizaram-se seis organizações que entregaram o formulário preenchido. Duas organizações acolheram mais de um estudante: a Secretaria Nacional de Economia Solidária – Senaes/TEM –, com dois estudantes; e o Centro de Desenvolvimento Tecnológico – CDT/UnB –, com três estudantes.

Na tabulação dos dados foi considerado o número de formulários respondidos, ou seja, nove, referentes às seis organizações que responderam. Para fins desse trabalho e no sentido de deixar mais clara a leitura do texto, ao se tratar de organização, entende-se o número de formulários preenchidos como equivalente ao número de organizações.

Para uma melhor visualização das informações coletadas, as respostas foram organizadas em categorias:

- **atuação do estudante junto à organização** – avaliação dos seguintes itens: comportamento; atendimento às normas da organização; foco; e relacionamento interpessoal;
- **formas de acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo estudante** – conversas informais com o estudante; conversas informais com outras pessoas; reuniões periódicas com a equipe; e acompanhamento via *e-mail* e por documentos;
- **percepção da organização sobre a experiência de imersão do estudante** – avaliação da experiência de imersão de forma geral; compartilhamento de conhecimentos e informações referentes ao trabalho da residência; e dificuldades para a realização da imersão do estudante na organização;
- **adequação do Relatório Final do estudante ao contexto da organização** – o relatório trouxe importantes possibilidades de melhoria; ou o relatório apontou problemas já conhecidos, mas sem trazer muitas perspectivas de mudança; ou o relatório não contemplou aspectos importantes do problema e/ou a análise realizada sobre ele foi superficial.

2
Os monitores que participaram dessa etapa da pesquisa foram Larissa Sampaio e Arthur Oliveira.

Na primeira categoria, nove organizações, ou seja nove formulários preenchidos, consideraram adequados os itens avaliados – comportamento, atendimento às normas da organização, foco e relacionamento

interpessoal – referentes à atuação do estudante junto à organização. Os comentários feitos em quatro formulários foram no sentido de enfatizar o interesse do estudante durante o trabalho de imersão. Contudo, duas organizações fizeram críticas à atuação de alguns estudantes, acreditando que estes deveriam ter tido uma melhor participação nas atividades propostas.

Quanto à segunda categoria, oito organizações adotaram conversas informais com os estudantes como a forma principal de acompanhar as atividades desenvolvidas por eles. Também foram utilizadas por uma quantidade considerável de organizações a comunicação por *e-mail* e por documentos (cinco organizações) e reuniões periódicas com os estudantes (quatro organizações).

No que se refere à percepção da organização sobre a experiência de imersão do estudante, a maioria das organizações (seis) avaliou como boa essa experiência, sendo que três delas inclusive comentaram que a imersão dos estudantes é de fundamental importância para o ensino, a pesquisa e a extensão. Em relação às organizações que consideraram satisfatória tal experiência (três), é importante apresentar alguns comentários feitos por duas delas:

- o estudante deveria ter sido mais participativo, apresentando sugestões para a melhoria das ações da política estudada (problema focado no estudante);
- certos problemas da organização, tais como o grande volume de trabalho de seus agentes e o reduzido número de servidores no período da imersão, contribuíram para não elevar o nível de aproveitamento de informações do estudante sobre a política pública analisada (problema focado na organização).

Outro ponto relacionado à terceira categoria refere-se à questão se o compartilhamento dos conhecimentos e informações relacionados ao trabalho de imersão ocorreu conforme o combinado com o estudante. Sete organizações responderam que sim e uma, apesar de ter respondido positivamente a questão, mencionou que o estudante acolhido não teve um melhor aproveitamento devido ao fato de ter um conceito já formado sobre certas ações da política pública em foco. Neste ponto, é relevante também considerar a organização que respondeu negativamente a questão. Esta fez a mesma crítica aos dois estudantes que fizeram a imersão, afirmando que a não disponibilidade dos estudantes para realização das visitas nos empreendimentos e para participação nas formações relacionadas à política pública em análise impediu um maior levantamento de informações pertinentes à política.

O último aspecto da terceira categoria diz respeito à percepção da organização acerca da dificuldade encontrada para a realização da imersão do estudante na sua instituição. A maioria (seis organizações)

respondeu que não houve dificuldade. Entretanto, observa-se aqui também o comentário de uma organização, que acolheu dois estudantes, e que encontrou dificuldade de disponibilizar as agendas dos gestores envolvidos na política para poder realizar um trabalho mais próximo com os estudantes. A razão para isso reside no fato de que a imersão dos estudantes foi feita em um período conturbado para a organização.

A adequação do relatório final do estudante ao contexto da organização é a quarta e última categoria. Cinco organizações disseram que a adequação foi suficiente, no sentido de que o relatório apontou problemas já conhecidos, contudo sem apresentar muitas perspectivas de mudança. Uma dessas organizações, a qual acolheu dois estudantes, justificou que a provável causa para essa situação está no fato de a pesquisa realizada pelo estudante ser mais descritiva e, dessa forma, as proposições de mudança ou aprimoramento da política acabam não sendo enfocadas, ainda que o relatório tenha identificado os principais desafios de implementação da política pública analisada.

Já os resultados da pesquisa junto aos estudantes são apresentados a partir das seguintes categorias:

- **percepção do estudante quanto ao suporte da organização na realização da atividade de imersão** – ambientação; apoio no sentido da definição e operacionalização das atividades de imersão; e disponibilidade em termos de infraestrutura básica por parte da organização;
- **experiência da imersão para o estudante** – avaliação da experiência; atividades desenvolvidas pelo estudante; contribuição teórico-metodológica do curso de Gestão de Políticas Públicas para a imersão; dificuldades encontradas para o desenvolvimento do plano de trabalho proposto;
- **sugestões dos estudantes para o aperfeiçoamento da atividade de imersão** – essa categoria corresponde a uma questão aberta, sendo que as respostas foram variadas e serão apresentadas mais adiante.

Em relação à primeira categoria, pode-se dizer que oito estudantes tiveram uma ambientação adequada na organização para o início do desenvolvimento da imersão, devido especialmente ao acolhimento da organização, no sentido do acompanhamento, da disponibilização de informações relevantes para a pesquisa e da facilidade na realização das entrevistas junto aos especialistas da área relacionada à política pública estudada. Apesar de considerarem adequada a ambientação, dois estudantes tiveram uma mesma dificuldade: a conciliação do tempo entre os agentes da organização e os estudantes. Esses alunos que responderam que a ambientação foi insatisfatória mencionaram que o problema foi o pouco comprometimento por parte da organização.

Ainda referente à primeira categoria, quatro estudantes afirmaram ter recebido o apoio da organização na definição e operacionalização da agenda de atividades. No entanto, vale ressaltar que outros cinco alunos indicaram ter tido “em parte” o apoio da organização, dos quais três, que realizaram a imersão na mesma organização (CDT/UnB), colocaram que os pontos problemáticos estão relacionados, principalmente, a cancelamentos de atividades e mudanças de local das atividades propostas.

Destaca-se, ainda, a questão da infraestrutura básica – mesa, cadeira, material de escritório – oferecida pela organização aos estudantes. Neste ponto, seis alunos responderam positivamente e três encontraram problemas nesse sentido, mencionando que não foi fornecido espaço físico suficiente para se acomodarem.

Quanto à segunda categoria, a maioria dos estudantes (oito) fez uma avaliação positiva sobre a experiência da imersão.

Outro ponto relevante sobre a imersão refere-se às atividades desenvolvidas. Todos os estudantes disseram que participaram de atividades relacionadas com a política pública analisada, tais como entrevistas, conversas informais, reuniões e palestras, o que contribuiu para a melhor compreensão da política pública estudada em seus vários aspectos e fases, cumprindo importante objetivo da RPP.

A contribuição teórico-metodológica do curso de Gestão de Políticas Públicas para a imersão também pode ser destacada. A maioria dos estudantes (nove) afirmou que tal conteúdo foi adequado para o desenvolvimento de suas atividades de imersão. O conhecimento adquirido no curso se mostrou aplicável à realidade das políticas públicas estudadas, possibilitando realizar uma análise da política de forma mais aprofundada.

Ainda nesta segunda categoria sobre a experiência da imersão, os estudantes foram questionados sobre as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do plano de trabalho proposto durante o período de imersão. Dois estudantes mencionaram não ter tido dificuldades, no entanto, os outros oito afirmaram que tiveram problemas. Os comentários de quatro desses oito estudantes referem-se às dificuldades de comunicação com a organização.

A terceira categoria diz respeito às sugestões dos estudantes para o aperfeiçoamento da atividade de imersão. Destacam-se algumas dessas sugestões:

- apresentação do plano de trabalho à organização antes do início da imersão, no sentido de saber se este poderá ser desenvolvido e se o período proposto para se fazer a imersão é adequado para a organização (mencionada por dois estudantes);
- necessidade da presença do professor orientador junto à organização em alguns momentos do processo de imersão, no sentido de

- perceber se o plano de trabalho do estudante está adequado à realidade da organização (mencionada por um estudante);
- desenvolver a imersão em organizações que estejam interessadas de fato em acolher os estudantes em seus projetos de imersão e ainda que tenham infraestrutura básica mínima a fim de propiciar um ambiente de trabalho adequado ao desenvolvimento das atividades dos estudantes (mencionada por dois estudantes).

De forma geral, entende-se que os resultados da primeira turma de RPP tiveram o retorno esperado pelos docentes do GPP. Como em toda turma pioneira, ocorreram dificuldades em relação tanto a alguns alunos quanto a determinadas organizações. No entanto, nas duas turmas posteriores, tem-se conseguido contornar tais dificuldades e avançar no desenvolvimento de uma metodologia própria de RPP que tem mostrado grande potencial do ponto de vista pedagógico e na relação universidade, Estado e governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelos resultados obtidos até agora, a experiência de Residência, fruto da ação coletiva de docentes, discentes e organizações acolhedoras, é considerada bastante positiva. Em termos metodológicos, a implantação da Residência tem alcançado o objetivo proposto, que é proporcionar aos estudantes o exercício de análise de uma política pública, a partir do seu contexto prático-organizacional em organizações públicas e privadas sem fins lucrativos que atuam na formulação, implementação, avaliação e controle social de políticas públicas. A imersão nas organizações tem acontecido a contento, com interação das duas partes, resultando na elaboração de relatórios de pesquisa, avaliados positivamente por bancas de professores examinadores e apresentados em seminários com participação de outros estudantes e professores do curso.

A união de teoria e prática tem levado a uma formação ampla, explorando variados aspectos que permeiam o campo da gestão pública, possibilitando uma formação tecnopolítica a partir da análise de uma política pública em determinado contexto organizacional. A base metodológica adquirida tem permitido o levantamento de dados dentro de uma abordagem qualitativa, sem perder de vista também os dados quantitativos, considerando as variáveis contextuais. Ou seja, tem-se conseguido realizar uma pesquisa avaliativa de caráter científico com produção de conhecimento, visando a atuação profissional para os futuros formandos.

Em termos de aprendizagem dos estudantes, foi possível observar que eles em quase sua totalidade têm vivenciado os objetivos da RPP, ao passarem pela imersão nas organizações escolhidas, com utilização

da técnica etnográfica de pesquisa, além de outras (aplicação de questionários, tratamento de dados quantitativos disponibilizados pelas organizações, etc., variando conforme pesquisa), com a elaboração detalhada de diários de campo e apresentação dos resultados finais por meio de relatórios individuais.

Sobre a participação das organizações na Residência, um diferencial relevante é o seu envolvimento desde a escolha da pergunta norteadora da pesquisa. Acredita-se que, com esse envolvimento, a RPP apresenta um potencial de gerar análises que possam ser aproveitadas pelas respectivas organizações. Em relação à primeira turma, no geral houve retorno das organizações acolhedoras, que consideraram a imersão positiva e os relatórios condizentes com as pesquisas desenvolvidas. Essa experiência tem contribuído para o aprimoramento da Residência em Políticas Públicas, no que diz respeito à formação dos estudantes e à geração de benefícios à organização.

No caso da percepção dos estudantes da primeira turma de RPP, pode-se afirmar que houve adesão completa dos alunos, mesmo tendo sido observados problemas na imersão cuja relevância não pode ser subvalorizada, como a inobservância de datas combinadas para início e finalização das atividades práticas de alguns alunos, o cancelamento de atividades previstas pela própria organização acolhedora ou dificuldades para a aplicação de entrevistas pelos alunos, especialmente em razão da falta de tempo de alguns gestores. Essas dificuldades estão sendo trabalhadas nas outras turmas, a partir da experiência obtida nesse processo, e espera-se que sejam minimizadas com a consolidação de RPP e o aperfeiçoamento de seu funcionamento.

A primeira turma também contou com o forte envolvimento pessoal dos alunos na construção da RPP. Nisso, os pioneiros sempre terão um diferencial. Parte dos procedimentos hoje aplicados em RPP vem de propostas dos próprios alunos, notadamente dessa primeira turma. Cabe destacar que a exposição oral dos relatórios finais em um seminário, pactuada com a primeira turma, tem funcionado, na prática e no conteúdo, como a defesa oral de um trabalho de conclusão, com a vantagem de se assegurar uma audiência completa da turma e da maior parte dos docentes que atuam como orientadores na disciplina.

A Residência em Políticas Públicas, por desenvolver uma metodologia de formação acadêmica, vai ao encontro da crescente necessidade de profissionais qualificados e aptos a realizar a gestão de políticas públicas em seu sentido amplo, com a possibilidade de gerar impactos significativos na gestão pública e, por conseguinte, na sociedade. Está em consonância também com os anseios dos cursos do Campo de Políticas Públicas, que enxergam a premência do estreitamento das relações entre a universidade e o Estado/governos, tanto para o processo de aprendizagem como para a possibilidade de futura atuação profissional. Por

essa razão, espera-se que este debate seja ampliado nas instituições de ensino superior sobre as metodologias de formação dos cursos do Campo de Públicas, principalmente depois das novas Diretrizes Curriculares Nacionais da graduação em Administração Pública, que, apesar de terem essa denominação, abarcam todos os cursos do Campo de Públicas.

REFERÊNCIAS

- AGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BOULLOSA, Rosana de Freitas; BARRETO, Maria Leonesy da Silveira. A Residência Social como experiência de aprendizagem situada e significativa em cursos de gestão social e gestão pública. *NAU – Revista Eletrônica da Residência Social do CIAGS/UFBA*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 181-202, jun./nov. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução n. 1, de 13 de janeiro de 2014*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais em Administração Pública. Brasília: MEC, CNE, CES, 2014.
- FÓRUM DE COORDENADORES E PROFESSORES DO CAMPO DE PÚBLICAS, 9., 2013, Brasília. *Carta de Brasília*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://campodepublicas.files.wordpress.com/2013/04/carta-de-brasc3adlia-abril-de-2013-1.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2014.
- GURGEL, Wildoberto Batista. Introdução às concepções, fundamentos e técnicas da avaliação por triangulação de métodos. In: SILVA, Maria Ozanira S. et al. *Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos*. São Paulo: Veras, 2013.
- LEJANO, Raul. *Parâmetros para análise de políticas: fusão de texto e contexto*. Campinas: Arte Escrita, 2012.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de et al. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2007.
- LIMA, Valéria Ferreira S. de Almada. Tendências da avaliação no âmbito das políticas públicas – desafios e perspectivas. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL, 1.; SEMINÁRIO DE MODELOS E EXPERIÊNCIAS DE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS, PROGRAMAS E PROJETOS, 3., Recife, 10 e 11 de março de 2010. *SEMEAP*, 3. Recife: Universidade Federal do Recife/Arcus, 2010. p. 53-61. Disponível em: <<http://www.arcus-ufpe.com/files/semeap10/semeap1003.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. Novas perspectivas metodológicas na avaliação de políticas públicas. *Revista Avaliação de Políticas Públicas*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 117-119, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.wpmapp.oktiva.com.br/wp-aval/files/2009/11/Lea.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- SCHOMMER, Paula Chies; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho de. A metodologia da residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. In: FISCHER, Tania; ROESCH, Sylvia; MELO, Vanessa Paternostro (Org.). *Gestão do desenvolvimento territorial e residência social: casos para ensino*. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 63-82.
- SHERMAN, M.; DUNCAN, M. P. Building partnerships with governments: the experience of the Lyndon B. Johnson School of Public Affairs. *New Directions for Higher Education*, v. 2000, n. 112, p. 37-47, 2000.
- SILVA, Maria Ozanira da S. et al. *Pesquisa avaliativa: aspectos teóricos-metodológicos*. São Paulo: Veras, 2013.

SOARES, Amanda Nathale et al. O diário de campo utilizado como estratégia de ensino e instrumento de análise do trabalho da enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, v. 13, n. 4, p. 665-70, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n4/v13n4a10.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI. *Resolução nº 02/2014 sobre Estágio Curricular Supervisionado (Residência Social)*. Juazeiro do Norte, 2014.

_____. *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Gestão Pública e Social*. 2010. Disponível em: <<http://www.ufca.edu.br>>. Acesso em: 13 maio 2015.

SUYLAN DE ALMEIDA MIDLEJ E SILVA

Professora adjunta do Departamento de Gestão de Políticas Públicas e do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
suylan@unb.br

GRAZIELA DIAS TEIXEIRA

Professora adjunta do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
grazy@unb.br

SHEILA CRISTINA TOLENTINO BARBOSA

Professora adjunta do Departamento de Gestão de Políticas Públicas da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
sheilatolen@gmail.com

SUELY MARA VAZ GUIMARÃES DE ARAÚJO

Professora colaboradora do Instituto de Ciência Política da Universidade de Brasília – UnB –, Brasília, Distrito Federal, Brasil
suelymvg@gmail.com

LÍNEAS PEDAGÓGICAS PARA UNA EDUCACIÓN CORPORAL

LUZ ELENA GALLO

LEIDY JOHANA MARTÍNEZ

RESUMEN

El presente artículo tiene como finalidad la creación de un plano de composición pedagógica de la Educación Corporal teniendo como marco de análisis el pensamiento de Gilles Deleuze, filosofía que tiene actualmente relevancia para las pedagogías contemporáneas que se ocupan de resignificar el lugar del cuerpo en la educación. El estudio de la filosofía de Gilles Deleuze en clave pedagógica se realiza desde el método rizomático desde el cual se reflexionan concepciones de cuerpo y educación ligados al acontecimiento, las intensidades, la potencia y la actividad creadora. Del encuentro con la filosofía deleuziana se desprenden algunas líneas pedagógicas que dan vida al pensamiento de una Educación Corporal a partir de los afectos, el devenir y la creación.

El presente artículo forma parte de la investigación de tesis doctoral *Cartografía del cuerpo en la Educación*, proyecto financiado por COLCIENCIAS en la convocatoria 626-2013 a través del macro proyecto *Educación diferencial: un fundamento para las políticas públicas en deporte, recreación y actividad física*.

DELEUZE, GILLES • CUERPOS • AFECTO • EDUCACIÓN

PEDAGOGICAL LINES FOR CORPORAL EDUCATION

ABSTRACT

This article aims at creating a pedagogical plan for Corporal Education taking as a frame of analysis the thought of Gilles Deleuze, a philosophy that is currently relevant for contemporary pedagogies dealing with a new meaning of the body within education. The study of Gilles Deleuze's philosophy in education is conducted using the rhizome method in which conceptions of body and education are considered to be linked to what is happening, to the intensities, the power and the creative activity. From the encounter with the Deleuzian philosophy, some pedagogical paths are deduced bringing life to the thought of Corporal Education of affections, to the becoming and to creation.

DELEUZE, GILLES • BODIES • AFFECTIVITY • EDUCATION

LINHAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO CORPORAL

RESUMO

Este artigo tem como finalidade a criação de um plano de composição pedagógica da Educação Corporal, tendo como referência de análise o pensamento de Gilles Deleuze, filosofia que atualmente tem relevância para as pedagogias contemporâneas que se preocupam por ressignificar o lugar do corpo na educação. O estudo da filosofia de Gilles Deleuze, no marco pedagógico, realiza-se pelo método rizomático, a partir do qual se refletem conceitos de corpo e educação ligados ao acontecimento, às intensidades, à potência e à atividade criativa. Do encontro com a filosofia deleuziana se desprendem algumas linhas pedagógicas que dão vida ao pensamento de uma Educação Corporal dos afetos, ao devir e à criação.

DELEUZE, GILLES • CORPOS • AFETIVIDADE • EDUCAÇÃO

Perdí algo que me era esencial, y que ya no lo es más. No me es necesario, como si hubiese perdido una tercera pierna que hasta entonces me imposibilitaba caminar pero que hacía de mí un trípode estable. Perdí esa tercera pierna. Y volví a ser una persona que nunca fui. Volví a tener lo que nunca tuve: sólo dos piernas. Sé que es sólo con dos piernas que puedo caminar. (LISPECTOR, 2013)

EN LA ACTUALIDAD HAY UNA PREOCUPACIÓN INVESTIGATIVA POR LAS FORMAS COMO se educa el cuerpo que atañen a la emergencia de teorías como el *embodiment* o el giro corporal, las filosofías de la educación, las teorías post-estructuralistas de autores como Nietzsche, Foucault y Deleuze, que exigen nuevas formas de saber sobre el cuerpo. Aunque a lo largo de la historia hay una preponderancia por las ideas del cuerpo, desde el siglo XX hay una pluralidad en las concepciones de “cuerpo”: cuerpo/alma, cuerpo/mente, cuerpo/máquina, cuerpo/órgano, cuerpo/objeto, cuerpo/sujeto, cuerpo/persona, entre otros.

En este contexto, se encuentran estudios sobre las pedagogías performativas en escenarios escolarizados (PERRY; MEDINA, 2011), pedagogías del cuerpo simbólico (PLANELLA, 2005; EDDY, 2006; GARRETT; WRENCH, 2012; GARCÍA, 2013; GALLO, 2014; CASTRO, 2014); pedagogías y experiencias corporales (MCMAHON; HUNTLY, 2013; JONES, 2013; BENZER, 2012); pedagogías del cuerpo en procesos de enseñanza y aprendizaje (MCMAHON; PENNEY, 2013; HOPWOOD; PAULSON, 2012; PROBYN, 2004; HUGHES-DECATUR, 2011) y pedagogía de las afecciones (FARINA, 2013) que problematizan la educación técnica del cuerpo, el cuerpo-*frankstein*, discuten con el disciplinamiento de los cuerpos, ponen el cuerpo como categoría perceptiva, se ocupan de lo sensible, de prácticas corporales estéticas, de experiencias que tienen su sustrato en la propia corporalidad, se pone el cuerpo en el lugar del aprendizaje y se lo constituye en una instancia fundamental para la educación.

Actualmente, Deleuze se constituye en un personaje conceptual para los estudios educativos. Los estudios sobre Deleuze en clave educativa destacan tres pedagogías “pedagogía del concepto, pedagogía como ciencia menor y pedagogía de la percepción” (SANDERS, 2011, p. 462); estas pedagogías son una teoría de la *bildung* o de la formación humana.¹ La tarea de la pedagogía del concepto es crear nuevos conceptos, darle un estatuto pedagógico al concepto (BIANCO, 2005). “Aquello que importa para Deleuze es que se haya podido acuñar un concepto que funcione y que no se desvanezca cuando se piense en y con él, que se haya podido crear un concepto que produzca un efecto en el cuerpo o en donde <<tenga>> que producirlo” (MALDONADO, 2009, p. 37). La pedagogía como ciencia menor se sitúa al margen de los discursos de las ciencias positivas y de los silogismos clásicos de la lógica aristotélica. La educación mayor está en los planes decenales, en las políticas públicas, en las leyes, en grandes planes y proyectos; el concepto de educación menor es un dispositivo para pensar la educación, el aula, los profesores, los estudiantes (GALLO, 2008, 2002). Por su parte, la pedagogía de la percepción pone en relación el arte, el cuerpo y la percepción, pedagogías que despliegan lo sensible, cuerpos estéticos, cuerpos significantes, cuerpos de sensación, percepción, memoria, motricidad, cuerpos de experiencia que se enfocan a la producción de subjetividades (FARINA, 2007).

Hay trabajos que centran su interés en el currículo como territorio de multiplicidades y establecen relaciones con algunos conceptos de la filosofía deleuziana como la diferencia y el rizoma (PARAISO, 2010; GALLO, 2008; SEMETSKY, 2006; SEMETSKY; LOVAT, 2011), en relación con la educación en términos del aprendizaje como signo (SCHÉRER, 2005; SORDI, 2009), como devenir-otro en términos de la educación moral y la alteridad (SEMETSKY, 2010, 2012). Silvio Gallo traza conceptos y genera provocaciones para pensar la escuela desde la multiplicidad, la creación conceptual y el rizoma. “Devenir-Deleuze en educación nos coloca en una forma de hacer proliferar el pensamiento y no paralizarlo” (GALLO, 2008, p. 91).

En la historia de la educación se habla de prácticas para educar al cuerpo como deportes, ejercicios localizados, juegos, cuidados higiénicos, actividades de expresión corporal y técnicas somáticas y han delegado la responsabilidad de educar “el cuerpo” a la Educación Física, disciplina que nos ha revelado un saber del cuerpo con escasa significación pedagógica debido a su predominancia orgánica, dualista, su enseñanza técnica y objetivada del movimiento (ALMEIDA; BRACHT; VAZ, 2012; ESCUDERO, 2011; WHITEHEAD, 2010; GALLO, 2008; BRACHT, 1999). Vargas y Moreira (2012) señalan que las prácticas dominantes en la enseñanza de la Educación Física (competitivos y biológicos), que surgieron en la modernidad, reducen y distorsionan el papel educativo de un profesor.

1

“Deleuze or Deleuze and Guattari do not use the word *Bildung* as a German loanword and there is no satisfactory translation. Yet, if one translates the French verbs *façonner*, *faire*, *former*, *composer*, *constituer* or *créer*, whenever applicable, as *bilden* and the nouns *formation*, *composition*, *constitution* or *création* as *Bildung*, then my thesis immediately makes sense” (SANDERS, 2011, p. 455).

Kirk (2013) reclama el valor educativo de la Educación Física como materia escolar en el contexto de las filosofías de la educación porque sus estudios muestran que la situación educativa “del cuerpo” aún no se ha resuelto. Propone poner la educación del cuerpo en la fenomenología, en las teorías del *embodiment* y en las filosofías de la educación desde un plano ético.

Las formas como se ha pensado el cuerpo en la Educación se nos revelan como un saber cristalizado, inmóvil, acrítico; es necesario poner la mirada en prácticas corporales en clave trans(formativa). Desde hace dos décadas, autores del campo en Brasil hacen un análisis a ese modo de pensar el cuerpo en la disciplina y presentan propuestas críticas en la medida en que ofrecen alternativas para pensar el cuerpo en la Educación y en la Educación Física a partir de un análisis simbólico del cuerpo (GIL, 2015; ALMEIDA, 2012; FENSTERSEIFER; PICH, 2012; BRACHT, 2012; BETTI, 2007).

Así, a la idea de educación como modelación, normalización, instrucción y disciplinamiento, le oponemos la educación que exige un cuidado moral como acontecimiento ético, experiencia, problematización, acción educativa y práctica reflexiva; a las ideas de cuerpo disciplinado, fabricado, dócil, moldeado, entrenado, domesticado, corregido y desarrollado, le oponemos las ideas del cuerpo simbólico, sensible, intensivo, potente, como lugar de las afecciones y campo de fuerzas.

Desde los años 90 empezó a incorporarse el cuerpo a los discursos pedagógicos en su dimensión simbólica, social y cultural y se ha abierto una nueva reflexión educativa sobre la educación “corporal”; estamos ante una idea de cuerpo como potencia, intensidad, afecto, deseo, fuerzas, flujos, movimientos, lugar de la experiencia, aunque “el cuerpo es todavía un enigma denostado y un territorio por descubrir, denostado por lo mucho que nos oculta, por lo demasiado que nos muestra y más aún por lo que debe todavía revelar” (MARÍN, 2006, p. 14).

Pretendemos buscar en el pensamiento filosófico de Deleuze elementos que aporten a la configuración de un plano de composición de líneas pedagógicas para la Educación de lo “corporal” y no pretendemos generar alguna prescripción; se trata de desterritorializar, poner en otro plano aquellos conceptos de la filosofía deleuziana que posibiliten pensar las relaciones entre cuerpo y educación; todo esto dibuja unas líneas pedagógicas o de formación (*bildung*) para la Educación Corporal. Con ello nos alejamos de la “pedagogía” que se ancla a imágenes dogmáticas que hablan de un dispositivo a través del cual se ha tratado de moldear el acto educativo con una disposición de reglas, modelos, enfoques y métodos que en lugar de activar, movilizar el pensamiento y trazar líneas múltiples, han orientado la acción educativa a contenidos y procedimientos instructivos.

METODOLOGÍA

Esta investigación emplea la obra de Gilles Deleuze como marco de análisis pedagógico. El proceder metodológico de este estudio se realiza a partir de dislocar ciertos conceptos deleuzianos para aproximarlos a ciertas cuestiones educativas (CLARKE; PARSONS, 2013; GALLO, 2008; FARINA, 2007; MASNY, 2013; CARRINGTON, 2011; GAUTHIER, 2004). Aunque los textos son un conjunto de eventos en los que emerge el sentido, no se trata de sacar a la luz el sentido o los significados latentes de los textos, sino que los conceptos se ponen en movimiento; esto significa que la lectura exige desterritorialización y reterritorialización en la que “ya no hay una tripartición entre un campo de realidad, el mundo, un campo de la representación, el libro y un campo de la subjetividad, el autor” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 27). La filosofía deleuziana trata de movimiento, desacomodación, desorganización. Éste es el ejercicio de pensar, siempre en movimiento, siempre en conexiones. “Justamente para poder pensar, dice Deleuze, hemos de descomponer el pensamiento ya fijado en una imagen, desplazando con ello su territorio de dominio” (BULO VARGAS, 2009, p. 56). Salir de eso que ya se cree saber para darle la posibilidad a la aparición de algo más, darle cabida a lo incierto, a lo por-venir. El trabajo de Deleuze es un trabajo de descomposición, “descomponer como deshacer, dismantelar las construcciones filosóficas dominantes y también llevar a cabo su putrefacción” (BULO VARGAS, 2009, p. 56).

Esta es una investigación educativa con enfoque rizomático (rhizoanalytic) (CUMMING, 2014; COLEMAN; RINGROSE, 2013; CLARKE; PARSONS, 2013; CORAZZA, 2012; MASNY, 2011; HONAN, 2004) en la cual se interrumpe el proceso lineal del análisis y se elige un trabajo que toma formas diversas en términos de su conexión y multiplicidad. El principio de conexión potencia la fuerza de las relaciones en la medida en que un concepto puede estar conectado con otro y que eslabones de cualquier naturaleza se conectan con diversas formas de codificación; un eslabón –concepto o categoría en el ámbito de este estudio– aglutina diversas materialidades y el principio de multiplicidad está compuesto de líneas y dimensiones que cambian de naturaleza a medida que aumentan las conexiones.

El proceso rizomático propuesto por Deleuze y Guattari (2008) exige un enfoque inductivo que no se aplica a categorías preestablecidas o arraigadas a las lógicas de la representación; éstas se constituyen con la lectura intensiva e inmanente de los textos o análisis textual “rhizo-textual” (HONAN, 2004, p. 270) y consiste en ver lo que hay en el medio, el “entre”, en los intersticios; en este caso, lo que hay “entre” Deleuze y la educación. En el proceso de análisis se realizó un mapeo de los textos y se aproximaron al plano de referencia: la educación y el plano de composición: el cuerpo; proceso de desterritorialización y dislocación

de conceptos hacia la constitución de una lógica de la educación de lo “corporal” desde el intermezzo educación y cuerpo, relación que rompe con la unidad lineal y cíclica del texto y de la frase, por lo cual se establecen conexiones entre conceptos y otras materialidades como relatos, pinturas y literatura para construir de “modo cartográfico” (SHERBINE, 2014; MASNY, 2013; PASSOS; KASTRUP; DA ESCÓSSIA, 2010) un mapa de relaciones que permiten configurar las líneas pedagógicas de la Educación Corporal.

RESULTADOS

De este ejercicio rizomático se desplegaron como “líneas pedagógicas” los afectos, el devenir y la creación; estas líneas interactúan, se articulan, son itinerantes y flexibles a la hora de pensar el cuerpo en la educación.

LÍNEA PEDAGÓGICA: AFECTOS

El “uso” conceptual que Deleuze da a los cuerpos como campos intensivos y el poder de afectar y de ser afectado ofrece un corte significativo para la educación del cuerpo. Así, el cuerpo se define por lo que puede, por la potencia, por lo que es capaz, por las intensidades que lo afectan, por sus fuerzas, por el modo de producirse. El poder de afección, el poder ser afectado y dejarse afectar ponen al cuerpo en relación con la educación porque gracias a su dimensión simbólica, el cuerpo expresa el lenguaje de los afectos. “El alma no se conoce a sí misma sino en cuanto percibe las ideas de las afecciones corporales” (MARÍN, 2006, p. 31).

A diferencia de la perspectiva cartesiana que trata los afectos en su doble dimensión psicofísica, la Educación Corporal pretende poner los afectos (*affectus*) como atributos de poder de la corporalidad; así las emociones, motivaciones, sentimientos, la imaginación o, por ejemplo, el miedo, el temblor, la risa, el llanto, son afecciones que se refieren a toda la corporalidad. Una afección como la imaginación en el aula puede aumentar o disminuir la potencia de obrar del cuerpo, favorecerla o reprimirla. En términos pedagógicos, la imaginación puede generar afección si tiene un impacto sobre la potencia de obrar del cuerpo, es decir, si la imaginación genera potencia de pensar, crear y experimentar o en tanto produce efectos particulares.

A la Educación Corporal le interesa cómo esta potencia del cuerpo posee un poder independiente de toda significación o intención preestablecida. Lo educativo surge producto de un efecto cuyo valor se aprecia en función de la producción “creadora” en respuesta a lo que aparece en el actuar del cuerpo como “acto creativo”, sea de la potencia kinética, discursiva, sensible, lúdica, intuitiva u otra; así el cuerpo como potencia se vuelve significativo para la educación.

El cuerpo en Deleuze es producción, intensidad, afecto y deseo, es siempre una construcción a partir del cuerpo; esta idea surge de un ejercicio de reterritorialización que hace Deleuze de autores como Spinoza, Nietzsche, Artaud y Kant. El pensamiento estético de autores como Nietzsche y Spinoza supone un espacio de resistencia a una idea de fragmentación y representación del cuerpo y le devuelve la vida al cuerpo como modo de existencia. Artaud (2005) presenta la noción de un cuerpo sin órganos que le apuesta al deseo, a las fuerzas, a lo intenso y a la experiencia, rompiendo así con la idea del cuerpo como mero organismo o con la idea de cuerpo sólo como materia.

El cuerpo sin órganos es un cuerpo intenso e intensivo, es un lugar por el que pasan fuerzas resultado del movimiento, del flujo, de la circulación, la diferencia. Es multiplicidad, contiene líneas, velocidades, estratos; es pura conexión de deseos, conjunción de flujos, continuum de intensidades (DELEUZE; GUATTARI, 2008; DELEUZE, 2005). El deseo se corresponde con una capacidad de ser afectado de múltiples maneras y gracias a ello puede acrecentar la potencia de obrar del cuerpo. ¿Cómo generar una educación que produzca intensidades y aumente la potencia de obrar del cuerpo? Una educación del cuerpo en perspectiva de la diferencia ha de generar afecciones, des-organización, desestabilización, riesgo, incertidumbre, extrañeza, alteración, poner en tela de juicio lo normal y la normalidad, dar apertura a lo sensible y “crear bloques de sensaciones” (DELEUZE; GUATTARI, 1993).

LÍNEA PEDAGÓGICA: DEVENIR

Desde la filosofía deleuziana debemos partir por permitirnos ver aquello que hasta el momento no hemos visto, por desacomodar el pensamiento que está acostumbrado a ver de la misma manera y permitirnos volcar la mirada a lo desconocido; para esto requerimos de un desprendimiento de ideas, de moralidades, de aquellas imágenes que reproducen modelos de vida, ya que Deleuze defiende un pensamiento inmanente, del aquí y el ahora, un pensamiento del acontecimiento, de realidades cambiantes constantemente, de transformaciones, lejos de toda verdad identitaria y de toda subjetividad creada.

La pregunta ahora es “¿cómo liberarnos de los puntos de subjetivación que nos fijan, que nos clavan a la realidad dominante?” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 164). Este es el mismo problema del cuerpo sin órganos, que se constituye como tal en la medida en que se desprende de la organicidad impuesta y libera las fuerzas que lo llevan a la experiencia misma del cuerpo. “Arrancar la conciencia del sujeto para convertirla en un medio de exploración, arrancar el inconsciente de la significancia y la interpretación para convertirlo en una verdadera producción, no es seguramente ni más ni menos difícil que arrancar el cuerpo del organismo” (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 165).

Significa que la Educación Corporal podría comenzar por desprenderse de aquello que identifica, que determina, que estandariza la producción de cuerpos. Significa que necesitamos de un cuerpo des-subjetivado que se libere de esa identidad impuesta, que deje de pensar en lo que ha sido o lo que es y le apueste a lo desconocido, a lo que puede más allá de los límites establecidos, un cuerpo de la experiencia y del devenir.

Esto implica que no hay un límite para el proceso, que la Educación va más allá de unos años de institucionalización o de la finalidad de una clase; nunca se acaba de hacer el cuerpo sin órganos porque detrás de cada desterritorialización hay un nuevo territorio. De manera que no estamos hablando de una abolición, sino de un proceso de transformación sin fin, para nada lineal, al contrario, lleno de movimiento en el que será más importante el olvido que la regresión, la experimentación que la interpretación, el devenir que el habitar.

Es un intento por des-aprender el cuerpo, el yo, ya que de lo contrario seguiremos coronando a la verdad, la identidad y la representación y no tendremos espacio para la creación o el surgimiento de algo nuevo. Necesitamos desprendernos de eso que creemos que ya sabemos, de lo contrario estaremos repitiendo lo mismo siempre y repetición sin diferencia es reproducción.

En Deleuze hay una constante por liberar todo pensamiento de aquello que lo estanca, de las reglas artificiales, los poderes, las instituciones, las representaciones, las ideas hechas, los clichés, como lo expresa Schérer (2005, p. 1185) “de todo lo que bloquea los procesos puestos en movimiento, entre ellos aquella fijación sobre el ‘yo’ que está tan universalizada y que no es más que un interés egoísta por el reconocimiento”, “el yo pienso, yo juzgo, yo imagino, yo me acuerdo, yo percibo” (DELEUZE, 2009, p. 213) son los principios más claros de la representación y crucifican la diferencia. Para la Educación es necesario explorar esas singularidades, esas individualidades que se encuentran en aquello que llamamos “sujeto”.

El aprendizaje se ha convertido en el fin de la Educación, la idea es que haya un cúmulo de saberes para ser reproducidos en la sociedad. Sin embargo, en Deleuze, hay una gran diferencia entre aprender y saber porque el aprendizaje tiene que ver con aquello que se adquiere de investir problemas, de la experiencia, mientras que el saber contiene sólo la generalidad del concepto, o un sin fin de racionalidades sin fundamento en el cuerpo (DELEUZE, 2009, p. 251). Desaprender, desprendernos de aquello que somos nosotros mismos, no garantiza que efectivamente algo se aprenda, pero sí brinda la posibilidad al desestabilizar el terreno, al movilizarlo para que algo pueda acontecer.

El aprendizaje y la enseñanza han establecido una relación causa efecto, pero en Deleuze estos dos no están directamente relacionados,

“nunca se sabe por anticipado cómo alguien va a aprender” (DELEUZE, 2009, p. 252), el hecho de enseñar no quiere decir que se esté aprendiendo, el aprendizaje tiene que ver con penetrar en las fuerzas y establecer relaciones con el mundo real. El aprendizaje tiene que ver con esos movimientos donde el sí mismo es impugnado y a través de los encuentros inesperados con los problemas se generan nuevos pensamientos, nuevos modos de ver, de sentir y de existir. De tal manera que aprender es producir diferencia, pero la Educación ha puesto su interés en la transmisión y consolidación de una cantidad de saberes, en la subordinación del aprender por el saber, que no ha tenido ningún sentido para el proceso transformativo del cuerpo y, al contrario, lo ha estancado e inmovilizado.

El proceso de aprendizaje requiere de algo más, de violencia, diría Deleuze, se requiere violentar el pensamiento, salir de la tranquilidad y la comodidad del hombre moral y metódico y forzar a pensar (DELEUZE, 2009).

Se trata de provocar encuentros con los signos de lo otro que nos fuerza a pensar, en definitiva, el encuentro inesperado con los problemas que ejercen una violencia en el pensamiento, los cuales, lejos de poder someterse al sutil manejo comprensivo del coleccionista o a la reconocimiento repetitiva de la representación, retornan eternamente diferentes. (NAVARRO, 2001, p. 12)

La educación necesita de acontecimientos, de algunos encuentros con el caos que está afuera de lo discursivo, necesita abrirse a las posibilidades que hay en la vida misma, debe permitir encuentros, desplazamientos de aquellas ideas fijas y el fluir de las fuerzas que habitan el cuerpo. De esta manera el aprendizaje no tendrá un fin, se instaurará como un acto del devenir constante, de la apertura a los cambios, a las transformaciones. Dejará la linealidad dominante para pensar en un acto más circular y concéntrico que siempre traerá algo nuevo con cada movimiento. A tal punto de no terminar nunca, al contrario, siempre estará dispuesto a lo nuevo, a nuevas experiencias, nuevos encuentros, lo que implica un flujo constante de pasiones, de emociones, de fuerzas siempre nuevas y diferentes.

LÍNEA PEDAGÓGICA: CREACIÓN

Cuando Deleuze habla de diferencia, habla de creación, de todo aquello que puede ser generado a partir del movimiento, de permitirle al cuerpo ser afectado por otras fuerzas, por nuevas experiencias, por el otro, por lo otro, por el mundo. La diferencia va más allá de las cualidades de las cosas o las personas; se expresa en la creación, en la producción de pensamiento y existencias.

Cuando pensamos en un cuerpo sin órganos a la luz de la filosofía deleuziana, pensamos en la vida como potencia intensiva irreductible al organismo, a las capacidades físicas o las funciones ordenadas en el cuerpo, hablamos de un cuerpo intensivo, atravesado por fuerzas que se expresan en las manera de hacer y pensar su propia existencia y el mundo. Fuerzas activas y reactivas que tienen un potencial en sí mismas, unas para crear y otras para negar la posibilidad de hacerlo.

Se trata entonces de pensar una Educación del cuerpo que permita la expresión de fuerzas activas, que permita la expresión del cuerpo sin órganos y la resistencia a la muerte; que le permita al pensamiento lanzarse a la tarea de creación que le es propia. Allí, Deleuze y varios de los filósofos que se encuentran en esta línea, señalan el arte como el instrumento al servicio del hombre para crear y arrastrar la vida a nuevos devenires, ya que lo libera de la representación hacia la propia experiencia sensible del cuerpo, de manera que cumplen un papel principal en los procesos de transformación del hombre a partir de su experimentación.

Hablamos de la relación entre arte y vida que permite ver, oír, sentir otras sensaciones y producen ciertas sensibilidades y ciertos cuerpos. Se trata de una formación estética a partir de las fuerzas que constituyen y afectan la experiencia real, pero que sobrepasa la forma, las figuras, las líneas, los márgenes limitantes. “El arte traza líneas de vida que escapan al sentido del arte, que escapan al sentido atribuido a la realidad” (FARINA, 2013, p. 84).

La pintura, el cine, el teatro, la literatura, el movimiento corporal, entre otros, permiten la expresión de sensaciones, perceptos y afectos en el cuerpo. “El arte desborda el mundo de los objetos para inscribirse en la esfera de lo vital de la natura naturante (Spinoza), la esencia de vivir en el mundo” (ARCOS-PALMA, 2006, p. 11), y es precisamente esto lo que posibilita la emergencia de algo nuevo, deshace las semejanzas y las representaciones.

El pensamiento estético deleuziano se interesa por el arte como forma de crítica a los modos de vida dominantes de la sociedad, se presenta como resistencia y crítica a los órdenes de los saberes y modos de ser establecidos y, a la vez, como territorio de creación de nuevos saberes y modos de ser (FARINA, 2005, p. 82). El arte y todas sus expresiones se oponen a las imposiciones que le restan movilidad a las fuerzas que permiten la experiencia, y que al contrario pretenden mantener un orden hegemónico desde el cuerpo.

El arte precisamente potencia la sensibilidad de la que habla Deleuze y permite su expresión resistente mediante la creación de la diferencia productora de nuevos conocimientos y nuevas formas de vida. “El terreno del arte funciona como un campo de prácticas con las fuerzas que pueblan la realidad, en la medida que el arte puede

hacer variar la percepción de la realidad y alterar la comprensión de la experiencia” (FARINA, 2005, p. 82), siendo esto todo un ejercicio real de la sensibilidad manifestada en la vida de aquellos cuerpos que se resisten. La sensibilidad tiene que ver con una manera de acercarnos al mundo, una manera de ser en él, de habitarlo y de estar, creada a partir de la experiencia con él mismo, diferenciada por las fuerzas que se mueven entre los objetos, las personas, la naturaleza, fuerzas propias al experimentador y no de lo que parecería ser común a todos.

Para Deleuze y Guattari (2008, p. 191) “el arte nunca es un fin, sólo es un instrumento para trazar líneas de vida”, así que todos esos devenires de la existencia no se producen en el arte como tal, sino que es el arte quien nos conduce a ellos, quien desterritorializa aquellos modos de ser inmóviles, los lleva al límite y abre nuevas posibilidades de fuga. “Es decir, el pensamiento estético deleuziano entiende el arte como un artefacto con una doble capacidad: la de hacer visible las formas de vida del hombre, y la de ‘vitalizar’, de poner en movimiento estas formas” (FARINA, 2005, p. 97). De modo que el arte posibilita una transformación, una adopción de cambios, hace visibles aquellos desplazamientos que constituyen los procesos de formación a partir de la experiencia estética.

La pintura, la literatura, el cine, el teatro, la música movilizaron en Deleuze toda su filosofía, la atravesaron con conceptos, no sólo para el arte sino para la vida misma, desde el campo del arte al campo de la existencia. El arte está compuesto de pura potencia desestabilizadora en cada obra, materializando cada sensación, percepto y afecto al momento del encuentro con cada una de sus expresiones.

De modo que no hay formulación de un método de interpretación de obras de arte en Deleuze: lo que importa es cómo acceder a las líneas de intensidad de las que se compone lo nuevo en una obra. Importa acceder a esa composición de fuerzas, porque es a través de ella que un hecho estético se compone con el poder de la realidad, porque es con esa fuerza que un hecho estético puede afectar la realidad. (FARINA, 2005, p. 85)

En este sentido, Deleuze encontró en la pintura artistas que no conocían límites y que plasmaban una creación a través de sus obras, como era el caso de Tiziano, uno de los artistas más versátiles que en su obra final cambió su estilo. Turner, llamado el ‘pintor de la luz’ y a sus pinturas ‘fantásticos rompecabezas’, cuyo trabajo pasó del romanticismo al impresionismo. Monet, quien cultivó un jardín para pintarlo, pero no un jardín cartesiano de aquellos cuadrículados, sino su propio jardín heterogéneo y en movimiento constante. Artistas que se atrevieron a mover su pensamiento permitiendo la creación, abriendo paso a otras

posibilidades en el arte y en todo espectador que se desacomoda con sus obras.

En la literatura, Deleuze teje un engramado con escritores diversos, pero que tiene en común ese interés por reinventar en sus libros otras maneras; es así como se sirve de nombrar a Kleist un poeta, dramaturgo y novelista alemán que, por su escritura, inventa un encadenamiento interrumpido de afectos, con velocidades variables, precipitaciones y transformaciones; Andrzejewski, escritor que no se limitó a un sólo estilo ni tampoco a una sola perspectiva ni se aferró a algún motivo fijo o concreto, un autor de movimiento. Al igual Armand Farrachi y el libro *La dislocación*, una creadora rizomática, con la fuerza de empujar el lenguaje hasta su límite, con frases que se separan y se dispersan, o bien se atropellan y coexisten, que hace que las letras y la tipografía se pongan a bailar (DELEUZE; GUATTARI, 2008). Escritores que se mueven en los límites de la razón y a partir de allí tienen otra manera de viajar y de moverse, partir en medio de, por el medio, entrar y salir, no empezar ni acabar, han sabido moverse entre las cosas, en el mundo de una forma rizomática, destituir el fundamento, anular fin y comienzo como bien lo pudieron hacer Kleist, Lenz o Büchner según Deleuze y Guattari (2008), quienes han sabido hacer un mapa y no un calco. De manera que podemos pensar en una Educación que favorezca la relación con el arte para estimular la creación del cuerpo, una Educación en medio de las cosas, las personas e incluso las situaciones que fuerzan a sentir, a pensar de otra manera y a partir del cuerpo.

Así como para Deleuze la filosofía es un acto de creación de conceptos, podríamos pensar la Educación como un acto de creación de cuerpos, lo que se opone a las prácticas reproductivas que la han caracterizado, para pensarla como una fábrica siempre productora de diferencia. Se trata de pensar la educación del cuerpo siempre en potencia, más allá de establecerle límites con aquellas ideas hegemónicas y la repetición de contenidos, se trata de derribar aquellas imágenes establecidas para que puedan advenir al pensamiento otras imágenes.

Esto es precisamente lo que pasa con la pintura y la literatura, así como con el cine, el teatro y otras expresiones artísticas, creadoras todas y que permiten nuevos devenires y de esta manera cumplen un papel principal en los procesos de transformación del hombre a partir de su experimentación. Por ello se señalan aquí como potenciadoras del acto educativo, no para educar en el arte, sino para que los procesos educativos tengan más de esa mezcla de colores que siempre producen matices nuevos, de esa escritura poco lineal, múltiple pero siempre creadora; para que el acto educativo de lugar a nuevas sensibilidades en el encuentro de cada clase que permita la construcción de otras maneras de habitar el mundo a partir de la experiencia con el mismo.

Se trata de aprender de aquello que posibilita el arte, más allá de repetirlo y reterritorializar esas fuerzas en el plano de la Educación, en el que precisamente han sido entendidas como débiles y sin poca importancia, por lo que hoy la reproducción de cuerpos con identidades estables ha tomado tanta fuerza, producto de un proceso de calco y de repetición sin diferencia.

Para pensar una educación que posibilite la creación necesitamos de más artistas que maestros, de aquellos que no conozcan límites y que siempre vean en el otro una posibilidad de crear, con la fuerza para llevarlo al límite donde se encuentre con una nueva posibilidad, con la capacidad de moverse rizomáticamente por el estrato de los contenidos y las estructuras para generar nuevos encuentros; pero sobre todo un artista que se desacomode con sus obras, y que su mayor expresión artística sea su vida misma.

Así, la Educación se constituye en un acto de creación para cada actor, para cada cuerpo que se relaciona con ella. Se nos presenta como una inspiradora del acto mismo de la creación, una que crea artistas de sus propias vidas, lo que posibilita que se cree una vida nueva, una diferente, una propia, que tenga algo que decirle a otras de manera que siempre tengan la apertura para pensarse de otros modos

CONSIDERACIONES FINALES

El encuentro entre la filosofía deleuziana y la educación del cuerpo posibilita pensar la Educación de otra manera; en esta ocasión, como un acto de resistencia o como lo llamaría Deleuze y Guattari (1978), un movimiento menor que se instaura en el sistema para desplegar, desorganizar y liberar las potencialidades de los cuerpos. La idea de educación es diferente a la transmisión de saberes y modos determinados de actuar, es una educación que posibilita la potenciación, la intensidad, la creación, que pone en movimiento los conceptos, los afectos y los perceptos en bloques de saberes y de sensaciones. Se trata de resistir a una idea de educación del cuerpo que niega cualquier posibilidad de duda, crítica, incertidumbre o creación, “resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juega una ética y una estética de la existencia” (TÉLLEZ, 2004, p. 2)

El estudio que hace Deleuze de Kafka por una literatura menor se convierte en una opción para lo que desde la Educación Corporal podremos llamar una revolución de los modos de hacer con el cuerpo en el escenario educativo. Una educación menor es toda una “máquina” de expresión de todo aquello que está oprimido en la escuela: la vida, la creación, el goce, las diferencias y, de esta manera, enfrentar los modelos, métodos y contenidos que han desvitalizado y tecnologizado

la Educación. Con Deleuze, podríamos decir que la Educación no ha de ser moderna o contemporánea, sino intempestiva, capaz de entregarse a la multiplicidad, al acontecimiento, a la alteridad y a lo creativo.

Dentro de este movimiento menor, la Educación Corporal se presenta como aquella fuerza activa que potencia una línea de fuga dentro de la Educación del cuerpo hasta ahora establecida en la escuela y crea resistencia a la educación de los cuerpos. Una Educación que se pregunta por el cuerpo hace la pregunta por los modos de producción del cuerpo, hace el análisis del mapa de los deseos, afectos, afecciones y pasiones en clave de acontecimiento, hace una cartografía del cuerpo en virtud de los poderes y fuerzas que lo atraviesan, reivindica el cuerpo para que no quede reducido al sistema educativo ávido sólo de intelección, reconoce el cuerpo como campo de intensidades diferenciales.

La Educación Corporal posibilita el acercamiento a las fuerzas que componen el cuerpo, aquellas que se desplazan entre líneas y que producen ciertos modos de ser y habitar el mundo, ciertas subjetividades; se trata de estar atento a las líneas, a los encuentros, a las fuerzas y al movimiento que se desprende, a las conexiones que se establecen con el mundo para permitir la creación de pensamientos diferentes que afecten los modos de existir.

A partir de los estudios pedagógicos en clave deleuziana en el contexto latinoamericano (DÍAZ, 2014; MALDONADO, 2009; KASTRUP, 2005; VASCONCELLOS, 2005; GALLO, 2002) se vislumbra la emergencia de una pedagogía rizomática que abre, crea y desterritorializa; sin embargo, este estudio muestra la necesidad de que el cuerpo “abandone el territorio” que ha tenido en la educación como disciplinamiento, vigilancia, corrección para ponerlo en el territorio de una pedagogía de la percepción que despliegue lo sensible, la potencia de obrar del cuerpo, la experiencia corporizada que pase por “una metodología” del acontecimiento y piense “la clase” como espacio de vida y creación. Así, las líneas pedagógicas de los afectos, el devenir y la creación en la pedagogía rizomática y en una educación performativa nos permiten re-evaluar lo que ya sabemos, romper con las formas dominantes y repetitivas de enseñar y nos exigen ponernos en el lugar de lo creativo, la novedad, la apertura, la producción, la alteridad y la diferencia.

REFERENCIAS

ARTAUD, Antonin. *El arte y la muerte/otros escritos*. Buenos Aires: Caja Negra, 2005.

ARCOS-PALMA, Ricardo. Foucault-Deleuze: pensar lo sensible: para una relectura con gafas para ciegos. In: CONGRESO COLOMBIANO DE FILOSOFÍA, 1. Bogotá: Sociedad Colombiana de Filosofía, 2006.

ALMEIDA, Felipe. Educação física, corpo e epistemologia: uma leitura com o filósofo José Nuno Gil. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 329-344, maio/ago. 2012.

- ALMEIDA, Felipe; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições... *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 241-263, out./dez. 2012.
- BENZER, Ahmet. Teachers' opinions about the use of body language teachers' opinions about the use of body language. *Education*, v. 132 n. 3, p. 467-473, 2012.
- BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
- BIANCO, Giuseppe. Otimismo, pessimismo, criação: pedagogia do conceito e resistência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1289-1308, set./dez. 2005.
- BRACHT, Valter. *Corpo, movimento, conhecimento, educação e educação física: uma exploração filosófica*. 2012. 53f. Tese (Pós-doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- _____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedex*, Campinas, ano 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- BULO VARGAS, Valentina. Cuerpo y diferencia en Gilles Deleuze. *Daímon. Revista Internacional de Filosofía*, n. 48, p. 55-63, 2009.
- CARRINGTON, Suzanne. Service-learning within higher education: rhizomatic interconnections. Between university and the real world. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 36, n. 6, p. 1-14, 2011.
- CASTRO, Julia. Régimen sensible corporizado. Las prácticas corporales reflexivas en Medellín desde 1980. *Estudios Políticos*, Medellín, n. 44, p. 89-111, enero-junio 2014.
- CLARKE, Bryan; PARSONS, Jim. Becoming rhizome researchers. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, v. 4, n. 1, p.35-43, 2013.
- COLEMAN, Rebecca; RINGROSE, Jessica. *Deleuze and research methodologies*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. Método Valéry-Deleuze: um drama na comédia intelectual da educação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 1009-1030, set./dez. 2012.
- CUMMING, Tamara. Challenges of “thinking differently” with rhizoanalytic approaches: a reflexive account. *International Journal of Research & Method in Education*, v. 1 n. 12, 2014.
- DELEUZE, Gilles. *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu, 2009.
- _____. *Francis Bacon. Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993.
- _____. *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos, 2008.
- _____. *Kafka, por una literatura menor*. México: Ediciones Era, 1978.
- DÍAZ, Esther (Ed.). *Gilles Deleuze y la ciencia*. Modulaciones epistemológicas II. Buenos Aires: Biblos, 2014.
- EDDY, Martha. The practical application of body-mind centering[R] (BMC) in Dance Pedagogy. *Journal of Dance Education*, Philadelphia, v. 6 n. 3, p. 86-91, 2006.
- ESCUADERO, María Carolina. Agente, subjetivación y educación corporal: reflexiones metodológicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 547-558, jul./set. 2011.
- FARINA, Cynthia. *Arte, cuerpo y subjetividad*. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones. Tesis (Doctorado) – Universidad de Barcelona, Barcelona, 2005.
- _____. El cuerpo como experiencia. Políticas de formación y mutación de lo sensible. *Aisthesis*, Santiago, n. 42, p. 11-19, 2007.
- _____. Cuerpo y conocimiento. Cartas. *Educación Física y Deporte*, Medellín, v. 32, n. 1, p. 1319-1327, enero/junio 2013.

- FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; PICH, Santiago. Ontologia pós-metafísica e o movimento humano como linguagem. *Impulso*, Piracicaba, v. 22, n. 53, p. 25-36, jan./abr. 2012.
- GALLO, Luz E. Expresiones de lo sensible: lecturas en clave pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40 n. 1, p. 197-214, jan./mar. 2014.
- GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Em torno de uma educação menor. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.
- GARCÍA, Carmen. El cuerpo-artista en tono estético de la educación corporal. *Educación y Educadores*, Bogotá, v. 16, n. 2, p. 329-342, mayo/ago. 2013.
- GARRETT, Robyne; WRENCH, Alison. Society has taught us to judge: cultures of the body in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, London, v. 40, n. 2, p. 111-126, 2012.
- GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, p. 127-142, jan./abr. 2004.
- GIL, Karen. *A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor artista*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Espírito Santo, Vitória, 2015.
- HONAN, Eillen. (Im)plausibilities: A rhizo-textual analysis of policy texts and teachers' work. *Educational Philosophy and Theory*, v. 36, n. 3, p. 267-281, 2004.
- HOPWOOD, Nick; PAULSON, Julia. Bodies in narratives of doctoral students' learning and experience. *Studies in Higher Education*, London, v. 37, n. 6, p. 667-681, 2012.
- HUGHES-DECATUR, Hilary. Embodied literacies: learning to first acknowledge and then read the body in education. *English Teaching: Practice and Critique*, v. 10, n. 3, p. 72-89, 2011.
- JONES, Stephanie. Literacies in the body. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Charleston, South Carolina, v. 56, n. 7, p. 525-529, 2013.
- KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.
- KIRK, David. Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, v. 45, n. 9, p. 973-986, 2013.
- LISPECTOR, Clarice. *La pasión según G. H.* Madrid: Siruela, 2013.
- MALDONADO, Jorge. La pedagogía del concepto, de Deleuze. *Filosofia UIS*, Bucaramanga, Colombia, v. 8, n. 2, p. 33-44, 2009.
- MARÍN, Sigifredo. *Pensar desde el cuerpo tres filósofos artistas Spinoza, Nietzsche y Pessoa*. México: Fondo Regional para la Cultura y las Artes del Noroeste, 2006.
- MASNY, Diana (Ed.). *Cartographies of becoming in education: a Deleuze-Guattari perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- _____. Multiple literacies theory: exploring futures. *Policy Futures in Education*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 494-504, 2011.
- MCMAHON, Jennifer; HUNTLY, Helen. The lived and living bodies of two health and physical education tertiary educators: how embodied consciousness highlighted the importance of their bodies in their teaching practice in HPE. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 4, 2013.
- MCMAHON, Jennifer; PENNEY, Dawn. Using narrative as a tool to locate and challenge pre service teacher bodies in health and physical education. *Australian Journal of Teacher Education*, Perth, v. 38, n. 1, p. 115-133, 2013.
- NAVARRO, Alberto. *Introducción al pensamiento estético de Gilles Deleuze*. Valencia: Tirant lo Blanch, 2001.
- PARAISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago. 2010.

- PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; DA ESCÓSSIA, Liliana (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- PERRY, Mia; MEDINA, Carmen. Embodiment and performance in pedagogy research investigating the possibility of the body in curriculum experience. *Journal of Curriculum Theorizing*, v. 27, n. 3, p. 62-75, 2011.
- PLANELLA, Jordi. Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, Madrid, n. 336, p. 189-201, 2005.
- PROBYN, Elspeth. Teaching bodies: affects in the classroom. *Body & Society*, London, v. 10, n. 10, p. 21-43, 2004.
- SANDERS, Olaf. Deleuze's Pedagogies as a theory of 'Bildung': becoming-pedagogue and the concept of a new school. *Policy Futures in Education*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 454-464, 2011.
- SCHÉRER, René. Aprender com Deleuze. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1183-1194, set./dez. 2005.
- SHERBINE, Kortney. Cartographies of becoming in education. A Deleuze-Guattari perspective. *Qualitative Research in Education*, Barcelona, v. 3, n. 1, p. 119-122, 2014.
- SEMETSKY, Inna. The folds of experience, or: constructing the pedagogy of values. *Educational Philosophy and Theory*, v. 42, n. 4, p. 476-488, 2010.
- _____. *Deleuze, education and becoming*. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.
- _____. Living, learning, loving: constructing a new ethics of integration in education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 33, n. 1, p. 47-59, 2012.
- SEMETSKY, Inna; LOVAT, Terence. Bringing Deleuze's philosophy into discourse on values. Education and quality teaching: an Australian model. *Policy Futures in Education*, Oxford, v. 9, n. 4, p. 485-493, 2011.
- SORDI, Regina Orgler. Proust-Deleuze: do aprendizado da vida ao aprendizado da arte. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 3, p. 2-10, jan./dez. 2009.
- TÉLLEZ, Magaldy. Educación, comunidad y libertad. Notas sobre el educar como experiencia ética y estética. *Revista de Pedagogía*, v. 25, n. 73, p. 243-260, 2004.
- VARGAS, Cláudio P.; MOREIRA, Antonio Flavio B. A crise epistemológica na educação física: implicações no trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 408-427, maio/ago. 2012.
- VASCONCELLOS, Jorge. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.
- WHITEHEAD, Margaret (Ed.). *Physical literacy: throughout the Life course*. London: Routledge, 2010.

LUZ ELENA GALLO

Docente titular de la Universidad de Antioquia y miembro do Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia – UdeA –, Medellín, Colombia
 luz.gallo@udea.edu.co

LEIDY JOHANA MARTÍNEZ

Docente de la Universidad de Antioquia; miembro del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia – UdeA –, Medellín, Colombia
 ljohana.martinez@udea.edu.co

A BIOPOLÍTICA EDUCACIONAL E O GOVERNO DE CORPOS TRANSEXUAIS E TRAVESTIS

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

RESUMO

Este texto se propõe a dialogar com alguns conceitos de Michel Foucault para pensar a transexualidade na escola por meio da invenção do dispositivo da sexualidade, de um de seus deslocamentos – o dispositivo da transexualidade –, bem como a refletir sobre os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar com vistas ao controle e ao governamento dos corpos e subjetividades trav e trans. Problematisa a utilização do nome social por travestis e transexuais nas escolas, por um lado vista como uma conquista e, por outro, como uma estratégia biopolítica de governo e controle dos corpos e subjetividades dessas/es personagens. Apresenta, ainda, uma provocação em relação às possibilidades de escape dos agenciamentos biopolíticos da escola.

EDUCATIONAL BIOPOLITICS AND THE GOVERNMENT OF TRANSEXUAL AND TRANVESTITE BODIES

ABSTRACT

This paper proposes a dialogue of the contemporary issue of transsexuality in schools, based on some concepts of the philosopher Michel Foucault, in order to reflect on the issue through the device of sexuality, of one of its shifts, i.e., the device of transsexuality, as well as on the biopolitical agency of the school which aims to control and regulate the trans/trav bodies and subjectivities. The research also discusses the use of social names by transvestites and transsexuals in schools; seen, on one hand, as an achievement by social and identity movements and, on the other hand, as a biopolitical strategy of the government to control the bodies and the processes of subjectivity of such individuals. Finally, it presents a challenge in relation to the possibilities to escape the biopolitical agency from the school.

TRANSEXUALITY • SCHOOLS • STATE • BIOPOLITICS

LA BIOPOLÍTICA EDUCATIVA Y EL GOBIERNO DE CUERPOS TRANSEXUALES Y TRAVESTIS

RESUMEN

Este texto se propone a dialogar con algunos conceptos de Michel Foucault para pensar la transexualidad en la escuela por medio de la invención del dispositivo de la sexualidad, de uno de sus desplazamientos –el dispositivo de transexualidad–, así como sobre los agenciamientos biopolíticos de la institución escolar con miras al control y al gobierno de los cuerpos y subjetividades trav e trans. Problematisa la utilización del nombre social por travestis y transexuales en las escuelas, por un lado vista como una conquista y, por otro, como una estrategia biopolítica de gobierno y control de los cuerpos y subjetividades de esos(as) personajes. Presenta asimismo una provocación en lo que se refiere a las posibilidades de escape de los agenciamientos biopolíticos de la escuela.

TRANSEXUALIDAD • ESCUELAS • ESTADO • BIOPOLÍTICA

A ESCOLA E A PRESENÇA *TRANS/TRAV*

NA CONTEMPORANEIDADE, COM O ADVENTO DO “SUJEITO DE DIREITOS” E A PROMULGAÇÃO da Constituição Cidadã de 1988, algumas personagens das sexualidades, que se manifestam fora da norma heterossexual, têm se organizado em busca do acesso às políticas públicas, dentre as quais a educação. Em 2008, com a realização da I Conferência Nacional LGBT, o movimento social de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais – LGBT – assumiu para si a demanda pela utilização do nome social nos registros escolares de travestis e transexuais, até então circunscrita ao movimento de travestis e transexuais. A Conferência utilizou uma justificativa, incorporada e transformada em narrativa comum do movimento social, que consiste em dizer que por apresentarem um nome civil em desacordo com o gênero e a aparência de seus corpos, tais indivíduos não tiveram as mesmas condições de frequentar a escola e adquirir a formação mínima exigida pelo mercado de trabalho formal. Conseqüentemente, essa situação de exclusão escolar atribuiu a esses indivíduos um único tipo de inserção, isto é, a prostituição.

¹ Neste texto, a análise se dará em relação às normatizações específicas da educação básica. Existem outras referentes à administração pública e à educação superior, que não serão contempladas. Disponível em: <<http://www.abglt.org.br/port/nomesocial.php>>. Acesso em: 22 set. 2014.

Essa discussão do movimento LGBT pautou vários órgãos governamentais e, atualmente, dois municípios (Belo Horizonte e Fortaleza), 11 estados da Federação (Pará, Maranhão, Paraná, Alagoas, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Santa Catarina, Goiás, São Paulo, Bahia e Tocantins) e o Distrito Federal¹ possuem alguma regulamentação para a utilização do nome social de travestis e transexuais nas escolas. É importante

ressaltar, entretanto, que cada estado implementa essa ação de forma diferente. Além do nome social nos registros escolares, no estado do Rio Grande do Sul, por exemplo, a Coordenação de Políticas Públicas para LGBT instituiu também a carteira de nome social² para travestis e transexuais, isto é, um documento físico semelhante à carteira de identidade comum, com valor de registro civil, que traz a inscrição do nome social e o número do registro geral de travestis e transexuais.

A Resolução n. 12 publicada no Diário Oficial da União de 12 de março de 2015, elaborada pelo Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD LGBT³ –, espaço institucional ligado à Secretaria de Direitos Humanos – SDH –, da Presidência da República, composto por ativistas do movimento social LGBT e por profissionais do governo federal, apresenta posicionamentos e orientações explícitas sobre questões importantes, direcionadas a todos os níveis e modalidades de ensino. Tais como: a ampliação do público ao qual está relacionada; o uso do banheiro escolar de acordo com a “identidade de gênero”; a forma de utilização do nome social nas escolas e o reconhecimento da “identidade de gênero” de pessoas *trans* menores de 18 anos. Com essa regulamentação, uma presença *trans* tem-se feito sentir cada vez mais nos tempos e espaços escolares.

No entanto, a imposição dessa presença às instituições escolares não acontece sem um esforço da própria instituição em regulá-la. Pessoas que fabricam seus corpos e identidades de gênero, de modo diferente daquele atribuído a partir da genitália ao nascer, e que ouçam adentrar os espaços e tempos escolares como estudantes, em geral, “causam” estranhamentos, incômodos, curiosidades e mexericos, perturbando a ordem da escola. Corpos e subjetividades fabricadas a partir da subversão das rígidas normas de gênero da sociedade ocidental contemporânea circulando pela escola. Diante dessa situação, por muito tempo impensável, as personagens habituais desse “palco”, que compõem a denominada comunidade escolar, se perguntam: como é possível a presença desses corpos na escola? Desse modo, a presença *trans* na escola constitui-se em um acontecimento. Para Denise Mairesse (2003, p. 261-262):

O acontecimento fala por si e rompe com todas as certezas e evidências do que nos parece mais sagrado. Nesse sentido, o acontecimento rompe com a linearidade do tempo, funda um tempo outro no qual presente, passado e futuro coexistem. Desafia as lógicas cartesianas de progresso e evolução, e inventa outros caminhos nunca imaginados.

2 Disponível em: <<http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/tarso-institui-carteira-de-nome-social-para-travestis-e-transexuais-no-rs.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.

3 A presidenta do CNCD LGBT, na data da consulta, é Janaina Barbosa de Oliveira, ativista do movimento lésbico e negro. Para saber mais sobre o CNCD LGBT, acessar: <<http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

É por meio da invenção de caminhos nunca antes imaginados que Stefannys, Rafaellys e muitas/os outras/os adentram as escolas com as normativas dos órgãos competentes em mãos e exigem: respeito, aceitação, inclusão e, sobretudo, o uso do nome social nos registros escolares. – “Porque agora é lei!”, dizem elas.

Tanto nos movimentos sociais quanto nas escolas, a maioria das representações foi feita, por muito tempo, por mulheres transexuais e travestis. Talvez em razão da busca masculina por invisibilidade, ou por se constituírem em alvo de uma educação com fronteiras de gênero bem delimitadas, assim como demonstrado por Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010, p. 44). Desde 2010, alguns deslocamentos têm acontecido na representatividade de homens *trans* nos movimentos sociais e em outros espaços públicos. Atualmente já é possível acessar grupos de discussão, de produção de conhecimento e de atuação política que antes eram restritos aos homens *trans*. Com as redes sociais em pleno funcionamento, o movimento nacional de homens *trans* se mobilizou e, em 2015, por meio do Instituto Nacional de Transmasculinidades – Ibrat –, realizou o 1º Encontro Nacional de Homens Trans – ENAHT –, cujo tema, emblemático para o que se deseja demonstrar, foi “Da invisibilidade à luta!”, em São Paulo.⁴

Diante da solicitação de matrícula por parte de um/a estudante transexual ou travesti na escola, a instituição acata, num primeiro momento. – “Afinal, agora é lei!”. E, concomitantemente, se coloca em estado de alerta e vigilância. Nesse momento, potencializam-se as funções de controle (CÉSAR, 2004, p. 150, 153) e governo (VEIGA-NETO, 2007a, p. 72) de corpos na instituição escolar. Alvoçam-se as rotinas e dinâmicas, e a escola se coloca a pensar e a criar outras estratégias para lidar com a situação de forma que o controle e a ordem sejam preservados, a qualquer custo, em um exercício biopolítico (FOUCAULT, 2008a) com vistas à captura de novos corpos, para torná-los produtivos e viáveis, assim como fez uma biopolítica da saúde,⁵ nos últimos anos.

Notoriamente, o problema não é questionar a importância de tais conquistas dos movimentos sociais, pois se compreende que é a partir delas que a presença *trans* tem se feito sentir nas escolas. Entretanto, a inquietação consiste em desconfiar da suposta causalidade dessas relações e refletir sobre as formas de configuração das redes de poder-saber-controle que articulam essa e outras tramas em um agenciamento biopolítico do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988) e de um de seus desdobramentos – o dispositivo da transexualidade (BENTO, 2006). Senão vejamos: os movimentos sociais pautam as instituições para que os sujeitos *trans* sejam incluídos nas escolas, por meio da utilização de seus nomes sociais. As normativas são elaboradas, e a partir delas as instituições escolares produzem estratégias de controle e governo dos corpos, apagando a diferença, criando, em conjunto com os saberes

4

Disponível em: <<http://encontronacionaldehomenstrans.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

5

No campo da saúde, os agenciamentos biopolíticos estão em pleno funcionamento, uma vez que os corpos foram capturados e estão sob controle: as instituições da saúde determinam, a partir de seus pressupostos, quem é ou não verdadeiramente transexual e quem fará ou não a cirurgia. Sobre isso, ver: Portaria n. 1.707, de 18 de agosto de 2008, Carta dos Direitos dos Usuários da Saúde, instituída pela Portaria n. 675/GM, de 31 de março de 2006, disponíveis em: <<http://portal.saude.gov.br/portal/saude/default.cfm>>. Acesso em: 22 set. 2014.

psicológicos, a verdade sobre o sexo de transexuais e travestis, e interditando determinados espaços a esses corpos e subjetividades transformados, aos quais ainda consideram abjetos (BUTLER, 2000, p. 161).

A INVENÇÃO DA TRANSEXUALIDADE

Questionar a transexualidade antes do século XX parece não fazer sentido, uma vez que até esse momento, transexuais não existiam como sujeitos. O/a transexual consiste em um objeto inventado, como uma “espécie”, com diagnóstico e tratamento específicos, em meio a disputas de poder. Assim, “[é] importante ressaltar que antes de 1950 não existiam definições ou caracterizações específicas para transexuais, isto é, não havia diferenciação entre transexuais, travestis e homossexuais” (SANTOS, 2010, p. 81).

A invenção da experiência transexual como uma patologia e suas relações com a escola apresentam um traçado histórico singular. Para sua compreensão é preciso desconfiar do que é tido como uma questão resolvida ou natural. A disputa entre o isomorfismo e o dimorfismo sexual, a desterritorialização de uma leitura cultural fundada no gênero, passando pela invenção das categorias feminino e masculino, e pela reterritorialização da diferença numa biologia e numa moral, assim como o dispositivo da sexualidade e seus deslocamentos, e ainda o entendimento da escola como um empreendimento biopolítico estão imbricados nas redes de poder-saber que constituíram as condições de possibilidade para que uma questão político-epistemológica sobre a transexualidade e a escola pudesse ser colocada, contemporaneamente. Nesse sentido, foi preciso articular alguns conceitos para sustentar esta trajetória de análise.

Thomas Laqueur (2001) demonstrou que os anatomistas, até o século XVIII, trabalhavam com a ideia de que existia apenas um corpo e pelo menos dois gêneros. Para Laqueur (2001, p. 130), “[t]oda uma tradição clínica incluía as partes verificáveis de um modelo de uma só carne”.

Ainda que nesse contexto histórico não faça sentido falar em diferença sexual, os conhecimentos que produziam uma diferenciação entre os corpos já haviam sido mobilizados, isto é, as representações anatômicas dos corpos partiam do pressuposto de que o homem seria o modelo.

Esse modelo do sexo único se orientava em direção a uma maior ou menor perfeição, sendo que o corpo masculino estaria mais próximo desse conceito, ao passo que a mulher era definida como um homem imperfeito (LAQUEUR, 2001, p. 189).

Nesse contexto histórico, as possibilidades de variações entre as mulheres – das agressivas às delicadas – e homens – dos bravos aos efeminados – criavam um campo amplo e múltiplo de alternativas para

se colocar no mundo e um papel social reconhecível, tanto de mulher como de homem. Laqueur (2001, p. 170) afirma que aquilo que estaria em jogo no isomorfismo sexual seria o gênero e não o sexo. Segundo esse autor: “Em outras palavras, o sexo antes do século XVII era ainda uma categoria sociológica e não ontológica” (LAQUEUR, 2001, p. 19).

Laqueur apresenta uma compreensão social do gênero na medida em que o sexo único poderia representar um dos dois papéis sociais delimitados, o masculino ou o feminino, com algumas possibilidades de transgressão. Nessa lógica social, a mulher foi fixada em uma posição inferior. Para Laqueur (2001, p. 170-171), “o sexo não era problema. As criaturas com pênis externo eram consideradas meninos e tinham todos os privilégios e obrigações dessa condição, e as que tinham pênis interno eram relegadas à categoria inferior de meninas”. Assim, a posição do pênis, interna ou externa, constituía-se em um sinal distintivo, dentre outros atributos sociais do nascimento.

O que estava em jogo no isomorfismo sexual, portanto, era evitar que uma mulher assumisse o lugar de um homem e, com isso, alcançasse os privilégios que essa posição social possibilitava. As transgressões representavam uma ameaça e eram punidas (LAQUEUR, 2001, p. 172). Nesse contexto ainda não se cogita a respeito do sexo como sinônimo de verdade sobre o corpo e o sujeito, o que só aconteceria no século XIX. No entanto, a ideia de um corpo sexuado se desenhou, ainda nos séculos XVII e XVIII, nesse solo epistemológico.

As preocupações em relação às práticas sexuais se intensificaram a partir do século XVIII. Segundo Foucault (1988, 2007), o século XVIII trouxe mudanças significativas tanto na ordem social, política, econômica, como no campo epistemológico e no funcionamento do poder.

As formas de definição do corpo antes centradas no gênero social, no século XVIII, se deslocaram voltando-se para um corpo que seria o resultado de uma natureza. Importa pensar, entretanto, que esse deslocamento, ou seja, a passagem do isomorfismo ao dimorfismo sexual ocorreu em meio a uma rede de disputas de poder no campo político. Para Laqueur (2001, p. 192):

Dois sexos incomensuráveis eram e são, tanto os produtos da cultura como era e é o modelo de sexo único. [...] O sexo único, repito não morreu. Mas, encontrou uma poderosa alternativa: uma biologia da incomensurabilidade na qual a relação entre o homem e a mulher não era inerentemente uma relação de igualdade ou desigualdade mas de diferença, que exigia interpretação. O sexo, em outras palavras, substituiu o que nós poderíamos chamar de gênero como uma categoria basicamente fundamental. Na verdade, uma estrutura onde o natural e o social podiam ser claramente distinguidos entrou em ação.

Essa articulação de saberes produziu a diferença sexual a partir da qual somos classificadas/os. A compreensão de que as categorias de feminino e masculino foram inventadas em posições opostas sob condições específicas é fundamental para se pensar como as redes de poder-saber engendraram a construção da experiência transexual. Segundo Laqueur (2001, p. 193-194, grifos do autor), “[n]o final do século XVII e ao longo do século XVIII a ciência passou a considerar, em termos aceitáveis à nova epistemologia, as categorias *masculina* e *feminina* como sexos biológicos opostos e incomensuráveis”. A invenção das categorias “feminino” e “masculino” nos discursos e nas práticas sociais construiu os sujeitos sexuados e suas posições na sociedade. É somente a partir da invenção dos sexos, como descrita por Thomas Laqueur (2001), que se torna possível a produção de novos sujeitos pelo discurso médico-psicológico, dentre os quais, o/a transexual. Dessa forma, é possível compreender que o dimorfismo sexual funciona como um mecanismo que enreda a todas e todos nós nas redes de poder-saber sobre o corpo, o sexo, o gênero e a sexualidade.

Para Foucault (1988), o jogo que articula a verdade sobre o sexo e o prazer mobiliza a produção de saberes e prazeres que, distantes de consolidar um sexo reprimido ou oculto, evidenciam um sexo produtivo, implicado na construção das subjetividades modernas.

Com o advento da modernidade,⁶ o saber sobre o sexo e seus prazeres passa a ocupar um lugar central nas indagações médico-científicas. Os jogos de saber-prazer circulam na sociedade moderna, em um movimento duplo, importando saber como está o nosso sexo, ao mesmo tempo em que o sexo “é suspeito de saber a quantas andamos nós” (FOUCAULT, 1988, p. 88).

Dessa maneira, Foucault reescreve uma importante história dos corpos, dos sexos e dos prazeres, escrutinados pelos discursos e pelas práticas institucionais que os sustentam, isto é, pelo dispositivo da sexualidade. Segundo Foucault, foi por meio de um dispositivo de controle de corpos articulado por diversas estratégias que surgiu uma sexualidade. Essa sexualidade serviu de fundamento para discursos e práticas regulatórias que produziram os próprios sujeitos e uma hierarquização entre eles. Esta hierarquização estruturou-se por meio da patologização das condutas.

A invenção do sujeito homossexual torna-se fundamental também para se pensar sobre os processos de medicalização dos corpos e das práticas sexuais. É somente a partir da invenção dessa personagem que a pergunta sobre a normalidade adquire algum sentido. Para Foucault (1988, p. 129): “A medicina das perversões e os programas de eugenia foram, na tecnologia do sexo, as duas grandes inovações da segunda metade do século XIX”.

Os homossexuais passam a ser definidos a partir de uma ideia de sexualidade desviante. Essa invenção do homossexual como o perverso

6

De acordo com Alfredo Veiga-Neto (2007a), Foucault chama de Modernidade o período histórico após a Revolução Francesa (1789). “Mas, é preciso entender que, para Foucault, modernidade designa menos um período da História e, mais uma atitude [...]” (VEIGA-NETO, 2007a, p. 64).

sexual encontra-se implicada na construção do sujeito transexual como alguém portador de uma patologia (FOUCAULT, 1988, p. 50).

Com a invenção do dispositivo da sexualidade, o funcionamento do poder se altera e emerge, assim, um poder normalizador. Esse tipo de poder tem no exame seu instrumento mais eficiente e produz o “anormal” como um problema teórico e político relevante (FOUCAULT, 2001, p. 52-53). Com isso, pode-se pensar que a partir do momento em que foi possível perguntar pela normalidade, foram produzidos vários sujeitos “anormais”, o que fortaleceu o discurso médico-psicológico e seus efeitos de patologização sobre as experiências (FOUCAULT, 1988, 2001).

A possibilidade de se perguntar pela normalidade constituiu-se na condição de possibilidade histórica também para a invenção da transexualidade. Como um dos desdobramentos do dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1988), o dispositivo da transexualidade organiza os saberes, as práticas e os discursos que as sustentam produzindo a patologização da experiência transexual e uma personagem: a/o verdadeira/o transexual. Berenice Bento (2006, p. 136), ao analisar essa experiência, explicita que o dispositivo da transexualidade “não é algo homogêneo; seus saberes internos formam um conjunto heterogêneo, que busca sua eficácia por vários caminhos”.

No interior do dispositivo da sexualidade, a invenção do dispositivo da transexualidade se deu por meio da proliferação de publicações médicas sobre o tema (BENTO, 2006). Os saberes produzidos pela psicologia e biologia sobre a experiência transexual funcionaram conjuntamente, produzindo poder e controle, na criação do diagnóstico da/o transexual verdadeira/o. O sujeito transexual surge na história como um “doente mental”. Segundo Bento (2008, p. 77), “[a] sua inclusão no Código Internacional de Doenças, em 1980, foi um marco no processo de definição da transexualidade como uma doença”.

A análise da instalação de um regime de heterossexualidade, construída como a norma social ideal em termos de sexo, gênero e desejo, assim como analisada por Judith Butler (2008) em suas teorizações, também é importante nessa trajetória.

Dessa forma, é possível compreender que somos todas e todos alvos de investimento desses mecanismos de poder que visam à produção da heterossexualidade hegemônica como única possibilidade viável e inteligível. Para Butler (2000), a heterossexualidade como matriz de significação de corpos, gêneros e desejos realiza um movimento duplo, em que produz os corpos que podem ser considerados sujeitos, como também os que não o são. Esses processos de produção encontram-se articulados, isto é, na produção do corpo-gênero-desejo inteligível, são produzidos também os corpos externos ao ideal regulatório. Assim, não heterossexuais são fundamentais. Segundo Butler (2000, p. 155, grifos da autora):

Esta matriz excludente pela qual os sujeitos são formados exige, pois, a produção simultânea de um domínio de seres abjetos, aqueles que ainda não são *sujeitos*, mas que formam o exterior constitutivo relativamente ao domínio do sujeito. O abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas *inóspitas* e *inabitáveis* da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito, mas cujo habitar sob o signo do *inabitável* é necessário para que o domínio do sujeito seja circunscrito.

Com isso, se produz também, por meio da reiteração da heterossexualidade, uma territorialização em que corpos normatizados ocupam o centro e os demais, outros espaços. Nesse sentido, para Swain (2002, p. 18):

A utilização da categoria gênero e a naturalização da heterossexualidade delimitam a legitimidade de seus espaços discursivos; tudo que ultrapassa as margens é desviante e apresentado como tal. Desta zona de sombra desabrocha o que eu chamaria de práticas patogênero, as que recebem o estigma da doença, da vergonha, da inversão da ordem natural do mundo.

É na perspectiva daquilo que Swain define como patogênero que se materializam as/os transexuais, isto é, corpos e gêneros que questionam os padrões heteronormativos.

A lógica do “heteroterrorismo”, como denominado por Bento (2008, p. 31) propiciou, juntamente com a patologização da transexualidade, um entendimento de que transexuais precisam das cirurgias de transgenitalização para exercer a sexualidade “correta”, ou seja, a heterossexual.

A PRESENÇA TRANS NA ESCOLA E OS AGENCIAMENTOS DE UMA BIOPOLÍTICA EDUCACIONAL

Os efeitos de poder que engendram os processos de exclusão de transexuais são potencializados quando a análise é deslocada para as instituições, a exemplo da escola. As escolas não suportam trabalhar com transexuais, pois empreendem toda uma maquinaria com vistas a estabelecer e reiterar a norma heterossexual. Talvez pelo afastamento das normas operado por essa experiência, pois uma vez iniciado o processo de transexualização, com a ingestão de hormônios, a colocação de próteses ou a retirada de partes do corpo, dificilmente se retrocede às normas de gênero e sexualidade. Esses são sujeitos que escapam à eficiente política de governo de corpos e subjetividades no funcionamento da maquinaria escolar. Nesse sentido, Maria Rita de Assis César (2008, p. 11) problematiza:

Se a presença de alunos e alunas homossexuais e bissexuais dentro da escola já é um incômodo, então, a partir daquela perspectiva, a experiência da transexualidade se torna verdadeiramente insuportável do ponto de vista da instituição escolar, pois, diante de seus corpos transformados, a fala competente da instituição não vê esperança de retorno à norma heterossexual. Assim, aquilo que resta é o afastamento desses corpos indesejáveis, isto é a expulsão, que hoje se constitui em um elemento importante da evasão escolar.

A compreensão desses processos de exclusão da experiência transexual também requer conceitos específicos uma vez que a instituição escolar é entendida como uma invenção do final do século XVIII. Desse modo, tanto a escola como a transexualidade são tomadas como construções históricas da modernidade.

Para que as narrativas comuns e as *performances*⁷ de transexuais sobre a experiência escolar sejam localizadas na instituição escolar, faz-se necessária uma análise da escola e de sua construção na modernidade, assim como sobre os deslocamentos contemporâneos que dizem respeito a essa instituição. Desse modo, é fundamental para esta análise considerar a invenção da escola como instituição disciplinar e a forma como suas práticas e discursos foram e são engendrados em meio a relações de saber-poder para a produção de corpos dóceis, úteis e governáveis (FOUCAULT, 2007).

Dentre os deslocamentos contemporâneos, destaca-se, sobretudo, a pedagogia do controle, isto é, um conjunto de transformações em meio a rupturas e deslocamentos históricos que no Brasil se deu nos anos de 1990 do século XX (CÉSAR, 2004). Não somente na escola, mas também nas instituições em geral, essa nova conformação social, denominada por Gilles Deleuze (1992) de “sociedade de controle”, imbrica as instituições na produção de subjetividades distintas daquelas engendradas pela escola disciplinar da modernidade (FOUCAULT, 1988). Segundo Sylvio de Sousa Gadelha Costa (2009, p. 177, grifo do autor), “[o] indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo microempresa: *Você S/A*”. As formas de “governo” dos corpos estão centradas em atender às demandas do mercado, em que produtos, metas e resultados passam a se constituir em preocupações, ou seja, a forma de governamentalidade passa de liberal à neoliberal.

A escola é aqui pensada como empreendimento biopolítico, que implica uma potencialização do governo dos corpos e dos prazeres. Com isso, os agenciamentos biopolíticos da instituição escolar deslocam-se para uma governamentalidade neoliberal, isto é, se a sociedade passa do seu modelo disciplinar para o controle, a escola passa a ser pautada pela governamentalidade neoliberal. A escola contemporânea situa-se

7

O termo *performances* está em itálico porque refere-se à teoria da performatividade, desenvolvida por Judith Butler (2008). Assim, afasta-se da ideia de *performance* das artes cênicas. Uma explicação sobre a teoria da performatividade dos gêneros encontra-se no decorrer deste texto.

nas relações entre a biopolítica e essa nova forma de governamentalidade neoliberal. É agenciada pelas biopolíticas e, com isso, tomada como um campo de investimento que pode potencializar a produção e o consumo. Nessa perspectiva, a escola como empreendimento biopolítico contemporâneo objetiva capturar os corpos para torná-los viáveis para a produção e para o consumo (CÉSAR, 2010). Esse consumo se orienta para a satisfação imediata dos desejos, que cedem espaço a outros, tão logo sejam satisfeitos. Para Karla Saraiva e Alfredo Veiga-Neto (2009, p. 193), os produtos procurados são “leves, voláteis, descartáveis”.

Nesse sentido, estar na escola atualmente significa ser gestora/r de si, por meio de investimentos no corpo, o que, de acordo com Foucault (2008b), foi denominado de capital humano. Segundo Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 199), “[g]erir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão”. Isto é, a escola contemporânea está imbricada pela teoria do Capital Humano, uma vez que funciona “como um investimento cuja acumulação permitiria não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA COSTA, 2009, p. 177).

Naquilo que se refere à sexualidade e à transexualidade, são engendradas práticas, discursos e saberes por meio do controle, ou seja, a escola contemporânea, como empreendimento biopolítico, constrói uma rede de poder-saber-controle, além de gerenciar e capturar os corpos sexuados, transmutando-os em corpos que produzem e consomem.

Na esteira das ocorrências do cotidiano escolar acontecem as experiências que desafiam, desestabilizam e subvertem as normas de gênero, como a travestilidade e a transexualidade. A visibilidade desses sujeitos intensifica-se na medida em que na sociedade de controle ou na governamentalidade neoliberal o princípio da inclusão se coloca como imperativo. Entretanto, travestis e transexuais, embora atendam a parte das demandas desse imperativo, quebram regras com seus corpos, isto é, as normas binárias do gênero, e essa quebra pode ser percebida por meio da transformação de seus corpos. Para esses sujeitos a possibilidade de resistência em relação à visibilidade torna-se complexa, ou seja, pensando como Veiga-Neto (2000) ao refletir sobre a sociedade de controle, seus corpos são de cristal, isto é, produzem uma visibilidade absoluta, sendo que a sua não correspondência entre corpo e gênero encontra-se corporificada (SANTOS, 2010, p. 107).

A autora norte-americana Eve Kosofsky Sedgwick, em texto condensado a partir de seu livro homônimo intitulado *A epistemologia do armário* (2007), produz uma crítica ao “armário”, ao demonstrar que esse mecanismo pode ser compreendido como a instauração de uma ordem sexual – estabelecida desde o final do século XIX – que delimita os espaços de forma binária para todas as experiências sexuais. Essa

ordem acaba por garantir às experiências heterossexuais o espaço público e às não heterossexuais, o privado. Para a autora, “[o] armário é a estrutura definidora da opressão gay no século XX” (SEDGWICK, 2007, p. 26). Na leitura de Tiago Duque (2013), a problematização do armário de Sedgwick constitui-se em um regime histórico de visibilidade e de conhecimento.

Na sua importante obra *História da Sexualidade I – a vontade de saber*, Michel Foucault (1988) demonstrou como as relações de poder tramadas entre as distintas discursividades sobre o sexo produziram os saberes, instituídos como verdades, e as subjetividades ao longo da história das sociedades ocidentais. É a partir dessas teorizações que tomo a relação entre visibilidade e saber como uma ferramenta teórica interessante para pensar sobre as experiências da travestilidade e da transexualidade em relação à possibilidade de um “armário *trans*”.⁸ Para as análises propostas nesta reflexão, esse possível armário *trans* adquire sentido como um dispositivo de controle e regulação dos corpos e subjetividades travestis e transexuais – uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2008a).⁹ O conceito de sexo também ocupa lugar central nessa trama de saber-poder-controle. Nessa perspectiva, sexo é entendido como: “parte de uma prática regulatória que produz os corpos que governa” (BUTLER, 2000, p. 153). Para Judith Butler:

O sexo é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais o *alguém* simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (2000, p. 154-155, grifos da autora)

Com isso, o que se coloca em jogo é a viabilidade dos corpos na cultura. A instalação de um regime de heterossexualidade, construída como a norma social ideal em termos de sexo, gênero e desejo, também compõe essa trajetória analítica e foi analisada por Butler (2008) em suas teorizações. Para a autora, o processo de construção da heterossexualidade produziu uma matriz de inteligibilidade cultural:

[...] [a matriz heterossexual consiste na] grade de inteligibilidade cultural por meio da qual os corpos, gêneros e desejos são naturalizados. [...] [essa matriz é caracterizada por um] modelo discursivo/epistemológico hegemônico da inteligibilidade do gênero, o qual presume que para os corpos serem coerentes e fazerem sentido (masculino expressa macho, feminino expressa fêmea), é necessário haver um sexo estável, expresso por um gênero estável, que é definido oposicional e hierarquicamente por meio da prática compulsória da heterossexualidade. (BUTLER, 2008, p. 215-216)

8

Termo utilizado e problematizado por Tiago Duque (2013, p. 02).

9

Com esse posicionamento teórico e diante das múltiplas possibilidades das experiências de fabricação de corpos e subjetividades *trans*, das resistências aos processos de normalização e regulação, a reflexão proposta segue aberta. A intenção aqui não é a de mapear todas, ou a maioria, das experiências de saída do armário *trans*, mas sim discutir suas potencialidades.

Essa matriz heterossexual investe, por meio de redes de saber-poder-controle, tanto sobre os corpos construídos no interior da norma que, com isso, adquirem algum sentido, quanto naqueles fabricados em seu exterior.

A matriz de inteligibilidade cultural que constrói corpos, sexos, gêneros e desejos por meio da heterossexualidade concede caráter de viabilidade aos constructos produzidos no interior da norma. Isso se dá antes mesmo desses corpos serem designados como humanos. Segundo Butler (2000, p. 160-161, grifos da autora):

A atividade dessa generificação não pode, estritamente falando, ser um ato ou uma expressão humana, uma apropriação intencional, e não é, certamente, uma questão de se vestir uma máscara; trata-se da matriz através da qual toda intenção torna-se inicialmente possível, sua condição cultural possibilitadora. Nesse sentido, a matriz das relações de gênero é anterior à emergência do humano.

Assim, pode-se compreender que antes mesmo de serem considerados como “humanos”, os sujeitos são sexuados e generificados. Entretanto, é na demarcação da própria norma regulatória que surgem possibilidades de escape e de (re)materialização dos corpos, sexos, gêneros e desejos (BUTLER, 2000). Nesse sentido, para a autora:

[...] o sexo é produzido e, ao mesmo tempo, desestabilizado no curso dessa reiteração. Como um efeito sedimentado de uma prática reiterativa ou ritual, o sexo adquire seu efeito naturalizado e [sic] contudo, é também, em virtude dessa reiteração, que fossos e fissuras são abertos, fossos e fissuras que podem ser vistos como as instabilidades constitutivas dessas construções, como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser totalmente definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma. Esta instabilidade é a possibilidade *desconstitutiva* no próprio processo de repetição, o poder que desfaz os próprios efeitos pelos quais o sexo é estabilizado, a possibilidade de colocar a consolidação das normas do sexo em uma crise potencialmente produtiva. (BUTLER, 2000, p. 163-164, grifos da autora)

Essa crise produtiva da norma regulatória inventa meios para que *performances* subversivas de gênero aconteçam. A transexualidade e a travestilidade, por se constituírem como experiências que se materializam pela ambiguidade, acabam por “borrar” as fronteiras do que se entende por feminino e masculino, produzindo feminilidades em corpos masculinos ou vice-versa. Pensar em corpos construídos como

femininos, com pênis e que se colocam no mundo de forma feminina, desestabiliza algumas das certezas produzidas pelas redes de poder-saber-controle, em especial, naquilo que se refere à diferença sexual e à prática heterossexual naturalizada. Se for somente a partir da diferença sexual que o feminino e o masculino tornam-se inteligíveis, a experiência transexual, por exemplo, quando analisada por esse prisma, torna-se inviável, impensável, perturbadora. Para Berenice Bento (2008, p. 18):

Diante da experiência transexual, o[/a] observador[/a] põe em ação os valores que estruturam os gêneros na sociedade. Um homem de batom e silicone? Uma mulher que solicita uma cirurgia para tirar os seios e o útero? Mulheres biológicas¹⁰ que tomam hormônios para fazer a barba crescer e engrossar a voz? Ela é ele? Ele é ela?

Nessa perspectiva, essa experiência parece adquirir sentido apenas quando pensada para fora dos padrões binários, pois protagoniza o impensável em termos de sexo e de gênero feminino e masculino. O que está em jogo na experiência transexual é a própria humanidade, uma vez que os processos de construção dos corpos, gêneros e desejos de transexuais propõem uma desordenação do mundo generificado, ao se constituírem como corpos abjetos. Para Butler (2000, p. 161, grifos da autora):

Nós vemos isto mais claramente nos exemplos daqueles seres abjetos que não parecem apropriadamente generificados; é a sua própria humanidade que se torna questionada. Na verdade, a construção do gênero atua através de meios *excludentes*, de forma que o humano é não apenas produzido sobre e contra o inumano, mas através de um conjunto de exclusões, de apagamentos radicais, os quais, estritamente falando, recusam a possibilidade de articulação cultural. Portanto, não é suficiente afirmar que os sujeitos humanos são construídos, pois a construção do humano é uma operação diferencial que produz o mais e o menos *humano*, o inumano, o humanamente impensável. Esses locais excluídos vêm a limitar o *humano* com seu exterior constitutivo, e a assombrar aquelas fronteiras com a persistente possibilidade de sua perturbação e rearticulação.

As experiências transexuais, por localizarem-se na fronteira, no ambíguo e “entre” os gêneros e os corpos possíveis e viáveis, são ininteligíveis, isto é, impensáveis. Ainda que as teorizações sobre a categoria analítica do gênero sejam indispensáveis para a discussão sobre as constituições dos padrões de feminino e masculino que inventaram o

10

Atualmente, com a produção de saberes dos movimentos sociais de transexuais, dentre os quais o transfeminismo, utiliza-se o conceito de mulheres *cis* para designar as feminilidades em corpos não transexuais ou travestis (ALVES, 2014). Maiores informações sobre essas discussões em: <<http://transfeminismo.com>>. Acesso em: 12 set. 2014.

modelo de sociedade no qual estamos todas e todos inseridas/os, talvez seja relevante pensar além. Isto é, tanto a cuidadosa fabricação de identidades femininas em corpos compulsoriamente identificados como masculinos quanto a construção de identidades normativas, na qual se pressupõe uma relação causal entre corpo, sexo, gênero e desejo, produzem uma cópia da cópia. Judith Butler (2008) analisou a performatividade parodística de gênero nos processos de fabricação empreendidos pelas *drags*. Guacira Lopes Louro (2004) localiza essas personagens como experiências ligadas ao espaço público. Para a autora:

A drag é, fundamentalmente, uma figura pública, isto é, uma figura que se apresenta e surge como tal apenas no espaço público. [...] A drag assume, explicitamente, que fabrica seu corpo; ela intervém, esconde, agrega, expõe. Deliberadamente, realiza todos esses atos não porque pretenda se fazer passar por uma mulher. A drag propositalmente exagera os traços convencionais do feminino, exorbita e acentua marcas corporais, comportamentos, atitudes, vestimentas culturalmente identificadas como femininas. O que faz pode ser compreendido como uma paródia de gênero: ela imita e exagera, aproxima-se, legitima e, ao mesmo tempo, subverte o sujeito que copia. (LOURO, 2004, p. 84-85, grifos da autora)

As análises de Judith Butler a respeito da experiência das *drags* enfatizam a *performance*. O conceito de *performance* utilizado nesta reflexão se distancia daquele elaborado no campo da dramaturgia ou do teatro. Transexuais, mulheres e homens, hetero, homo e bissexuais, conforme se descrevem, sempre realizarão *performances* de gênero e da identidade desejada e/ou construída nos processos de transformação. Esse conceito adquire importância para a discussão proposta neste texto a partir das teorizações de Judith Butler, as quais possibilitam compreender que as identidades de gênero e sexuais serão sempre performativas (2000). Para Butler (2008, p. 196-197, grifos da autora):

No lugar da lei da coerência heterossexual, vemos o sexo e o gênero desnaturalizados por meio de uma *performance* que confessa sua distinção e dramatiza o mecanismo cultural da sua unidade fabricada. [...] trata-se de uma produção que, com efeito – isto é, em seu efeito –, coloca-se como imitação. [...] No lugar de uma identificação original a servir como causa determinante, a identidade de gênero pode ser reconcebida como uma história pessoal/cultural de significados recebidos, sujeitos a um conjunto de práticas imitativas que se referem lateralmente a outras imitações e que, em conjunto, constroem a ilusão de um eu de gênero primário e interno marcado pelo gênero, ou parodiam o mecanismo dessa construção.

Ao pensar na experiência transexual e em outras que subvertem a ordem generificada do mundo a partir de um diálogo com as teorias sobre gênero pode-se questionar, como Butler (2008), se as categorias produzidas pelo gênero não fixam o pensamento na lógica binária e hierárquica que se propõem a superar, naturalizando de outra forma o corpo, o sexo, o gênero e o desejo. Essa naturalização acaba por produzir, muitas vezes, outra regulação de corpos e prazeres.

A teoria da performatividade dos gêneros proposta por Judith Butler parece potente para compreender a produção realizada pelas/os transexuais, por exemplo. Para a autora, todas as práticas e discursos são performáticos, ou seja, não há um *a priori* ou uma “essência” quando se pensa em sexo, em gênero e em desejo. Ao contrário, as *performances* de gênero possibilitam um deslize da compreensão do sexo como constructo biológico e uma compreensão performativa desse mesmo sexo, bem como do gênero (BUTLER, 2008). A partir disso, é possível perceber que não há sentido na consolidação de sujeitos fixos, como “mulher”, “mulheres”, “homem” ou “homens”, bem como “travesti” e/ou “transexual”. Cada subjetividade construída consiste em uma *performance* de gênero.

Nessa perspectiva, muito mais do que perceber um armário *trans* fixado pela ordem normativa e binária de gênero e sexualidade, a análise das experiências de saída desse armário pode potencializar a discussão, pois essas experiências talvez possam oferecer uma pluralidade potente de sentidos. Mario Carvalho (2014, p. 252, grifos do autor), ao analisar algumas dessas situações, no seu campo de pesquisa, afirma:

Creio que o melhor caminho para se explorar o *armário trans* é pelas situações de saída do armário ou de *outing*. Como podemos perceber, sair do armário tem sentidos distintos nas duas situações [analisadas]: iniciar as transformações corporais e revelar-se *trans* durante uma interação social. Além dessas, outros momentos se configuram como saídas voluntárias ou involuntárias do armário, tais como ter que apresentar documentos com o nome e sexo asignados ao nascer ou uma simples ida ao médico.

As experiências de fabricação do corpo transexual no gênero identificado¹¹ (BENTO, 2006, 2008), embora sejam múltiplas e singulares, parecem promover as situações de saída do armário *trans*, ou *outing trans*, uma vez que passam a visibilizar e materializar o corpo e a identidade fabricada. Em suas análises sobre a experiência transexual e a escola, a pesquisadora Dayana Brunetto Carlin dos Santos (2010, p. 155) demonstrou, por meio das narrativas de transexuais e travestis, a existência de uma relação entre a faixa etária em que transexuais realizam as intervenções visíveis em seus corpos e o nível de escolaridade dos sujeitos. Isto é, quanto mais cedo os processos de fabricação dos corpos e

11

Para Berenice Bento (2006, 2008), o gênero identificado, gênero de destino ou gênero adquirido consiste naquele pelo qual a/o transexual reivindica ser reconhecida/o. Já o gênero atribuído seria aquele ligado estritamente à genitália, com o qual a/o transexual nasceu.

identidades *trans* visíveis são empreendidos, menor o grau de escolaridade dos sujeitos. Talvez seja possível pensar a partir dessas fabricações de corpos e identidades *trans* sobre um *outing trans*, uma vez que as participantes dessa pesquisa que iniciaram os processos de fabricação do corpo e identidade “mais tardiamente”, nas palavras das próprias entrevistadas, realizavam experimentações no gênero identificado que poderiam passar despercebidas ao grande público e as exibiam em espaços coletivos privados, nos quais poderiam “ficar mais à vontade”. Para a autora:

Na narrativa de Luisa (GD), transexual, o ocultamento da experiência é uma marca importante: “Ingeri hormônios, fiz depilação e todo tipo de coisas que poderiam ficar camufladas, escondidas. Assim, eu fui durante uns dez, quinze anos. Há cinco anos, com trinta e nove, eu me assumi e tomo hormônios regularmente. Não tenho prótese nem silicone industrial, mas no ano passado fiz umas aplicações de metacril e botox no meu rosto. E estou me preparando para a cirurgia”. [...] Poder-se-ia pensar se essa produção em segredo não estaria relacionada com a possibilidade de se construir dentro do armário. Entretanto, segundo ela: “[e]u me assumi como transexual há cinco anos. Antes eu tinha identidade e corpo masculino. Os efeitos dessas estratégias que adotei foram mínimos e serviram apenas para minha satisfação pessoal. Mas eu era um gay mais afeminado”. (Luisa, GD). (SANTOS, 2010, p. 154)

Pode-se compreender por essa narrativa, comum a outras entrevistadas da pesquisa (SANTOS, 2010, p. 154), que a permanência no armário está atrelada a uma identidade nomeada diferentemente da identidade *trans*. Nesse sentido, a saída do armário para essas experiências de travestilidade e transexualidade parece coincidir com os processos visíveis de fabricação do corpo e da identidade *trans*.

Essas experiências de *outing trans* parecem também estar intrinsecamente relacionadas ao conceito de passabilidade, como desenvolvido por Tiago Duque em sua tese de doutorado. Para o autor, a passabilidade refere-se à performatividade do gênero e da sexualidade. Um exercício diário, inclusive para as mulheres transexuais que já realizaram a cirurgia de transgenitalização,¹² por exemplo, para produzir uma expressão de gênero identificado convincente, na percepção dos sujeitos que as realizam (DUQUE, 2013, p. 20-27). Talvez esse exercício diário de convencer, isto é, de se fazer inteligível em relação à *performance* de gênero, esteja atrelado à tentativa de escape do espectro da abjeção (BUTLER, 2000, 2008).

No entanto, a possibilidade de permanecer no armário para esses sujeitos é colocada em cheque no momento em que as instituições acionam qualquer prática de identificação civil, como na comprovação

12

De acordo com Berenice Bento (2006, p. 48, grifo da autora), “[r]edesignificação [sexual] é o nome adotado oficialmente para as intervenções cirúrgicas nos transexuais”. Utilizo a expressão cirurgias de transgenitalização por entender que esse termo aproxima-se da afirmação dos corpos e das subjetividades fabricadas pelas/os transexuais.

de identidade para a efetivação da matrícula escolar ou para embarcar no aeroporto. Nessas situações, esses sujeitos-corpos ficarão presos a uma ultravisibilidade que os define subjetivamente como inadequados. Nessa perspectiva, para Mario Carvalho (2014, p. 253):

A problemática do “armário trans” não é apenas circunscrita ao estigma [sic] social de um indivíduo em questão, mas exige respostas de diversas instituições modernas envolvidas na manutenção/produção da incomensurabilidade dos sexos, para usar um termo de Laqueur (2001). Em um jogo de tensões entre sistemas de visibilidade, de conhecimento e de poder, tais instituições (medicina, religião, justiça, sistema educacional etc.) se apresentam ativamente na carpintaria do armário, dando sentido às diferentes díades da crise epistemológica da modernidade. [...] Mas não sem resistência.

Na escola, a experiência de visibilidade que se instaura a partir da pedagogia do controle (CÉSAR, 2004) é a do excesso, pois são corpos e identidades para os quais a possibilidade da existência do armário está atrelada à não solicitação de comprovação de identidade, o que na contemporaneidade é impensável. Embora sejam múltiplas e apresentem várias nuances, as experiências travestis e transexuais são engendradas para fora dos limites do armário, porque travestis e transexuais fabricam seus corpos e identidades fora do armário, isto é, muitas vezes, nas ruas, nas pistas, nas calçadas, nas casas de cafetinagem e prostituição.

O olhar inquisidor e escrutinador sobre os corpos e identidades *trav* e *trans* constrói um aparato acusatório para essas personagens.

Ao analisar as relações possíveis entre homofobia e esporte, Rodrigo Braga do Couto Rosa (2010) elaborou o conceito de cristaleira, por meio de uma descrição das relações de poder-saber empreendidas pelo caso do jogador do São Paulo Futebol Clube, Richarlyson. O autor observa que a heterossexualidade é constituída como uma condição social *a priori* para atletas. A menos que estes “deslizem” e forneçam indícios contrários ou que se instaure a dúvida em relação à heterossexualidade, elas/es são, sob o olhar de todas/os, um/a heterossexual fora de qualquer suspeita. O jogador não se assumiu gay em momento algum. Pelo contrário, negou ser gay veementemente em todas as suas declarações. Mas, a suspeita de que fosse gay instaurou um processo de potencial visibilidade para a sua sexualidade como um desvio (ROSA, 2010, p. 138-151, grifos meus).

Em relação aos corpos e subjetividades *trans* e *trav*, nem mesmo a cristaleira é suficiente, pois o aparato transparente construído pelos olhares sobre esses corpos parece se assemelhar mais a um olhar de amplo alcance, que penetra a vestimenta, desnudando esses corpos e chegando até a sua genitália. O olhar lançado a esses sujeitos é um olhar genitalizado que irá inquirir sobre a desconformidade entre corpo e genitália. Aquilo

que se constrói no entorno dos corpos e identidades *trans* e *trav* parece se assemelhar a uma gigantesca lupa, ou uma espécie de lente de aumento que procura ver os órgãos e as práticas sexuais, centrando-se na suspeita de uma genitália diferente da esperada. Procura-se enxergar a genitália em desarmonia com a fabricação do gênero empreendida. A cirurgia de transgenitalização e a alteração do nome nos documentos, importantes para os sujeitos, não parecem importar nesse contexto do olhar, considerando que as transexuais cirurgiadas e que possuem documentos alterados também são alvo de diagnóstico e escrutínio. Nesse sentido, na sociedade de controle, os próprios corpos de transexuais é que se tornaram de cristal.

As relações entre a escola e tais experiências estabelecem-se no campo do estranhamento e, em geral, da tensão. Segundo a narrativa oficial do Movimento Social LGBT, a escola contemporânea tem sido eficiente em apagar as diferenças e em propagar a exclusão e as violências, pois objetiva a todas e todos como iguais na diversidade. Entretanto, por meio de uma reflexão sobre a diferença, a presença dessas experiências na escola contemporânea poderá ser tomada como um acontecimento. Para Carlos Skliar (2008, p. 21-22),

[...] é a partir de uma incapacidade, a partir de um não-conhecimento, a partir da impossibilidade para responder a essa pergunta, que alguma coisa acontece ali, no lugar onde não há lugar, faz-se acontecimento. Alguma coisa torna-se acontecimento, pois o impossível se torna possível.

Com isso, o que se percebe é que a simples presença desses sujeitos perturba e desestabiliza o empreendimento biopolítico da escola, uma vez que diferentemente da saúde, a escola não encontrou ainda meios de capturar esses corpos e torná-los viáveis para o consumo e a produção. Dentro do imperativo da inclusão escolar, a presença *trans* na escola deflagraria um processo de reorganização da instituição sobre modulações até então impensadas. Entretanto, isso não ocorre, produzindo, ao contrário, os processos de exclusão (CÉSAR, 2010).

Corpos e identidades transexuais operam uma desconstrução no sistema corpo-sexo-gênero por meio de estratégias que, possibilitadas pela própria produção regulatória, desestabilizam a escola e perturbam a ordem das coisas. Esses efeitos determinam, muitas vezes, a rejeição e a exclusão desses sujeitos, justamente porque se produzem fora da norma e fogem ao controle (CÉSAR, 2009).

Nesse sentido, procurar alternativas para se pensar a partir da diferença e da multiplicidade como uma expressão da alteridade (ARENDDT, 1987; VEIGA-NETO, 2007b) consistiria em um desafio para a educação e para a escola. Talvez assim seja possível traçar meios para resistir e escapar aos tentáculos do “monstro do controle”. Com isso, talvez, a

educação se constitua em uma possibilidade, como um ato político de resistência e liberdade, em meio às incertezas e à fluidez, produzindo um enfrentamento à pedagogia da tolerância.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Hailey Kaas. O que é cissexismo? *Transfeminismo*. Disponível em: <<http://transfeminismo.com/?s=cissexismo>>. Acesso em: 12 jul. 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – ABGLT. *Legislação do nome social na educação*. Curitiba, 2014.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- BENTO, Berenice. *A (re)invenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, Clam, 2006.
- _____. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008. (Primeiros Passos, n. 328).
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988*. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Legislação Brasileira).
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE GAYS, LÉSBICAS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS – GLBT, 2008. *Anais...* Brasília, 2008. 326 p.
- _____. Conselho Nacional de Combate a Discriminação e Promoção dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – CNCD, LGBT. Resolução n. 12, de 16 de janeiro de 2015. Estabelece parâmetros para a garantia das condições de acesso e permanência de pessoas travestis e transexuais - e todas aquelas que tenham sua identidade de gênero não reconhecida em diferentes espaços sociais – nos sistemas e instituições de ensino, formulando orientações quanto ao reconhecimento institucional da identidade de gênero e sua operacionalização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 mar. 2015. Seção 1, p. 3.
- _____. Ministério da Saúde. *Portal da Saúde*. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/index.html>>. Acesso em: 22 set. 2014.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-172.
- _____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CARVALHO, Mario. O “armário trans”: entre regimes de visibilidade e lutas por reconhecimento. In: COELHO, Maria Thereza Àvila Dantas; SAMPAIO, Líliliana Lopes Pedral (Org.). *Transexualidades: um olhar multidisciplinar*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 241-254.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- _____. Quatro intervenções para uma pedagogia queer. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu, MG. *Anais...*, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT23-4614-Int.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.
- _____. Um nome próprio: transexuais e travestis nas escolas brasileiras. In: XAVIER FILHA, C. (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2009.
- _____. Orlando ou um outro aprendizado do corpo. *Revista Aulas*, Unicamp, v. 5, p. 115-124, 2010.
- DUQUE, Tiago. *Gêneros incríveis: identificação, diferenciação e reconhecimento no ato de passar por*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Post-Scriptum sobre as sociedades de controle*. In: _____. *Conversações*. São Paulo: 34, 1992. (Coleção TRANS).

- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- _____. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- _____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- _____. *Segurança, território e população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- GADELHA COSTA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade neoliberal: teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.
- LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos à Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- MAIRESSE, Denise. Cartografia: do método à arte de fazer pesquisa. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- ROSA, Rodrigo Braga do Couto. *Enunciações afetadas: relações possíveis entre homofobia e esporte*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos Santos. *Cartografias da transexualidade: a experiência escolar e outras tramas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, p. 187-202, maio/ago. 2009.
- SEDGWICK, Eve Kosofsky. A Epistemologia do Armário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 19-54, jan./jun. 2007. Dossiê Sexualidades Disparatadas.
- SWAIN, Tânia Navarro. Feminismos e práticas sexuais: quais os desafios? *Caderno Espaço Feminino*, Florianópolis, Editora UFSC, v. 9, n. 10/11, p. 9-34, 2001/2002.
- SKLIAR, Carlos (Org). *Derrida & a educação*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Pensadores & Educação).
- TARSO institui carteira de nome social para travestis e transexuais no RS. *G1 RS: online*. Disponível em: < <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/05/tarso-institui-carteira-de-nome-social-para-travestis-e-transexuais-no-rs.html>>. Acesso em: 22 abr. 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Textos apresentados na Endiêpe, 10, 2000.
- _____. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.
- _____. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 249-264, jun. 2007b.

DAYANA BRUNETTO CARLIN DOS SANTOS

Doutoranda em educação e professora da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba, Paraná, Brasil; pesquisadora do Laboratório de Investigação em Corpo, Gênero e Subjetividades na Educação – Labin/UFPR; professora de biologia da rede estadual de educação básica do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil
ms.sex.dayana@gmail.com

O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS PEQUENAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA GUEDES MONÇÃO

RESUMO

Neste artigo discute-se o compartilhamento, entre famílias e educadores, da educação de crianças pequenas nas instituições de educação infantil. A investigação consistiu em uma pesquisa qualitativa, mediante estudo de caso de cunho etnográfico, realizado no período de 2010 a 2011, em um Centro de Educação Infantil – CEI – da rede municipal de São Paulo, que atende crianças de 0 a 4 anos. Os procedimentos metodológicos conjugaram observação participante, análise documental e entrevista semiestruturada com a equipe do CEI e com as famílias. Os resultados evidenciaram que a relação entre educadores e familiares é permeada por conflitos, sendo necessário, para a efetivação de uma relação de parceria, promover ações que garantam um diálogo permanente a respeito da educação coletiva das crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL • RELAÇÕES ESCOLA-FAMÍLIA •
CUIDADOS COM A CRIANÇA

SHARING THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD SCHOOLS

ABSTRACT

This article discusses how early childhood education is shared between families and educators, in pre-schools. The investigation consisted of qualitative research, by means of an ethnographic case study, conducted in 2010 and 2011, in a Centro de Educação Infantil – CEI (Early Childhood Center-ECC), a public municipal school in São Paulo, which accepts children aged from 0 to 4 years. The methodological procedures combined participant observation, document analysis and semi-structured interviews with the CEI team and with the families. The results showed that the relationship between educators and families is permeated by conflicts and, for the establishment of a partnership, it is necessary to promote actions to ensure an ongoing dialogue about collective education of children.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION • FAMILY SCHOOL RELATIONSHIP • CHILD CARE

LA PUESTA EN COMÚN DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS PEQUEÑOS EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

En este artículo se discute la puesta en común, entre familias y educadores, de la educación de niños pequeños en las instituciones de educación infantil. El trabajo consistió en una investigación cualitativa, mediante estudio de caso de cuño etnográfico, efectuado en el periodo del 2010 al 2011 en un Centro de Educación Infantil – CEI – de la red municipal de São Paulo, que atiende a niños de 0 a 4 años. Los procedimientos metodológicos conjugaron observación participante, análisis documental y entrevista semiestructurada con el equipo del CEI y las familias. Los resultados pusieron en evidencia que la relación entre educadores y familiares está permeada por conflictos, y para que haya efectivamente una relación entre aliados hay que promover acciones que aseguren un diálogo permanente en lo que concierne a la educación colectiva de los niños.

EDUCACIÓN INFANTIL • RELACIÓN PADRES-ESCUELA • CUIDADO DE NIÑOS

A EDUCAÇÃO INFANTIL É A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, CUJA FUNÇÃO É integrar o cuidado e a educação em ação complementar à família e à comunidade, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança e a garantia de seus direitos e de suas famílias. A especificidade das instituições de educação infantil evidencia-se na integração entre o cuidado e a educação e em seu compartilhamento entre educadores e famílias.

Compartilhar a educação da criança entre profissionais e famílias é um elemento-chave para a constituição de uma educação infantil democrática e de qualidade. Trata-se de ampliar a visão da educação das crianças pequenas nas sociedades contemporâneas, considerando as novas configurações das organizações familiares e reconhecendo as instituições de educação infantil como um dos contextos atuais de socialização da primeira infância.

O compartilhamento da educação da criança pequena situa-se em dois âmbitos: nas políticas públicas, no que diz respeito ao papel do Estado, que é o de garantir a universalização e a qualidade das creches e pré-escolas por meio de uma política pública que se pautar nos direitos fundamentais das crianças; e nas práticas cotidianas nas unidades de educação infantil, ao consolidar uma cultura de diálogo e negociação, entre famílias e educadores, sobre a educação das crianças pequenas.

No cotidiano das unidades de educação infantil, para garantir os direitos e necessidades das crianças pequenas, é preciso um permanente diálogo entre os adultos responsáveis por sua educação – famílias e

educadores –, para definir objetivos comuns e partilhar experiências. A faixa etária das crianças que frequentam educação infantil exige um acompanhamento dos adultos que lhes são próximos, para subsidiá-las, dentre outras coisas, a construir conhecimentos sobre si e sobre o mundo.

Segundo o parecer sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o atendimento integral dos direitos da criança:

[...] requer que as instituições de educação infantil, na organização de sua proposta pedagógica e curricular, assegurem espaços e tempos para a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização das diferentes formas em que elas se organizam. (BRASIL, 2009a, p. 13)

A participação das famílias no cotidiano das instituições de educação infantil é considerada um dos elementos que definem a qualidade do atendimento (CORRÊA, 2001; BRASIL, 2006; SILVA, 2011). Entretanto, apesar da importância dessa interação, esse é um dos aspectos mais delicados e complexos que permeia o cotidiano das instituições de educação infantil e desencadeia conflitos permanentes (HADDAD, 1993; MONÇÃO, 1999). Há muitas dificuldades no contato diário entre professoras e famílias para promover o compartilhamento do cuidado e a educação da criança pequena. Os estudos sobre essa temática evidenciam que as concepções de família, de maternidade e do papel da mulher são elementos centrais para compreensão dessa relação (CASTELLO, 1992; GEIS, 1994; FRANSCISCATO, 1996; VITÓRIA, 1997).

As crianças ouvem e acompanham cotidianamente as insatisfações das professoras com as famílias, como também a insatisfação das famílias com relação às professoras, por meio de comentários e reclamações realizados na sua presença, na maioria das vezes, sem nenhum cuidado. Apesar de ser o mote de tais conflitos, a criança fica “invisível” para os adultos, que pouco atentam aos seus sentimentos, esquecendo-se que as crianças aprendem ao observar e participar das interações, as quais podem contribuir positiva ou negativamente para a constituição da imagem que elas constroem sobre si, sobre sua família e sobre os educadores.

Nesse sentido, a natureza do compartilhamento evidencia-se especialmente pela sua dimensão relacional, que historicamente é fonte de conflitos e tensões entre famílias e educadores. As emoções, expectativas e valores que circundam essa relação exigem, tanto das famílias quanto dos educadores, um olhar crítico e uma escuta cuidadosa a respeito das impressões e sentimentos, nesse processo, bem como a compreensão de que as tensões e contradições daí originadas provêm de questões sociais, econômicas, políticas e de gênero, não se restringindo apenas às dificuldades individuais.

Estudos italianos (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; BONOMI, 1998; FORTUNATI, 2009) assinalam a necessidade de se vincularem necessidades e direitos das crianças, educadores e famílias, a fim de construir relacionamentos que alicercem um atendimento de qualidade e a assunção de toda sociedade quanto à responsabilidade na educação das crianças pequenas, considerando educação infantil um projeto da comunidade.

Reconhecer a criança, em sua integralidade, como um compromisso de todos e não apenas da família pressupõe ter como base o diálogo e a negociação, conhecendo as famílias e suas expectativas, na trilha de uma cultura de partilha de ideias e experiências a respeito da educação da primeira infância.

Com a preocupação de analisar as relações existentes entre famílias e profissionais na educação infantil, no processo de compartilhamento da educação da criança pequena, realizamos pesquisa empírica em um Centro de Educação Infantil – CEI – público da rede municipal de São Paulo, no período de 2010 a 2011.¹ Os dados foram coletados por meio de observação participante, análise documental e entrevistas semiestruturadas com 11 professoras, um professor, três coordenadoras pedagógicas, uma diretora, dois agentes técnicos de educação, um agente escolar, uma auxiliar de limpeza, uma auxiliar de cozinha, uma supervisora de ensino e 18 famílias.

A observação foi realizada para compreender o cotidiano da instituição em diversos momentos da rotina e nas diferentes modalidades de reuniões: de formação continuada; com as famílias; e conselho de CEI.

O estudo documental envolveu leitura e análise dos documentos internos da unidade: projeto pedagógico; regimento interno; livro de ocorrência diária; livro de registro de formação; livro de ocorrência funcional; livro de termos de visitas da supervisão; e fichas de matrículas.

As entrevistas realizadas foram do tipo semiaberto, utilizando-se um roteiro preestabelecido em que se buscou garantir que o entrevistado ficasse à vontade para expressar suas ideias. Ao compor o grupo de professoras que seriam entrevistadas, procurou-se assegurar que entre elas estivessem representadas: professoras de todos os agrupamentos – Berçários, Minigrupo 1 e Minigrupo 2 –; professoras dos dois turnos de trabalho – manhã e tarde –; e professoras oriundas da Secretaria de Assistência Social – SAS –, professoras de módulo e professoras que eram membros do conselho de CEI.

Para a escolha das famílias a serem entrevistadas, os critérios estabelecidos foram: mãe ou pai de crianças de todos os grupos do CEI; mãe ou pai cujo filho utiliza transporte escolar e que não comparece no CEI e mãe ou pai que comparece ao CEI cotidianamente para levar e buscar seu filho; mãe ou pai que participa das reuniões e mãe ou pai que não participa das reuniões; e mãe ou pai que participa do conselho de CEI e da APM.

1

Este texto é parte de um capítulo da tese *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, em 2013, sob a orientação do Professor Dr. Vitor Henrique Paro.

A coleta e a organização dos dados foram realizadas a partir de três eixos analíticos: relação entre professoras e crianças; relação entre professoras e equipe de gestão; e relação entre educadores e destes com as famílias, com vistas a compreender o compartilhamento do cuidado e educação da criança pequena.

A análise dos dados deu-se ao longo de todo o processo de coleta; entretanto, ao concluir a pesquisa de campo, foi realizado um minucioso trabalho de categorização, buscando a relação com a produção de conhecimentos na área de educação infantil e na educação de modo geral. A partir de cada eixo analítico foram identificadas as categorias de análise.

As categorias analisadas no eixo relação entre educadores e famílias foram: formas de comunicação com as famílias; o compartilhamento da educação e cuidado da criança; participação das famílias no conselho de CEI.

O presente artigo trata do conteúdo da categoria “compartilhamento da educação e cuidado da criança”, que apresenta a compreensão de profissionais e famílias sobre o compartilhamento: visões sobre o compartilhamento da educação e do cuidado da criança entre família e educadores; tensões e possibilidades no compartilhamento da educação e do cuidado da criança entre família e educadores.

VISÕES SOBRE O COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E DO CUIDADO DA CRIANÇA

Para ampliar a reflexão a respeito do compartilhamento da educação da criança entre o CEI e as famílias, é importante identificar como as famílias e as professoras compreendem esse processo. A seguir essa temática será tratada, primeiramente, a partir das percepções das famílias e, em seguida, segundo a visão dos educadores.

VISÃO DAS FAMÍLIAS

As famílias entrevistadas² compreendem o CEI como um espaço de cuidado e educação. Nos diferentes depoimentos, foi expressada a ideia de que, na instituição, as crianças brincam, cantam, desenham, ouvem histórias e aprendem a conviver, a obedecer regras e a cuidar de si. Também foi assinalada a possibilidade de a mãe liberar-se para realizar outras tarefas além da educação dos filhos, como trabalhar fora ou cuidar da casa.

A ideia presente no senso comum e nas entrevistas com as professoras, de que as famílias veem o CEI apenas como um lugar para deixar seus filhos – numa perspectiva assistencialista no que se refere exclusivamente à guarda da criança –, sem considerar sua dimensão educativa, não se confirma no grupo de famílias entrevistadas, as quais acentuam o caráter formativo do CEI no desenvolvimento da criança,

² Os nomes do CEI, das professoras, dos integrantes da equipe de gestão, das crianças e dos familiares são fictícios. O desenvolvimento da pesquisa de campo baseou-se nos princípios éticos definidos pelos *Padrões éticos na pesquisa em educação: primeiro documento*, elaborado pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, com base na Portaria FE/USP n. 15/2006, de 18 de agosto de 2006. Todos os profissionais e famílias foram devidamente informados quanto ao teor desta investigação e consultados no que diz respeito ao seu interesse em participar. Ao concordar em participar da pesquisa, foi apresentado o Termo de Consentimento para cada sujeito, deixando uma cópia com cada participante e uma com a pesquisadora.

especialmente em relação à convivência com outras crianças. Gilberto, pai de Jaime e Guto, deixa isso claro em sua fala:

Acho que o principal é que eles focam no desenvolvimento da criança, pra ela se desenvolver. [...] antigamente as professoras, elas falavam que só acompanhavam as crianças e hoje não, elas levam como ensinamento pra que eles se desenvolvam mais. Acho que o principal é isso, fazer as crianças serem mais desenvolvidas. Se você não fizer isso, infelizmente as crianças vão ficar pra trás [...]. Você vê a diferença de algumas crianças que têm a convivência aqui, elas são mais desenvolvidas que as outras crianças. Não que as outras não possam ser, mas elas acabam se desenvolvendo bem mais.

Outro aspecto assinalado pelas famílias refere-se à aprendizagem de regras e ao desenvolvimento da autonomia. Veja-se, como exemplo, a declaração de Verena, mãe de Giovana:

[...] em casa faz os gostos, diferente da escola [...] em casa brinca sozinho, no CEI divide, no CEI come na hora certa, em casa pode comer sobremesa [...] lá é certo, melhor, educa mais que em casa [...] lá as crianças não fazem tudo o que querem [...] no CEI tem horário para assistir [TV] e em casa não, principalmente se a gente estiver fazendo algum serviço.

Quando indagados a respeito do motivo pelo qual decidiram colocar seus filhos no CEI, a maioria dos familiares entrevistados assinalou a necessidade de trabalhar, atrelada ao desejo de que seus filhos convivessem com outras crianças e permanecessem em local seguro. Máisa, mãe de Clara, diz que o CEI promove a convivência e a experimentação para os bebês – é “um espaço para crescer” – e enaltece o fato de a escola pública proporcionar espaço para a criação, diferentemente das escolas particulares de educação infantil, que ora “infantilizam” as crianças ora “escolarizam” antecipadamente.

Os familiares relatam com entusiasmo as mudanças ocorridas nas crianças após o ingresso no CEI, destacando as alterações e avanços na fala e na independência para realizar ações de higiene e alimentação, e dizem que seus filhos ficaram mais “inteligentes” e mais “espertos”. As famílias elogiam o trabalho realizado e sentem-se seguras e satisfeitas com a forma como seus filhos são tratados, especialmente por constatarem que as crianças gostam de ir para o CEI.

Diferentemente das professoras, ao mencionarem os problemas encontrados no CEI, os familiares apontam-nos como questões isoladas, sem generalizá-los, fazendo questão de informar que as situações conflituosas foram pontuais.

Os familiares entrevistados encaram com tranquilidade o compartilhamento da educação e do cuidado de seus filhos e, apesar de reconhecerem a existência de muitas diferenças na forma de educar entre o CEI e a família, não fazem considerações negativas a esse respeito, destacando a qualidade da educação oferecida pela instituição, e buscam, em sua maioria, dar continuidade ao trabalho do CEI por meio da adequação da rotina familiar à rotina institucional.

Os depoimentos revelam que há um sentimento de que o CEI educa melhor, desenvolvendo a parte cognitiva e promovendo a formação pessoal da criança, especialmente nas questões de convivência. Para a maioria dos entrevistados, o CEI é uma referência, um apoio para a educação da criança, ajudando-os a aprender a melhor maneira de lidar com seus filhos.

Mariana e Juliana explicitaram a falta de tempo para ficar com os filhos em função do trabalho. O depoimento dessas mães revela a complexidade de conciliar trabalho e maternidade. É preciso atentar para o fato de que a inserção das mulheres no mercado de trabalho ampliou suas tarefas e, no caso das mulheres pertencentes às classes mais empobrecidas, o peso é maior, pois normalmente não podem contar com o auxílio de uma profissional para ajudá-las nas tarefas domésticas e na divisão da educação dos filhos. Estamos falando a respeito de seres humanos concretos, que se cansam e, ao voltar para casa após o dia de trabalho, deparam-se ainda com muitas tarefas, que, somadas às dificuldades financeiras e emocionais, podem levá-los a dar pouca atenção aos filhos. Reconhecer as fragilidades e inquietações das famílias na educação das crianças, sem transformá-las em críticas ou sinônimo de descompromisso com os filhos, pode ajudar a romper o mito de que “as mães abandonam os filhos na creche” e afastar o modelo da “mãe ideal”, que está sempre disponível e vive apenas para seus filhos.

Já Vanderleia e Rosail entendem que, em função de serem jovens, o CEI as ajuda a educar as crianças. Rosail, mãe de Jaime e Guto, constantemente se questiona sobre se é uma “boa mãe”, e as professoras a orientam muito. Ela afirma que no CEI existe bastante diálogo, o que é muito positivo para as crianças:

A calma, a paciência que as professoras têm, acho que isso é dom [...], orientam [as famílias] para ficar na mesma altura da criança, para falar com ela [...]; em casa não tenho tanta paciência. (Rosail, mãe de Jaime e Guto)

Ao contrário das manifestações de queixa das professoras, as famílias buscam espelhar-se no CEI para educar seus filhos. As mães ficam impressionadas em como as professoras conseguem dar conta de tantas crianças, considerando que elas não conseguem dar conta dos filhos, em número bem menor. Esse é um dos aspectos que faz com que as famílias reconheçam a competência das professoras.

Mas o interessante nessa questão é que, apesar de as professoras ressaltarem constantemente sua formação, na maioria das vezes, quando as famílias expressam essa admiração, as professoras aproveitam para dizer o quanto é difícil o trabalho no CEI e a importância de a mãe compreender as falhas que acontecem no cotidiano, tal como o sumiço de roupas.

Nesse momento, poderia haver uma reflexão acerca das potencialidades da educação infantil coletiva, explicitando alguns dos elementos que a distinguem da casa, tais como a interação entre as crianças, o ambiente planejado com intencionalidade educacional, o olhar do professor a partir de seus conhecimentos educacionais e sobre o desenvolvimento infantil. Explicitar a diferença entre a educação coletiva no contexto educacional e a educação familiar é um componente importante para compreender o papel das instituições de educação infantil e as possibilidades e limites do compartilhamento da educação da criança. Esse é um tema que, ao ser aprofundado, pode contribuir para ampliar a ideia da infância como responsabilidade de toda a sociedade.

DIFICULDADES DAS FAMÍLIAS

Apesar de os familiares avaliarem positivamente o atendimento e mostrarem-se plenamente satisfeitos com a forma de trabalho realizado no CEI, ao longo das entrevistas foram identificados elementos que retratam as dificuldades cotidianas no compartilhamento da educação da criança pequena. A título de ilustração, apresentam-se, a seguir, algumas situações que demonstram isso.

Na descrição das professoras, Cassiana, mãe de Ramon, enquadra-se nas famílias que repassam responsabilidades para o CEI. Durante a entrevista, a mãe relatou o conflito que teve com a professora Alcione, que a chamou para tratar sobre as condições inadequadas de higiene de seu filho. A mãe ficou indignada com a abordagem da professora, que, segundo ela, foi “grossa” e ameaçou acionar o conselho tutelar, devido ao fato de Cassiana delegar a responsabilidade da educação do filho pequeno para o filho mais velho, de 15 anos. A mãe ficou muito nervosa e disse que a diretora deveria ensinar a professora a falar com as mães, pois tinha conversado anteriormente com a diretora, que já a advertira severamente, mas de maneira que a fez pensar.

Cassiana informou que já recebeu muitas queixas das professoras com relação aos cuidados de higiene e saúde com seu filho, mas se justificou mencionando que, em 2010, sua vida se desestruturou: ficou desempregada e não tinha como atentar para as questões de cuidado com o filho (piolho, higiene, cortar as unhas, etc.). Recebia recados constantes na agenda. Um dia, seu filho foi para o CEI com a mochila contendo as mesmas coisas do dia anterior, inclusive as roupas sujas; então ligaram para ela reclamando e solicitando providências. Segundo Cassiana, o pai dela levou roupas limpas para Ramon. Essa mãe disse

que fica envergonhada com as falhas e o recebimento dos recados na agenda, mas pede para o filho mais velho encaminhar essas questões de cuidado com o bebê, pois já explicou para os filhos que “a mãe é de trabalhar”; afirma que “é difícil se lembrar de cortar unha, mandar roupas para o filho, quando tem contas a pagar, comida para comprar [...] passei o ano devendo para o ‘tio’ da peruá”.

O relato dessa mãe permite pensar sobre a complexidade do compartilhamento da educação da criança, especialmente ao se deparar com famílias com problemas de ordens social e econômica, cuja forma de cuidar dos filhos não corresponde ao que socialmente é esperado de uma mãe com criança pequena.

Muitas vezes a abordagem incisiva e pouco cuidadosa das professoras, tal como no caso de Cassiana, expressa a dificuldade, por parte das professoras, de lidar com as limitações das famílias em efetuar os cuidados básicos com a criança em casa. Realmente, isso não deve ser aceito; entretanto, se se deseja beneficiar a criança, é preciso saber conversar com a família no sentido de persuadi-la a buscar alternativas para garantir o bem-estar e a integridade física e emocional de seus filhos. Para isso, faz-se necessário romper com as concepções preconceituosas em relação às famílias de baixa renda, que interpretam que a falta de cuidados é apenas uma opção individual, desprovida de elementos políticos e sociais. Esse é um caso frequente nas unidades de educação infantil públicas e deve ser considerado pauta de discussão sobre a política de atendimento à primeira infância, provocando um diálogo com a sociedade e com o poder público a respeito da necessidade de uma abordagem intersetorial para as crianças pequenas e suas famílias, especialmente as que vivem em situação de vulnerabilidade social.

Conhecer e refletir a respeito da maneira como acolhemos e ouvimos as famílias cotidianamente, especialmente as que apresentam dificuldades com relação à educação de seus filhos, requer compreender e dialogar sobre sua forma de educar os filhos, como percebem o significado da maternidade e da paternidade, sem julgamentos moralistas.

Outro exemplo das dificuldades no compartilhamento constituiu-se no caso de maior repercussão no CEI em 2011, que funcionou como disparador de muitos conflitos internos: uma família fez um boletim de ocorrência e uma denúncia na Secretaria Municipal de Educação – SME –, em função de sua filha, de aproximadamente dois anos, ter sido mordida consecutivamente em sua primeira semana no CEI.

Lilian, a mãe da criança, relatou que a decisão de fazer o boletim de ocorrência se deu pelo fato de não ter sido ouvida no CEI. Segundo ela, no primeiro dia a criança chegou com uma mordida no braço e não havia nenhuma anotação na agenda. Ao constatar o fato, a mãe mandou recado, solicitando que as professoras observassem o que ocorreu. No outro dia, sua filha voltou com uma mordida no rosto; na agenda

havia um recado dizendo que ela era muito pequena, e que as mordidas ocorrem nessa idade. A mãe ficou apreensiva, com receio de falar para o esposo, mas, depois de conversarem, decidiram comparecer ao CEI para falar com a diretora sobre as ocorrências. Ao entrarem na unidade, os pais encontraram no portão uma das professoras de sua filha, que informou que a diretora não estava e conversou com os pais sobre o ocorrido. Dois dias depois, a criança teve mais uma mordida e caiu, resultando em uma ferida grande no rosto. Como as informações colocadas na agenda não estavam coerentes com o ocorrido, os pais foram novamente ao CEI para conversar com a diretora. Como ela não estava, conversaram com a coordenadora; entretanto, a conversa não foi satisfatória. Os pais solicitaram a transferência da filha para outra unidade, mas a coordenadora os informou que tal procedimento não era possível na rede e que não havia como transferir a criança de CEI. Se ela saísse da unidade, voltaria novamente para a lista de espera da demanda. Foi solicitada a mudança de sala, que também foi negada.

Segundo a mãe, os pais ficaram muito insatisfeitos e resolveram buscar seus direitos, tomando a decisão de fazer um boletim de ocorrência e o exame de corpo de delito no Instituto Médico Legal – IML. A mãe relatou que foi uma experiência difícil e que as pessoas que viam o machucado no rosto de sua filha ficavam admiradas e a aconselhavam a tirar a criança daquele CEI. Além do boletim de ocorrência na delegacia, a família fez uma queixa na SME e recorreu ao conselho tutelar, cuja resposta foi negativa, orientando-a a ir à defensoria pública.

No entanto, a mãe resolveu atender ao chamado da diretora Maria Vitória para conversar e, antes de dirigir-se à defensoria pública, foi ao CEI. Maria Vitória informou à mãe que não sabia do ocorrido, pois na semana anterior tinha ficado grande parte do tempo fora da unidade em função de demandas externas de trabalho, mas que a partir daquele momento iria encaminhar o caso. A mãe diz ter questionado a diretora acerca dos motivos pelos quais ela não sabia o que havia acontecido com sua filha na escola, pois acredita que o diretor deve acompanhar todos os problemas que ocorrem na unidade.

Após a realização de reuniões entre os pais, professoras e diretora, Maria Vitória encaminhou a mudança de sala da criança³ e solicitou aos pais que não a retirassem do CEI. A mãe questionou a decisão de Maria Vitória, pois, repentinamente, tudo o que não podia acontecer, como mudar a criança de sala, foi possível. Segundo a mãe, a diretora afirmou: “Entre vocês (professoras) e a criança, eu opto pela criança”.

Esse encaminhamento da diretora tranquilizou muito a família, constituindo uma relação de confiança entre os pais e Maria Vitória. Desde então, a criança está muito bem na nova sala e não teve mais problemas. Mas, apesar de ter resolvido a situação, a mãe afirmou que vai manter a queixa até o final do processo, pois considera ser uma

3

O encaminhamento dado pela diretora teve forte repercussão no grupo, gerando muitos conflitos junto às professoras, que sentiram que a diretora não ficou ao lado delas.

segurança para ela. A mãe acredita que não precisaria chegar a esse extremo se a diretora soubesse desde o início o que estava ocorrendo.

O caso de Lilian e os de outras mães mostram como a naturalização de alguns problemas que ocorrem no CEI – mordidas, sumiço de roupas, falta de professores – leva a uma abordagem pouco cuidadosa e generalista com as famílias. A explicação para as mordidas é que é normal que aconteçam, devido à fase de desenvolvimento da criança; entretanto, isso soa como aviso às famílias, para não reclamarem quando ocorrer. As mordidas entre as crianças no CEI exigem uma reflexão apurada do contexto educacional – sua organização pedagógica e qualidade das interações –, não podendo ser analisadas de forma isolada, como culpa ou dificuldade da criança.

A falta de informação e cuidado para dialogar nos casos em que acontecem acidentes com as crianças, bem como o medo das professoras em serem penalizadas por essas intercorrências no CEI, revela a necessidade de aprimoramento, por parte da instituição, na forma de comunicação com as famílias e a importância de melhorar a formação de seus profissionais para atuar com essa faixa etária, aspecto fundamental quando se discute o compartilhamento da educação e do cuidado da criança pequena. É salutar lembrar que não temos de falar *para* a família, mas *com* a família.

Em se tratando de crianças muito pequenas, as questões relacionadas à sua segurança e integridade física devem ser uma temática analisada por parte de todos que trabalham nas unidades e também dos gestores das políticas públicas, pois a não ampliação desse debate tem reforçado uma prática de cerceamento das ações das crianças como forma de evitar acidentes e a culpabilização do professor. Essa situação gera, em muitas unidades de educação infantil, um ambiente povoado pelo medo de que alguma coisa grave aconteça à criança e que a família processe o educador.

Outra dificuldade encontrada pelas famílias é o sumiço de roupas e objetos das crianças, que, por engano, são colocados pela professora em outra mochila e não são devolvidos pela família da criança que as levou. Essa temática foi abordada por diferentes famílias em diversas reuniões no CEI Anália Franco – como também em muitas unidades de educação infantil da rede – e há uma crítica dos familiares com relação àqueles que não devolvem o objeto que foi trocado na mochila. As professoras reforçam a necessidade de as famílias colocarem os nomes nas roupas e solicitam que devolvam objetos que não pertencem a seus filhos, pois, muitas vezes, na correria do cotidiano, a troca acontece. Nessa situação, é preciso que as professoras atentem para suas responsabilidades na garantia do cuidado com os pertences das crianças, buscando alternativas internas para a diminuição das incidências de trocas sem considerar um problema exclusivo das famílias. Dito de outro modo, o sumiço das roupas é um problema do coletivo que frequenta e atua na unidade, portanto, sem culpabilizar ninguém, é preciso esclarecer responsabilidades e estratégias para resolução desse problema.

A insatisfação com o alto índice de faltas das professoras no período da manhã foi destacada pelas mães do Minigrupo 2 como um elemento dificultador para a efetivação do compartilhamento, na medida em que são apenas informadas da falta, sem justificativas ou esclarecimentos mais detalhados a respeito dos motivos. Verena relatou que sua filha chorava quando precisava ficar com uma professora substituta. Já Elvira disse que sua filha preferia voltar para casa ao saber que sua professora havia faltado e teria de ficar em outra sala. Outras famílias também demonstraram insatisfação ao ter de retornar com seus filhos para casa, mas de maneira mais leve, sem fazer apreciações negativas às docentes, pois parece que consideram isso um problema inerente ao CEI.

Parece que a ausência de uma ação coletiva por parte das famílias, para atuar diante das dificuldades enfrentadas no compartilhamento da educação de seus filhos, demonstra a presença ainda forte de uma postura de submissão que historicamente a população assume diante do atendimento público nas creches, tal como assinalado em estudos anteriores (HADDAD, 1993; MONÇÃO, 1999).

VISÃO DAS PROFESSORAS

Os depoimentos das professoras a respeito de como compreendem o papel do CEI revelam a coexistência das diferentes concepções de educação infantil que marcaram a instituição ao longo de sua história. As professoras afirmaram que o CEI é um espaço educacional promotor de socialização e autonomia das crianças, em que o cuidado e a educação são integrados e promovem a ampliação de seus conhecimentos. Elas destacaram a formação docente como elemento central para a constituição do caráter educacional do CEI. Mas, ao analisar atentamente os depoimentos das professoras, pode-se encontrar também a ideia do CEI como substituto da família, especialmente para as mães que trabalham, ou como uma instituição que oferece melhores condições que as famílias no que diz respeito a atenção, afeto, espaço físico e alimentação.

Na tentativa de reafirmar o papel educacional do CEI, as professoras criticaram de forma contundente o caráter assistencialista da instituição, que em sua opinião ainda é muito presente no cotidiano, fruto da postura inadequada das famílias diante do CEI e da política pública, que ainda não trata as unidades de educação infantil como escola e não contempla as professoras com os mesmos direitos dos docentes dos outros segmentos. Como exemplo, elas destacaram a questão das férias coletivas e do recesso em julho, que, no momento em que a pesquisa foi realizada, não eram prerrogativas do CEI.

Para a professora Valentina, é responsabilidade do poder público assumir e resolver os problemas das famílias que não têm com quem deixar as crianças no período de férias e recesso:

A criança precisa ficar? Ela tem essa necessidade? Não é uma necessidade assistencial? Professor tem direito a recesso, uma questão profissional. Pega um professor de Educação Física, pega um monitor, já que é por uma questão assistencial, conserva a criança no CEI, mas com outra atividade [...] Porque diversifica atividade, o ambiente, a criança tem um jeito de ampliar mais o trabalho que ela faz dentro do CEI [...] a questão dos pais não ter onde deixar os filhos é uma questão assistencial, não é uma questão educacional, você está imputando para a educação uma responsabilidade que ela não tem, a responsabilidade é de assistência social [...] não estou discutindo o mérito da questão [...] acho que é legítimo, o pai precisa mesmo, a gente sabe que tem criança em situação de risco [...]. Acho que você não pode misturar as coisas, nem pode dar essa responsabilidade pra Secretaria de Educação. (Valentina, professora)

Para compreender melhor essa proposição, perguntou-se como ela analisa o fato de as crianças com as quais trabalhava naquela ocasião – Berçário 2 – ficarem sem suas respectivas professoras e com um professor ou monitor novo durante o mês de julho ou janeiro. Ela respondeu que no início seria difícil, mas que as crianças têm capacidade de adaptar-se rapidamente:

Acho que um dia ou dois [as crianças estranhariam], mas eles se acostumam [...]. Se é uma coisa que eles gostam, uma atividade de movimento, uma atividade de tinta [...] eles vão fazer com prazer. (Valentina, professora)

Considerando que se trata de crianças muito pequenas, que precisam de segurança e vínculo com os adultos que a educam, foi questionado a ela como fazer para que os professores especialistas ou monitores realizem um trabalho adequado com as crianças. Ela afirmou que o coordenador pedagógico teria o papel de acompanhar e orientar os professores e monitores durante esse período.

Esse é um bom exemplo para atentar ao necessário cuidado de, ao pensar os direitos dos professores, não descuidar dos direitos das crianças e da especificidade das instituições de educação infantil. A professora Valentina propõe uma alternativa que pode ser positiva para professoras e famílias, mas não é favorável às necessidades das crianças. Aspectos fundamentais para a criança pequena, como o processo de adaptação, não são considerados e, sem perceber, reitera-se um lugar de “quebra galho” para atividades que deveriam ser permanentes no cotidiano da criança – movimento e a linguagem de artes plásticas. Desconsidera-se que as propostas de educação infantil devem ser alicerçadas sempre na tríade criança-professor-família.

Essa proposta da professora vai ao encontro dos encaminhamentos que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo tem adotado ao longo dos últimos anos, ao criar um atendimento de “emergência” para as crianças cujas famílias não têm com quem deixar seu filho no mês de janeiro. Em uma das reuniões no CEI Anália Franco, a diretora informou às famílias que as professoras teriam férias coletivas em janeiro e que o CEI funcionaria como “polo”, agregando crianças de outros CEIs. Para poder deixar a criança, era necessário que a família justificasse a necessidade do atendimento por meio de uma declaração por escrito e da apresentação da carteira de trabalho. Além disso, deveria ser informado à direção em qual período a criança gozaria as férias, pois, segundo ela, a criança fica cansada de permanecer na instituição todos os dias por no mínimo dez horas. A diretora Maria Vitória acrescentou que as crianças não ficariam com as professoras das salas, mas sim com aquelas que participassem do plantão.

A alternativa proposta pela SME e a forma como a diretora encaminha essa questão junto às famílias, além do caráter “policialesco”, não consideram a criança e suas necessidades. A política pública de educação infantil deve reconhecer a especificidade de uma instituição educacional que atende em período integral e cujas crianças dependem do adulto para sua sobrevivência – em termos físicos, emocionais e culturais. Os professores, com os conhecimentos que deveriam ter a respeito do desenvolvimento infantil e das especificidades do trabalho com a criança pequena, poderiam auxiliar o poder público na constituição de uma política intersetorial que realmente a colocasse como foco e a atendesse de forma adequada, respeitando seus direitos nos períodos de férias coletivas e recesso.

As condições objetivas de trabalho das professoras devem ser analisadas à luz dessa especificidade também. É conveniente que um docente que trabalha com criança pequena atue em duas escolas? Quais as condições básicas para garantir um atendimento de qualidade? Para avançar o debate a respeito dos direitos dos professores de educação infantil, as lutas sindicais devem articular a reflexão sobre a especificidade das instituições educacionais da primeira infância, não restringindo a plataforma de reivindicações apenas à questão da isonomia com os professores de ensino fundamental. A defesa deve dar-se em torno de condições específicas de trabalho nesse segmento e da responsabilidade social com a educação das crianças pequenas.

Na visão das professoras, a desvalorização do papel educacional do CEI por parte das famílias expressa-se, no cotidiano, na dificuldade destas em cumprir os horários de entrada e saída, em prover recursos básicos para a higiene da criança (fraldas, roupas, calçados), em educar e cuidar adequadamente das crianças, especialmente nas questões de afeto, higiene, saúde e colocação de limites. De maneira geral, as professoras consideram que a dimensão assistencialista se materializa no repasse das responsabilidades da família para o CEI, como pode ser exemplificado pelo relato da professora Lucimar, do Minigrupo 1:

Nós deveríamos tentar abraçar o que é educacional, as coisas assistencialistas, que são por parte da família, que são as necessidades básicas de saúde, de afetividade [...] chamar mais as famílias para essa responsabilidade e não tentar tirar essa responsabilidade das famílias e trazer essa responsabilidade para nós [...]. Em algumas atitudes com as famílias [...] você acaba abrindo mão da educação e tomando para si responsabilidades que não são nossas, algumas famílias até precisam, mas algumas acabam aproveitando [...] A questão dos limites da criança [...] não dá pra ficar só, sobre a responsabilidade da escola.

A polarização entre questões educacionais e assistenciais é uma armadilha que promove a redução do papel da educação, ao restringi-la a aspectos relacionados à transmissão de conhecimentos, desvinculando os aspectos afetivos e sociais. Essa ideia encontra-se muito presente nas falas das professoras e é preciso analisá-la cuidadosamente, pois desvela também uma visão preconceituosa e generalista com relação às famílias.

A professora Alcione exemplifica sua compreensão sobre assistencialismo a partir de uma situação em que uma criança – a qual ela adjetiva como “terrível” – “que não para quieta”, bate em todos, chuta, morde era tratada pelas professoras com “amor”, o que a deixava mais segura. Contudo, ao conversar com a mãe para compreender o comportamento da criança, ela disse: “ele é assim mesmo”, e falou para a professora que, para acalmá-lo, apaga todas as luzes da casa e, como tem medo do escuro, ele fica quieto.

Alcione relatou, indignada, que a mãe trabalha direto e, mesmo nos dias de folga, não fica com a criança, e avalia que a criança está “pedindo socorro”. A professora conversou diversas vezes com a mãe, alertando-a de que se tratava de ações para chamar a sua atenção, pois “ele [criança] precisa de alguém com ele, ele não consegue resolver os problemas sozinho”. Alcione disse ter aconselhado a mãe: “fica com seu filho, ele precisa de você”, pois considera que essa mãe é supertranquila, não é “encrenqueira”. Foi perguntado à professora se ela sabia explicar o motivo pelo qual a mãe não queria ficar com o filho e ela afirmou não saber, mas a mãe disse-lhe que seu filho é “terrível” e que não podia ficar com ele, pois tinha muitas coisas para fazer; e Alcione conclui: “Então a gente não sabe, mas ela não quer a responsabilidade com ele, não.”

Por meio desse relato, Alcione procura mostrar que há mães que não exercem seu papel com empenho e eximem-se de relacionar-se com seus filhos. Essa ideia é compartilhada pela maioria das professoras, e pode ser ilustrada, também, pela afirmação da professora Tuany:

[...] estão acomodadas, eles não querem mais nada, elas têm o filho, põem na escola, ganham leite. O nosso país é assim, assistencialista,

você não dá um emprego para um pai de família, pra ele conseguir sustentar sua família, você dá leite, você dá uma bolsa. Isso não constrói o ser humano [...] acho que o problema não é só aqui, o problema é num todo, o país todo é assistencialista, daí têm pessoas que se acomodam com isso.

A professora Tuany acredita que o assistencialismo presente na sociedade estimula as mães a transferirem suas obrigações para o CEI, e cita os exemplos de crianças cujas famílias não davam banho em casa, tampouco trocavam as fraldas e que por isso, muitas vezes, as crianças são mais bem cuidadas na instituição do que em casa. Ela conclui que, de acordo com suas observações, as mães que trabalham são as que cuidam melhor dos filhos.

O destaque, nesse depoimento, é a ausência de questionamento. A professora parece contentar-se com suas observações, que não analisam o porquê de algumas mães não cuidarem “adequadamente” de seus filhos. Qual o real motivo dessa atitude? Seu relato leva-nos a considerar apenas a dimensão individual de cada família, mas, se isso não acontece apenas com uma mãe, não teria uma dimensão social ou cultural como pano de fundo? A lógica perversa do sistema capitalista envolve pessoas que, com ou sem intenção, reproduzem a ideia de que o indivíduo é responsável pela situação de carência material.

É preciso entender a mãe como um ser humano concreto, dotado de certezas e incertezas, sentimentos, emoções, rompendo com o modelo da “mãe ideal” e com o mito do “amor materno” (BADINTER, 1985) e efetivando uma troca de experiências que possibilite refletir sobre a educação da criança pequena no contexto atual, seus desafios, de modo a garantir que a criança goze de uma infância de qualidade seja no contexto institucional, seja no âmbito familiar.

A visão das professoras sobre assistencialismo demonstra uma apropriação equivocada de seu real significado, ao reforçar a polarização entre o assistencial e o educacional, separando a dimensão de guarda e proteção da dimensão educacional (KUHLMANN JR., 1999). A ausência de pesquisas sobre educação infantil na área educacional nas décadas de 1970 e 1980, segundo Kuhlmann Jr. (1999), produziu uma imagem preconceituosa da creche com a ideia de que, por ter sua origem vinculada aos órgãos de assistência e às instituições filantrópicas, este tipo de estabelecimento não possuía proposta pedagógica e, portanto, não se caracterizava como instituição educacional. Entretanto,

[...] o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo

de emancipação. O fato dessas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JR., 1998, p. 182)

A visão assistencialista é marcada pelas políticas públicas segregacionistas e reforçada pelos profissionais ao adotarem uma postura de superioridade, desconsiderando os saberes e as potencialidades das famílias e reproduzindo concepções preconceituosas quanto à pobreza, ou seja, “uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade” (KUHLMANN JR., 1998, p. 183).

As posições das professoras sobre assistencialismo refletem a forma superficial como foi tratada essa temática no processo de inserção das creches no sistema de ensino, produzindo o mito de que apenas a transição administrativa de secretaria configuraria um novo papel ao CEI – o educacional. Assim, rechaçaram-se os conhecimentos produzidos na rede de creches ao longo de mais de três décadas na Secretaria de Assistência Social, ocasionando a desconsideração do papel multifuncional das instituições de educação infantil, que necessitam de uma política pública articulada com diferentes setores.

A perspectiva de uma política integrada e intersetorial para a primeira infância possibilita que a educação das crianças pequenas, especialmente daquelas pertencentes a famílias com alta vulnerabilidade social, deixe de ser encarada com um descaso familiar e comece a ser considerada um problema social que precisa ser colocado como prioridade de uma política de Estado.

DIFICULDADES DAS PROFESSORAS

Para as professoras, o compartilhamento da educação e do cuidado da criança refere-se à parceria estabelecida entre os professores e as famílias por meio de uma comunicação permanente a respeito da criança e uma continuidade do trabalho desenvolvido no CEI e em casa e vice-versa. Entretanto, ao aprofundar tal questionamento nas entrevistas realizadas, foi possível constatar que esse processo está mais relacionado aos cuidados de saúde e higiene das crianças e à continuidade do trabalho desenvolvido na creche, do que a um processo de troca e construção de parceria.

As professoras apresentam muitas dificuldades para compartilhar a educação das crianças com suas famílias. A análise de duas situações que ocorreram no CEI Anália Franco pode facilitar a compreensão de alguns elementos que circundam essa temática.

Um fato ocorrido em novembro de 2011 gerou muitos conflitos entre professoras e famílias, evidenciando que o diálogo ainda é muito incipiente e, por isso, é difícil superar situações que poderiam ser resolvidas com uma conversa.

Jandira, auxiliar de limpeza, matriculou Antônio, seu bebê, no CEI. Ela era uma das auxiliares responsáveis pela higiene do trocador e da sala do Berçário 1, por isso, permanecia longo período do dia nesses espaços e, segundo as professoras, interferia nas ações de cuidado junto ao seu filho.

Certo dia, o grupo de professoras do Berçário 1 do período da manhã colocou cartazes no vidro da sala e do trocador, impossibilitando a visão do espaço para quem estava fora das salas. Jandira reclamou para a coordenadora, solicitando a retirada dos cartazes.

Diante da situação, a coordenadora pedagógica realizou uma reunião com Jandira e as três professoras do Berçário 1 do período da manhã. Nessa ocasião, Jandira informou que, além da insatisfação com relação aos cartazes, estava incomodada com o fato de seu filho ter queimado o céu da boca porque haviam dado a refeição muito quente para ele. As professoras informaram à mãe que, quanto aos cartazes fixados no vidro, tratava-se de atividades pedagógicas realizadas com as crianças. Sobre o acidente com Antônio, elas afirmaram não saber da ocorrência, mas, ao longo da conversa, constataram que Lavínia, agente escolar, havia alimentado a criança no dia em que ocorreu o fato.

As professoras aproveitaram a reunião para expor o mal-estar que sentiam com relação à permanente interferência de Jandira nas ações de cuidado com Antônio. Ao final do encontro, a coordenadora encaminhou a retirada dos cartazes do vidro das salas do Berçário 1 e solicitou que Jandira confiasse mais no trabalho das professoras.

Entretanto, os cartazes não foram retirados imediatamente, provocando indignação em Jonas, pai de Antônio, ao chegar ao CEI no dia seguinte. Segundo as professoras, o pai teve uma postura agressiva e desrespeitosa e, por isso, foi encaminhado para a coordenadora pedagógica. Após o almoço, o pai retornou à unidade e, sem comunicar nenhum funcionário do CEI, fotografou as salas, a cozinha e ameaçou levar à mídia tal situação. A equipe do CEI solicitou a presença de Melânia, supervisora, que compareceu à unidade e conversou com o pai, assegurando-lhe que seriam tomadas as medidas necessárias para resolver a situação e solicitando que não divulgasse as fotos.

Após o ocorrido, a supervisora de ensino e a coordenadora pedagógica determinaram a retirada imediata dos cartazes das salas, o que foi prontamente realizado pelas professoras do período da tarde. As professoras do período da manhã sentiram-se ameaçadas com a atitude de Jonas e resolveram – sem consultar a coordenadora – convidar um capitão da polícia militar para participar da reunião de formação continuada no dia seguinte, para informar e orientar quais procedimentos devem ser adotados com familiares que agem como Jonas. Além disso, as professoras afirmaram que foram ameaçadas pelo pai e estavam inseguras, pois, após o ocorrido, tiveram a impressão de serem seguidas por um homem no estacionamento

da unidade, o que as motivou a fazerem um boletim de ocorrência contra Jonas, com o intuito de garantir segurança diante dos fatos ocorridos.

Essa situação teve muitos desdobramentos no CEI,⁴ sendo necessária novamente a intervenção da supervisora Melânia para resolver definitivamente o caso. O acompanhamento da situação por meio de conversas com a coordenadora e professoras e a análise dos registros do caso no livro de ocorrência funcional possibilitaram constatar a dificuldade das professoras em realizar uma análise crítica e não passional diante do fato. A descrição e os argumentos expostos pelas três professoras envolvidas não contemplavam uma reflexão a respeito dos desafios colocados na educação da criança pequena em espaços coletivos. A criança é deixada de lado e cria-se um conflito entre os adultos, que, agindo emocionalmente, com raiva e indignação, não conseguem tomar atitudes profissionais e se embrenham em discussões e disputas que provocam mal-estar e sentimento de injustiça. A realização do boletim de ocorrência e a presença do capitão da polícia militar na reunião de formação são preocupantes na medida em que situações internas passam a ser tratadas como “casos de polícia”, além de expressar questões que colocam as próprias professoras em situação delicada, pois, quando as crianças permanecem no CEI, qualquer acidente com elas é de responsabilidade da unidade.

Observa-se que há, ainda, muita dificuldade das professoras em lidar com a presença mais constante das famílias no CEI, tal como a professora Doralice explicitou na entrevista, ao afirmar que os professores têm medo da família na escola, pois

[...] ele vai ter que se mobilizar para coisas que talvez ele não faça, que ele deveria fazer. Ele [professor] vai ter que estar preparado para questionamentos que muitas vezes ele não quer ter, ou que ele não está preparado para responder.

O conflito ocorrido no Berçário¹ demonstra isso claramente, pois não é cogitada pelas professoras a possibilidade de dialogar com a mãe, buscando entender qual é o jeito que ela considera o melhor para cuidar de seu filho, acolher suas angústias e trilhar com ela a constituição de uma relação de confiança, ajudando-a a perceber seu filho como um membro do grupo de crianças e os desafios colocados em uma educação compartilhada. As professoras não compreendem que, na maioria das vezes, cada família vê apenas as necessidades de seu filho, desconsiderando o contexto coletivo em que ele está inserido; é preciso atentar para essa questão, a fim de promover um diálogo com segurança.

Outra situação, ocorrida com a professora Mirtes, demonstra dificuldades das professoras no compartilhamento da educação das crianças. Ela disse que estava com as crianças do Minigrupo 2 na piscina, acompanhada pela professora de módulo, um ATE e duas salva-vidas, quando,

4

A leitura do termo de visita da supervisão e do livro de ocorrências possibilitou coletar detalhes dessa situação. A ocorrência de conflitos com a família expôs também os conflitos das professoras com a coordenadora, que ficaram bem esclarecidos na entrevista com uma das professoras do berçário, e também explicitou os conflitos internos à equipe de gestão, pois a diretora – que estava em férias quando ocorreu a situação –, ao saber do fato, atribuiu à coordenadora a inabilidade para lidar com a situação.

de repente, Ananda, mãe de Getúlio, pulou o muro, saltou na piscina e retirou abruptamente seu filho, gritando que ele estava se afogando:

[...] eu só vi quando ela puxou o menino de dentro da piscina. Para você ter uma ideia, o menino nem estava com a cabeça molhada, foi muito rápido.

A professora Mirtes ficou transtornada com essa situação e, segundo ela, a coordenadora Marjorie conversou com a mãe, que se desculpou com a professora. No entanto, ela não aceitou as desculpas por considerar a situação grave, pois envolveu outros profissionais e afetou as crianças. A indignação da professora Mirtes foi tamanha que, a partir do dia do incidente, optou por não levar mais as crianças à piscina até que a diretora adotasse providências. Foi questionado se ela sabia a razão pela qual a mãe tomara tal atitude. Ela disse que a coordenadora, ao conversar com Ananda, constatou sua fobia de água, o que a fez imaginar que seu filho estava se afogando. Para Mirtes, essa justificativa não foi convincente, tendo afirmado enfaticamente:

Não sei, só sei que ela estragou com o dia de todo mundo, das crianças inclusive. Ficou uma situação muito chata. Eu falo para o pessoal: não sou psicóloga, sou professora.

Os relatos ajudam a compreender que as emoções das professoras apenas refletem seus valores e concepções com relação às famílias e suas crianças. A ausência de disposição para analisar as atitudes das famílias não permite estabelecer uma relação dialógica. Diante disso, é possível dizer que o compartilhamento da educação da criança no CEI Anália Franco, e em grande parte das instituições de educação infantil, ainda é muito rudimentar; há algumas ações – especialmente de comunicação – para garantir a permanência da criança na unidade, mas não uma interação que permite uma parceria em que a educação da criança é pensada em sua profundidade. De certa forma, isso é considerado “normal” tanto para as famílias quanto para as professoras, que não expressam necessidade de ampliar essa relação por meio de reflexões sobre o significado da educação da criança pequena na contemporaneidade, mas apenas para resolver problemas cotidianos e garantir as normas para funcionamento da instituição.

TENSÕES E POSSIBILIDADES NO COMPARTILHAMENTO DA EDUCAÇÃO E DO CUIDADO DA CRIANÇA ENTRE FAMÍLIA E EDUCADORES

A fim de aprofundar a natureza do compartilhamento da educação da criança na educação infantil e suas especificidades, apresentam-se, a

seguir, dois elementos analisados⁵ na pesquisa que podem favorecer a compreensão da especificidade da relação entre educadores e famílias na educação infantil: o período de adaptação ou acolhimento; e as questões de saúde da criança.

O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO OU ACOLHIMENTO

O período inicial da criança na instituição de educação infantil é um momento delicado, que envolve o estabelecimento de novos vínculos e comunicação entre crianças, educadores e famílias. Na literatura sobre adaptação (VITÓRIA; ROSSETTI-FERREIRA, 1993; BOVE, 2002), é analisada a importância desse processo para a segurança e o bem-estar das crianças e suas famílias. Trata-se de um período em que os professores precisam conhecer as famílias, suas formas de educação e cuidados com as crianças, e as famílias precisam conhecer a unidade educativa, sua rotina, os professores que ficarão responsáveis pela criança. O conhecimento mútuo é um elemento primordial para constituir uma imagem positiva sobre a instituição e possibilitar segurança para as famílias.

No CEI pesquisado, não há um projeto de adaptação nem ações que potencializem os relacionamentos entre professores, crianças e famílias. Esse período é organizado de maneira que a criança não permaneça em tempo integral na instituição nos primeiros dias do ano letivo.⁶ Assim, os grupos de crianças são divididos e metade frequenta o CEI no período da manhã e a outra metade no período da tarde, por aproximadamente uma semana.

Diferentemente do que tem sido assinalado nas pesquisas quanto à necessidade de contato com as famílias antes do ingresso da criança na instituição e quanto à permanência das famílias junto às crianças nos primeiros dias na instituição, no CEI Anália Franco há poucas estratégias de inserção, que podem ser assim sintetizadas: diminuição do tempo de permanência da criança no CEI; e planejamento de atividades mais recreativas para esses dias. A família participa apenas responsabilizando-se em levar e buscar a criança no CEI nos horários determinados pela instituição.

As entrevistas revelaram que, para as professoras, a adaptação é um momento muito difícil, que causa também incômodo e, muitas vezes, intolerância com as crianças, dado o grande número delas que requer atenção. Tais professoras consideram que não é possível atender a todas as crianças individualmente.

Mas é importante salientar a inexistência, no âmbito das políticas públicas, de uma configuração institucional que favoreça esse período: isso fica a cargo de cada unidade e seus profissionais. Muitas vezes, os profissionais expressam receio em promover um atendimento com horários alternados, pois podem ser advertidos pelas instâncias superiores quanto ao não cumprimento do atendimento integral em todos dos dias letivos do ano. Para se efetivar uma proposta de acolhimento centrada na criança, é

⁵ Na tese analisou-se, também, o período de desfralde, ou seja, a integração entre famílias e educadores no processo em que a criança deixa de usar fraldas e passa a utilizar o banheiro.

⁶ O período de acolhimento ou adaptação pode ser compreendido como todos os momentos de transição da criança na instituição: quando ingressa no CEI, quando muda de sala e de professoras e quando se transfere para a Emei.

preciso que as políticas públicas contemplem essa temática como diretriz prioritária, garantindo condições objetivas para sua efetivação.

Não há momento de compartilhamento entre professoras e família sobre esse processo, o que é grave, pois a família não conhece os profissionais que permanecerão grande parte do tempo com seus filhos, sendo que esse período inicial é fundamental para a construção de vínculos entre professoras e famílias. Escutar as famílias para compreender como tem sido o processo de inserção da criança no CEI, suas expectativas, dúvidas e medos é crucial para a construção da parceria no compartilhamento da educação da criança pequena.

Para a maioria das famílias entrevistadas, o período de ingresso da criança no CEI é muito doloroso e difícil. Muitas mães relataram que choraram ao deixar seus filhos e tinham medo de que não ficassem bem, como é o caso de Simone, mãe de Bruno: “Difícil, meu coração parecia que ia sair pela boca, sentia muito medo, não sabia o que ia acontecer, se iam cuidar direito.” Ou de Nilva, mãe de Jane: “Foi duro [...] chorava mãe e filha [...] preocupação se está bem... Depois, com as reuniões, foi tranquilizando, ficava preocupada com o que via na TV, ficava com medo”.

O depoimento de duas famílias revela que, quando os pais já conhecem o CEI, esse momento é mais fácil, como acontece com uma mãe que é professora no ensino fundamental e relatou que se sentia tranquila, pois conhecia as professoras que iriam ficar com sua filha; e com um pai que disse não ter-se sentido apreensivo, pois já havia tido experiência com CEI em função de seu irmão ter frequentado uma creche quando era criança. Para ele, a entrada no CEI favoreceria o aprendizado de seus filhos. Rosail, mãe de Jaime e Guto, afirmou que afligia-se com o fato de seus filhos terem de ficar com várias crianças; preocupava-se também em como seus filhos ficariam com uma pessoa que não conheciam.

Quando solicitadas às famílias sugestões a respeito de estratégias para que esse processo não fosse tão sofrido para elas e para as crianças, a maioria relatou não saber o que pode ser feito. Apenas duas mães entrevistadas consideraram a possibilidade de atenuar esse processo se pudessem ficar no CEI por algum período. Estas mães fazem uma proposição cuja prática é recorrente na rede de creches italianas (BOVE, 2002), que considera fundamental a permanência dos familiares junto às crianças nos primeiros dias em que estas frequentam o CEI. Rosail propôs também a formação de um grupo de apoio às famílias e seu relato tem muita proximidade com a proposta de grupos de formação de pais (PARO, 2000).

As professoras entrevistadas reconhecem que este período inicial é difícil para as famílias e afirmaram que, por esse motivo, conversam com as mães no dia a dia e informam sobre o processo da criança – se ela passou bem o dia, como se alimentou e se chorou ou não –, o que auxilia as famílias a se sentirem mais seguras e confiarem no trabalho realizado no CEI. As professoras ressaltaram a importância desse

período e informaram que encontram dificuldades com alguns pais que não querem realizar esse processo, especialmente aqueles cujos filhos já frequentaram o CEI no ano anterior.

Compreende-se que o período em que a criança começa a frequentar o CEI é de adaptação, tanto da criança quanto da família. A entrada da criança no CEI muda a rotina da família e da criança que, até aquele momento, normalmente, não havia convivido com tantas crianças e adultos que não faziam parte de seu cotidiano, o que pode causar insegurança na criança e a necessidade de maior cuidado.

QUESTÕES DE SAÚDE DAS CRIANÇAS

Quando a criança pequena frequenta uma instituição de educação infantil, é responsabilidade tanto da instituição quanto da família primar pela promoção de sua saúde e bem-estar. Esse é um dos direitos fundamentais da criança e requer esforços para que ela seja beneficiada, inclusive buscando articulação com os serviços públicos de saúde.

Maranhão (2010, p. 1) chama a atenção para a necessidade de professores e gestores refletirem “criticamente sobre as informações que possuem do processo saúde-doença das crianças brasileiras, das diversas e, às vezes, controversas mensagens indiretas e diretas que recebem via mídia, revistas, jornais e outros meios de informação”. Tal necessidade revela a importância de atentar para a organização pedagógica do espaço e do ambiente, preocupando-se também com a qualidade das interações entre adultos e crianças, ao analisar se realmente favorecem positivamente o desenvolvimento da criança.

A saúde da criança é tema de tensão permanente entre professores e familiares nas instituições de educação infantil. Há uma constante reclamação acerca da displicência das famílias em zelar pela saúde de seus filhos, desde a origem dessas instituições. No CEI Anália Franco isso se repete e pode ser nitidamente constatado ao se analisarem as pautas das reuniões, em que é comum a abordagem de questões relativas à saúde e higiene das crianças.

A professora Lucimar sintetiza o que a maioria das professoras pensa, ao assegurar que os problemas de saúde das crianças são seu maior motivo de ansiedade, afirmando que nessa idade – 0 a 3 anos – o sistema imunológico da criança é muito frágil; as professoras sentem medo de ocorrer algo grave com a criança no CEI e, como não são profissionais da área da saúde, Lucimar considera que

[...] os pais sempre têm que estar prontos pra atender a escola, independente se eles acham que aquilo é só um resfriado, mas a gente não sabe, a gente não é médico, entendeu? [...] Liga de imediato, a gente pensa que o pai trabalha, que o pai precisa, mas eu acho que se o pai não pode vir buscar, tenta vir uma outra pessoa

que possa, para a criança ser melhor assistida. [...] o ideal é ficar em casa, ficar com a mãe, sei que todo mundo precisa trabalhar, mas eu acho que o filho tem que ser prioridade sempre, entendeu?

A análise desse depoimento possibilita identificar a desconsideração do contexto social e a atribuição às famílias da responsabilidade exclusiva pela saúde das crianças, além de mostrar a visão ilusória de que as famílias estivessem disponíveis em tempo integral para as crianças. Nas entrevistas com familiares, muitos relataram as dificuldades de atender aos chamados do CEI, por trabalharem em localidades distantes da unidade ou por atuarem em funções que os impedem de ausentar-se do trabalho de forma abrupta, como no caso de uma mãe que é auxiliar de enfermagem e trabalha como *home care*. Mesmo no caso de uma mãe que trabalha na limpeza no Centro de Educação Unificado – CEU –, sua chefia não gosta quando ela tem de sair mais cedo do trabalho para buscar seu filho na creche.

Em contrapartida, uma das mães, que é professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental – Emef –, disse que, quando sua filha adocece, ela tira licença para cuidar dela. Parece que as professoras pautam-se apenas na realidade dos servidores públicos, que, de certa forma, têm essa possibilidade, visto que vivemos em um país no qual a legislação trabalhista contempla poucos direitos para as famílias com crianças pequenas.

Em uma das reuniões de planejamento, antes de as crianças começarem a frequentar a unidade em 2011, ocorreu uma discussão entre a coordenadora e as professoras do período da tarde que retrata a visão “ilusória” explicitada pela professora Valentina. O fato é que as professoras reclamavam das famílias que não atendiam às suas solicitações de levar as crianças ao médico e reivindicavam a realização de uma ação que obrigasse as famílias a irem ao médico a cada três meses, para atualizar a receita de antitérmico para as crianças. Ficou claro que se tratava de uma tentativa das professoras de assegurarem que a responsabilidade com relação à saúde das crianças é exclusiva das famílias e dos médicos que as atendem. Essa questão ficou mais clara quando, ao entrevistar a professora Doralice, ela afirmou:

Tem professora de CEI que tem medo que a criança morra na escola [...] como a gente já viu outros casos em escolas públicas e escolas particulares [...].

A professora Doralice explica que fazer o encaminhamento médico para a criança é uma maneira de as professoras se protegerem caso ocorra algo grave com a criança. Ela não concorda com a justificativa de que as mães correm o risco de perder o emprego ao levar as crianças ao médico, considerando ser esta uma visão assistencialista, que vê a mãe como “coitada”. Tal postura reforça uma visão preconceituosa com

relação às famílias atendidas, por ressaltar que, ao escolher ter filhos, é preciso assumir as responsabilidades dessa escolha.

Nessa mesma linha de pensamento, desconsiderando qualquer componente de ordem social ou econômica, a professora Valentina considera que o CEI “é um Centro de Educação Infantil, não é um pronto-socorro [...] Nessa hora da criança estar doente, a responsabilidade é do pai [...]”.

A professora Valentina diz que é muito difícil mostrar para as famílias que os filhos não estão bem de saúde; como exemplo, ela cita o caso de crianças com diarreia que, quando se solicita à mãe que leve ao médico, esta diz que “está nascendo os dentes dele”. A professora adverte que a diarreia pode ter outro motivo, visto que a criança coloca na boca muitos objetos.

Ao questionar quais são os motivos para que as famílias apresentem resistência em levar os filhos ao médico, a professora Valentina pondera que pode ser pelo fato de a mãe não querer perder o dia de trabalho, o que não é um problema real, pois, a seu ver, é obrigatório o empregador aceitar o atestado médico de acompanhamento do filho. A professora considera

[...] uma situação difícil e bem complicada, mas já cai naquela parte social, aí já não posso fazer muito, eu sou da Secretaria de Educação, não sou de SAS, se eu vou ficar com dó de todo mundo nessa situação, eu não vou trabalhar, a gente vai começar depositar um monte de criança doente aqui dentro, acho que não é certo também.

Outro aspecto destacado pelas professoras como motivo para as mães não levarem os filhos ao médico relaciona-se ao fato de desconhecerem

[...] a gravidade de certas coisas, um exemplo, a gente tinha uma criança com febre, e a mãe dava um antitérmico e mandava pra escola achando que o antitérmico iria curar a febre, que a febre era uma doença. (Valentina, professora)

Mas é também muito acentuado pelas professoras que as famílias – especialmente as mães – não levam seus filhos ao médico por “desleixo”. É intrigante perceber como as professoras ainda têm uma visão imediatista sobre a temática da saúde da criança e não se percebem corresponsáveis. Além de entenderem que a responsabilidade exclusiva pela saúde da criança é da família – em especial da mãe –, elas corroboram a visão burocratizada e hierarquizada da organização estrutural da prefeitura, ao assinalarem como responsabilidade da Secretaria de Saúde, e não da Educação, a saúde da criança.

Para finalizar, é importante destacar que há mais de três décadas as pesquisas têm assinalado as dificuldades de relação entre CEI e familiares, sendo que as situações apresentadas neste artigo revelam que ainda estamos longe de conseguir maior aproximação entre essas instituições. A distância entre o enunciado na legislação – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009b) – e as práticas cotidianas com relação ao compartilhamento da educação da criança coloca-se como um desafio para todos que estão comprometidos em garantir a qualificação das experiências das crianças nas instituições de educação infantil.

O período de adaptação das crianças e suas famílias no CEI e as questões sobre a saúde da criança são aspectos que definem a especificidade da educação da criança pequena e, portanto, constituem elementos importantes que compõem a natureza do compartilhamento da educação da criança entre família e educadores. Tratar esses temas com aprofundamento e pesquisa proporciona a construção de conhecimentos sobre a educação coletiva da primeira infância e desvela as possibilidades e limites do compartilhamento de sua educação.

REFERÊNCIAS

- BADINTER, Elisabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (Org.). *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva*. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 161-172.
- BOVE, Chiara. Inserimento: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. In: GADINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 134-149.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB n. 20/2009*, aprovado em 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992>. Acesso em: 6 maio 2013.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb>. Acesso em: 6 maio 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. v. 2.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990; retificado em 27 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 mar. 2013.

CASTELLO, Maria Tereza Pinho. *A questão da sobreposição do papel materno ao papel profissional no contexto da creche: uma investigação baseada na técnica de Grupo Operativo*. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

CORRÊA, Bianca Cristina. *Possibilidades de participação familiar e qualidade na educação infantil*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FORTUNATI, Aldo. *A educação infantil como projeto da comunidade: crianças e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCATO, Irene. *As famílias das crianças atendidas pela creche segundo a ótica de seus profissionais*. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

GADINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GEIS, Rosa Maria. *Criar ou educar crianças: um estudo das representações sociais sobre creche*. 1994. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

HADDAD, Lenira. *A creche em busca de identidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina da Silveira (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 51-66.

MARANHÃO, Damaris Gomes. *Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde*. Ago. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&id=15860&option=com_content&view=article>. Acesso em: 3 mar. 2013.

MONÇÃO, Maria A. Guedes. *Subalternidade ou parceria? Um estudo das representações sociais sobre participação das famílias nas creches*. 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *Gestão democrática na educação infantil: o compartilhamento da educação da criança pequena*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Ana Tereza Gavião Almeida Marques da. *A construção da parceria família-creche: expectativas, pensamentos e fazeres no cuidado e educação das crianças*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VITÓRIA, Telma. *Representações das educadoras sobre as mães e famílias das crianças da creche*. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1997.

VITÓRIA, Telma; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 55-84, ago. 1993.

MARIA APARECIDA GUEDES MONÇÃO

Professora do curso de mestrado em educação da Universidade Cidade de São Paulo – Unicid –, São Paulo, São Paulo, Brasil
maguedes@maxpoint.com.br

CRIANÇAS BOLIVIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE SÃO PAULO: ADAPTAÇÃO, VULNERABILIDADES E TENSÕES

MARCOS CEZAR DE FREITAS

ANA PAULA SILVA

RESUMO

Este artigo analisa aspectos contraditórios e tensos presenciados na pesquisa sobre a adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo. O centro da análise está na complexidade que permeia o relacionamento dessas crianças com suas professoras. Foram observadas de perto interações entre crianças bolivianas e não bolivianas e de todas com seus professores. O foco direcionou-se predominantemente ao relacionamento entre crianças e professores. O período de observação foi de dois anos e as informações, trabalhadas em caderno de campo. O registro etnográfico foi complementado com entrevistas abertas. A observação possibilitou coletar o sentido que a condição de estrangeiro adquire na educação infantil de São Paulo e a construção de estigmas associados à produção da diferença como desvantagem para a criança que chega.

IMIGRAÇÃO • EDUCAÇÃO INFANTIL • CRIANÇAS BOLIVIANAS •
CUIDADOS COM A CRIANÇA

BOLIVIAN CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN SÃO PAULO: ADAPTATION, VULNERABILITIES AND TENSIONS

ABSTRACT

This article analyzes tense and contradictory aspects witnessed in a study of the adaptation of Bolivian children to early childhood education in public schools in Sao Paulo city. Analysis focuses on the complexity that permeates the relationship of these children with their teachers. Interactions between Bolivian children and other children were observed. Observation lasted two years and the information collected was recorded in a field diary. The ethnographic fieldwork was complemented by open interviews. The observation allowed understanding the meaning of being a foreigner in early childhood education in Sao Paulo city and the construction of stigmas associated with the production of difference as a disadvantage for the newly arrived children.

IMMIGRATION • EARLY CHILDHOOD EDUCATION • BOLIVIAN CHILDREN • CHILD CARE

NIÑOS BOLIVIANOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DE SÃO PAULO: ADAPTACIÓN, VULNERABILIDADES Y TENSIONES

RESUMEN

Este artículo analiza aspectos contradictorios y tensos verificados en la investigación sobre la adaptación de niños bolivianos a la red municipal de educación infantil de la ciudad de São Paulo. El centro del análisis reside en la complejidad presente en la relación de dichos niños con sus maestras. Se observaron de cerca interacciones entre niños bolivianos y no bolivianos y de todos ellos con sus maestros. El enfoque se dirigió predominantemente a la relación entre niños y maestros. El periodo de observación fue de dos años y las informaciones fueron trabajadas en el diario de campo. El registro etnográfico fue complementado con entrevistas abiertas. La observación permitió capturar el sentido que la condición de extranjero adquiere en la educación infantil de São Paulo y la construcción de estigmas asociados a la producción de la diferencia como desventaja para el niño que llega.

INMIGRACIÓN • EDUCACIÓN INFANTIL • NIÑOS BOLIVIANOS • CUIDADOS CON EL NIÑO

ESTE ARTIGO ANALISA ASPECTOS CONTRADITÓRIOS E TENSOS PRESENCIADOS NA PESQUISA que acompanhou a adaptação de crianças bolivianas à rede municipal de educação infantil da cidade de São Paulo.

Expressão singular de um movimento de diáspora em andamento (HALL, 2014), a presença dessas crianças no cotidiano da rede municipal de uma metrópole do porte de São Paulo possibilitou aos autores deste texto registrar situações nas quais a condição de estrangeiro se produziu nos detalhes, no modo de tratar a criança boliviana frisando diferenças desvantajosas.

No cotidiano da pesquisa, fizemos um inventário de gestos, inspirados em Michel de Certeau (2000), e percebemos que alguns modos de agir e de reagir produziram alteridades, reconstruíram fronteiras e desenharam os contornos de um acolhimento que se deformou, deformação que provocava constrangimentos a cada vez que uma professora lembrava aos gritos: “aqui não falamos espanhol!”.

Compartilhamos a perspectiva de Erving Goffman (2011, 2012, 2013) segundo a qual um fato social expressivo se configura nos quadros da experiência social toda vez que uma pessoa organiza seu “eu” porque está dentro de interações face a face.

Observamos de perto interações entre crianças bolivianas e não bolivianas e de todas com seus professores e, embora nosso foco fosse o relacionamento entre crianças e professores, não deixamos de interagir com familiares.¹

¹ Todas as pessoas abordadas na pesquisa que originou este artigo – professores, coordenadores, gestores e familiares – foram previamente consultadas e preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para utilização e publicação das informações colhidas. O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unifesp/Plataforma Brasil, e o processo de aprovação tem o registro número 250.152.

A escola tem sempre cenários especiais. Na proximidade do face a face, crianças pequenas bolivianas são lembradas constantemente de que são estrangeiras, confirmando o que Bartra (2000), Geertz (2004) e Hall (2014) expressam quando afirmam que estrangeiro é muito mais uma condição que se adquire diante do outro, no espectro de seu olhar, no tom de suas palavras, do que uma referência geográfica fundada na por vezes imaginária noção de nacionalidade (ANDERSON, 1990). Muitas dessas crianças nasceram no Brasil, mas são percebidas todo o tempo como estrangeiras.

Identificamos cenários nos quais desvantagens se acumularam, amalgamando os sentidos pejorativos que as palavras “estrangeiro”, “imigrante” e “boliviano” adquiriram toda vez que foram articuladas às intenções implícitas e explícitas de demonstrar à criança e a seus familiares que ninguém apostava na diminuição da distância entre “estabelecidos” e *outsiders*”, para usar o emblemático binômio de Elias e Scotson (2000).

Este artigo, portanto, aborda a complexa situação da criança que se tornou “o outro que chega”, aquele que “deve se adaptar”, inclusive porque, nas palavras dos protagonistas do dia a dia escolar pesquisado, “é quem chega que deve se reorganizar”.

DO OBJETO E DA PESQUISA FEITA

No Brasil, praticamente não existem pesquisas sobre crianças imigrantes na educação infantil. Esse tema, quando abordado, faz parte dos repertórios sociológicos e antropológicos que mantêm conexões com estudos migratórios, e só de forma secundária é associado às pesquisas sobre o cotidiano educacional.

Sendo um tema pouco investigado no Brasil, nosso primeiro movimento foi o de compreender em qual categoria as crianças ditas bolivianas matriculadas nas escolas municipais de educação infantil – Emeis – se enquadram. Esse “enquadramento” tornou-se necessário porque a maioria das crianças localizadas nesta pesquisa são, na realidade, filhas de pais estrangeiros, mas nascidas no Brasil.

Crianças desse universo ganham maior visibilidade em momentos sombrios. O grande fluxo de imigrantes latino-americanos, que tem acrescentado novos estratos de diversidade ao panorama social do país, muitas vezes só é percebido em situações com forte degradação das atividades de trabalho e lamentáveis confinamentos nos quais seres humanos são submetidos a regimes de trabalho análogos à escravidão.

Este artigo deriva de um período de observação de dois anos e as informações registradas em caderno de campo rapidamente confirmaram que as personagens da trama cotidiana analisada podem, de fato, receber uma abordagem que se beneficie das categorias “estabelecidos e *outsiders*” já mencionadas (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A utilização dessas categorias não foi articulada *a priori*, mas sim apreendida e desdobrada do sentido nativo, endógeno, com o qual a alteridade visível dessas crianças tornou-se um componente da construção contínua da condição de estrangeiros, mesmo porque as crianças nascidas no Brasil não deixam de ser bolivianas, uma vez que o termo “boliviano” tornou-se “a forma” de identificar um *outsider* nas escolas pesquisadas. A observação contínua possibilitou registrar estigmas (GOFFMAN, 2004) construídos na especificidade desse processo de adaptação.

Também foi possível registrar cenas de disponibilidade ao acolhimento e gestos de adaptações de parte a parte. As interações analisadas reproduziram representações de fronteira. Fronteira, nesta análise, não é somente referência geográfica, mas é também uma demarcação de lugar que aparece toda vez que alguém afirma sua identidade com a intenção de não se deixar confundir com “aquele outro” (WOODWARD, 2007).

O termo “assimilação” tem sido usado para analisar situações análogas na literatura internacional, ocupando inclusive o lugar da palavra “adaptação” para referir-se a processos semelhantes. Mas aqui optamos por usar a palavra “adaptação” querendo, com essa escolha, reconhecer que, mesmo em situação adversa, essas crianças e seus familiares são também agentes de si e empreendem a tarefa contínua de adaptar-se ao outro e a seus espaços. Percebemos que não se pode afirmar que aquele que vive a experiência do deslocamento deixa de “ser quem é” para tornar-se “completamente outro”.²

Para compreender o lugar de direito dessas crianças no universo das Emeis, foi necessário não somente observar o cotidiano em sala de aula, mas também analisar pareceres emitidos pelo Conselho Estadual de Educação – CEE – e pelo Conselho Municipal de Educação – CME. Restrições impostas pela legislação que disciplina as matrículas na rede municipal ainda provocam entraves na efetivação do direito à educação para os estrangeiros, especialmente porque muitos são aqueles que a legislação define como “indocumentados”.

As observações *in loco* ocorreram de 2012 a 2014 em três Emeis pertencentes à Diretoria Regional de Educação – DRE – Penha, localizadas nos bairros Mooca, Brás e Pari, região central da cidade de São Paulo. Os nomes das unidades educacionais foram omitidos com o objetivo de preservar a identidade das pessoas que aqui foram descritas e daquelas que concederam entrevistas. As escolas mencionadas neste artigo foram denominadas apenas como Emei 1, 2 e 3.

Os grupos observados foram os infantis I, formados por crianças nascidas nos períodos de 1/1 a 31/3/2009 e 1/4 a 31/12/2008 e infantis II, com crianças nascidas nos períodos de 1/1 a 31/3/2008 e 1/4 a 31/12/2007, matriculadas de acordo com a Portaria n. 5.741/12 expedida pela Secretaria Municipal de Educação – SME. As crianças citadas ao longo do texto receberam nomes fictícios.

² Uma discussão mais ampliada da questão pode ser conferida em Bateson (1989) e Corsaro (1997).

Além da observação direta, foram realizadas 21 entrevistas de profundidade, com muitas horas de depoimento livre, sendo três com as coordenadoras pedagógicas de cada unidade, 15 com professoras e três com pais. Todos os entrevistados receberam nomes fictícios. Para além dos cenários escolares, as visitas de campo se ampliaram a três espaços da cidade reconhecidos como “pedaços” bolivianos em São Paulo.

Muitas das crianças que participaram desta pesquisa são, de fato, bolivianas de nascimento. Mas adaptaram-se às regras não escritas de inferiorização produzidas pelo preconceito e, quando questionadas, afirmaram que são brasileiras. Essa atitude é, na realidade, menos uma mentira e mais um posicionamento estratégico de quem quer estabelecer aproximação com o grupo social existente e ao qual quer pertencer, ainda que isso reforce a falsa percepção de inferioridade que entretence o relacionamento dos profissionais das escolas com os bolivianos.

As crianças de origem boliviana, de uma maneira geral, incluindo-se as brasileiras de nascimento, carregam traços étnicos e fenotípicos próprios que são ressaltados nos momentos de tensão, quando alguém abre mão do nome da criança para referir-se a ela como “boliviana” ou “boliva”. Enquanto cada uma dessas crianças lida diariamente com a construção e a reconstrução da condição de estrangeira, seus pais, muito especialmente suas mães, se reelaboram nos bastidores de um cotidiano hostil que é codificado na cidade como “submundo”.

A escola revelou-se um refúgio e uma garantia para pais que têm na esfera pública da metrópole um lugar de recuperação da dignidade ameaçada nas relações de trabalho a que estão submetidos.

CONTEXTO

No século XXI, o cenário econômico do país vem passando por transformações importantes. O Brasil conserva assimetrias sociais profundas; ainda assim, tornou-se polo de atração para imigrantes de diferentes partes do planeta, especialmente, os latino-americanos.

Há algumas décadas, estudos sobre os imigrantes bolivianos vêm demonstrando as especificidades dessa comunidade e apontando a ampla necessidade de políticas públicas que contemplem a singularidade da atual situação.

Woodward (2007, p. 21) salienta que a imigração é um processo marcado pela desigualdade em termos de desenvolvimento econômico, pois esse é o principal fator que “expulsa” algumas pessoas de seus próprios lugares. Esse contexto favorece a dispersão das pessoas pelo mundo, intensificando nas dinâmicas locais a produção reativa de identidades e de alteridades.

Bourdieu (2005) pensa algo semelhante a respeito da presença conflituosa de imigrantes africanos na França. Os grupos recém-chegados

procuram adaptar-se e melhorar a situação muitas vezes à custa de um “desmonte adaptativo” da identidade original, o que chega a incluir a reorganização estética e postural do próprio corpo. Vale a pena citar o que Bourdieu (1998, p. 11) comenta em relação a esse processo de autorreorganização: “Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do mesmo, nem totalmente do lado do outro, o ‘imigrante’ situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e não-ser social”. Para Sayad (1998), entre os elementos que constituem a condição de imigrante estão a provisoriedade, o sentir-se sempre estrangeiro e o convívio com um permanente desejo de retorno. O imigrante boliviano tem sido essencialmente força de trabalho provisória, mas contraditoriamente tem uma experiência de provisoriedade que muitas vezes se perpetua no tempo.

Para identificar com mais clareza os espaços de mobilidade humana, cujos aspectos favorecem a construção de redes de relacionamento, identidades e alteridades em São Paulo, estamos usando o conceito de “território” (TARRIUS, 2000). Essas crianças adentraram territórios inóspitos. Como desdobramento da categoria “território”, o conceito “território migratório” pode ser compreendido como espaço simbólico e político onde se produzem as relações socioculturais compartilhadas pelos “de fora”.

Em relação à presença de estrangeiros em São Paulo, os recenseamentos mais antigos demonstram que a população estrangeira passou de 12.290 (25,8%) em 1886 para 205.245 (35,4%) em 1920 e 287.690 (27,8%) em 1934. O Censo de 1920 apontou que a população imigrante era composta, em primeiro lugar, por italianos (46,6%), seguidos por portugueses (31,5%), espanhóis (12,1%) e pessoas de nacionalidades diversas (11,8%) (BASSANEZI, 2012). Esses dados mostram que a presença do imigrante na composição demográfica da cidade de São Paulo não é residual, tampouco episódica. São Paulo é uma cidade multifacetada.

Após a diminuição do fluxo migratório internacional, de 1930 até 1970, a cidade passou a integrar a rota da migração interna, consequência do deslocamento da população rural para os centros urbanos. Nos anos 1980, houve uma diminuição da migração para a cidade; contudo, metrópoles como São Paulo nunca deixam de ser polo de atração (BAENINGER, 2005).

O mais recente censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – registrou a entrada de 268.486 novos imigrantes em 2010 contra 143.644 em 2000, um aumento de 86,7%. Os principais países de origem dos imigrantes foram Estados Unidos (51.933), Japão (41.417), Paraguai (24.666), Portugal (21.376) e Bolívia (15.753).

Cabe lembrar, no entanto, a existência de um volumoso contingente de imigrantes bolivianos indocumentados residentes especialmente

na cidade de São Paulo, o que torna o número real muito superior ao que apontam as estatísticas oficiais.

Na série de entrevistas realizadas com as professoras de educação infantil, as docentes foram questionadas sobre o que sabiam acerca das famílias dos alunos bolivianos. A maioria respondeu que sabia muito pouco.

COMO LOCALIZAR ESSAS FAMÍLIAS NA CIDADE DE SÃO PAULO?

Nos últimos anos, apesar das dissonâncias estatísticas, é fato que um grande contingente de bolivianos ocupa as regiões centrais da cidade. As estimativas sobre o real tamanho da comunidade boliviana em São Paulo apresentam enorme variação: o Consulado da Bolívia calcula 50 mil indocumentados; a Pastoral dos Imigrantes acredita que 70 mil bolivianos indocumentados habitam em São Paulo, 35 mil deles apenas no bairro do Brás; o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE – tem uma estimativa que varia entre 10 e 30 mil indocumentados; o Ministério Público – MP – fala em 200 mil bolivianos ao todo (regulares e irregulares); o Sindicato das Costureiras fala em 80 mil trabalhadores irregulares (CYMBALISTA; XAVIER, 1999, p. 123). Consenso mesmo é o fato de que São Paulo abriga o maior número de imigrantes bolivianos no Brasil.

A maioria desses imigrantes foi empregada em oficinas de costura em condições análogas à escravidão, vivendo em casas cedidas pelo dono da oficina e tendo de enfrentar numerosas horas de trabalho para o pagamento dos custos de hospedagem. A esse esforço se soma a obrigação moral de economizar dinheiro para enviar aos parentes que ficaram na Bolívia (SILVA, 2006). As situações de humilhação enfrentadas por trabalhadores indocumentados nas oficinas de costura se estendem também às crianças:

O imigrante latino-americano indocumentado que trabalha no setor de costura no Brasil tem seus direitos humanos sistematicamente violados. [...] Traços recorrentes nas caracterizações jornalísticas são jornadas exaustivas de até 18 horas; salários inferiores ao mínimo; má alimentação; retenção de documentos; cerceamento do direito de ir e vir por meio de portas trancadas e/ou câmeras de vigilância; descontos nos pagamentos relativos a despesas com alimentação, moradia e viagem Bolívia-Brasil; condições insalubres, como pouca luminosidade, deficiência de instalações sanitárias e de moradia (que, muitas vezes, confundem-se com o local de trabalho sendo o local de dormir um colchonete estendido perto da própria máquina de costura do trabalhador); risco de incêndio e explosões devido às más instalações elétricas; crianças trancafiadas em quartos escuros ou amarradas ao pé da máquina de costura durante a jornada de trabalho dos pais; alto

índice de tuberculose; intensa coação psicológica por parte dos patrões, que ameaçam denunciar os trabalhadores às autoridades migratórias etc. (ILLES; TIMÓTEO, 2008, p. 205)

Há lugares nos bairros onde os imigrantes bolivianos vivem e trabalham que servem de ponto de encontro. Foram escolhidos para as visitas exploratórias três locais, notoriamente reconhecidos como territórios bolivianos na cidade de São Paulo: a praça Kantuta, a rua Coimbra e o parque distrital da Mooca. Kantuta, que dá nome à praça dos Bolivianos, é o nome de uma flor típica do altiplano andino, de cores verde, amarela e vermelha, as mesmas da bandeira da Bolívia. A rua Coimbra está localizada no bairro do Brás, região central da cidade de São Paulo. Recentemente, o local foi palco de uma tentativa de venda de trabalhadores. A notícia foi publicada no jornal *Folha de S. Paulo* no dia 14 de fevereiro de 2014. Há aspectos sombrios nessa trama.

Para os bolivianos que têm crianças pequenas, o acesso à educação infantil significa concretamente acréscimo de bem-estar e segurança para a família que pode inserir sua criança nos domínios da esfera pública.

EDUCAÇÃO E DIREITOS

No dia 26 de maio de 2013, o jornal *O Estado de S. Paulo* noticiou o crescimento do número de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas da rede municipal de São Paulo. Além do aumento significativo desse número, a matéria chama a atenção para a variedade de nacionalidades, com representantes de 55 países, e destaca a maioria boliviana.

Nem sempre foi assim. Nos anos 1990, o governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria de Educação, apresentou a Resolução n. 9, que proibia a matrícula de estudantes estrangeiros sem documentação brasileira. Assim, as crianças que não apresentassem o Registro Nacional de Estrangeiro – RNE – não poderiam frequentar a escola (BONASSI, 2000) e isso marginalizava especialmente os bolivianos.

A ação desastrada do Governo Estadual gerou uma série de manifestações por parte de entidades que atuam em prol dos direitos dos imigrantes. Em 1995, a Resolução n. 9 foi substituída pela Resolução n. 10, que reconhecia o direito dos estrangeiros à educação escolar independentemente da comprovação de situação legal no país (MAGALHÃES, 2010). Pouco tempo depois, o Conselho Estadual de Educação publicou a Deliberação n. 16/97 dispondo sobre a matrícula de estrangeiros nos ensinamentos fundamental e médio. O artigo 1º desse documento determinava que a matrícula do estrangeiro deveria ser realizada sem qualquer discriminação, seguindo os mesmos moldes da matrícula dos brasileiros.

Esse cenário se estabilizou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, que combinou aspectos suscitados na

Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

No âmbito da cidade de São Paulo, o Parecer CME n. 7/98 garantiu a matrícula na rede municipal de ensino ao estrangeiro, criança ou adolescente, registrado ou não, reconhecendo que a legislação vigente assumia essa matrícula como direito constitucionalmente assegurado.

No entanto, no transcorrer da pesquisa de campo, foi possível registrar a chegada de uma mãe boliviana que desejava fazer o cadastro de matrícula de seu filho em uma das escolas pesquisadas. A mãe foi recebida pela funcionária da escola, que prontamente lhe perguntou sobre os documentos. Sem dominar o português, a mulher tentou explicar que não os tinha. Então, foi informada de que sem documentos não haveria a possibilidade de fazer o cadastro. A mulher foi embora.

Eva, uma das imigrantes entrevistadas, passou por situação semelhante. Ela e seu esposo trabalhavam em uma oficina de costura em um bairro da zona Norte da cidade. Quando finalizaram o serviço, tiveram que mudar de residência, indo para um bairro distante daquele em que viviam. Orientada pela escola, formalizou a desistência da matrícula para tentar uma vaga em uma Emei próxima a sua nova casa. Porém a chegada à nova escola ocasionou, segundo ela, o seguinte diálogo:

Você não tem documento, não pode entrar. “Pero eu tenho todavia a visa”, falei. “Não”, ele falou. Pero ele já estava na escola, allá aceitou. En nessa escola falou isso, e toda escola que fui por alí, fui a dar voltas a escolas a consultar como acontece. En uma falou: “você pelo menos tiene que tener documento, se você não tiene documento... de menino no és muito problema, pero de você, tiene que tener documento”, falou. Pero na otra escola ele falou: “não! Se você e o filho no tem, não pode!”. Só isso falou e mais esse meio año no pudo acabar a Emei. (Eva)

Percebe-se a dificuldade na comunicação e constata-se que a ausência de documentos é um fator de grande instabilidade. Isso favorece a disseminação de uma estratégia de acesso a serviços básicos: a prática de “empréstimos” de Cadastro de Pessoas Físicas – CPF.

Mesmo com tais dificuldades, não resta dúvida de que para os pais imigrantes, especialmente os bolivianos, a escola cumpre um importante papel assistencial. Justificam isso afirmando que, durante o período de aula, a família pode se concentrar inteiramente no trabalho, com a certeza de que seus filhos estão seguros.

Durante os primeiros meses de pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar de perto uma turma de crianças de três e quatro anos da educação infantil em uma das escolas pesquisadas. Delineou-se assim o “ângulo interno” dessa pesquisa. Em pouco tempo,

já tínhamos a primeira conclusão: a disponibilidade do professor em relação à diferença idiomática é um fator decisivo na estabilização emocional das crianças bolivianas nessas instituições.

IDIOMA E COMUNICAÇÃO TENSA

O que nos levou a permanecer atentos ao primeiro grupo identificado não foi a quantidade de crianças estrangeiras na sala, visto que a turma contava com apenas duas crianças bolivianas. O que despertou especial interesse foi a interação com a professora Antônia, 30 anos, e a possibilidade concreta de verificar esforços de superação das barreiras idiomáticas.

O caderno de campo registrou que, no início do ano letivo, a professora pediu a José, uma criança boliviana de quatro anos, que lhe explicasse o desenho que havia produzido. Tratava-se de uma criança que pouco se comunicava: “*Mi papá, mi mamá y yo!*”. Atenta à fala da criança, a professora repetiu: “Seu papai, sua mamãe e você?”, e a criança respondeu: “*Sí!*”. Ao perceber que a professora havia compreendido, José manifestou alegria e os dias subsequentes comprovaram que naquele momento tivera início uma relação de confiança recíproca.

Produzindo outros desenhos, cuja explicação inicial tinha o mesmo ponto de partida, “*mi papá, mi mamá y yo*”, a criança foi ampliando a disponibilidade para falar com os que se comunicavam em português. O receio de não ser compreendida, fato verificado por nós em muitas situações, perdeu a razão de ser. A diferença em relação às crianças bolivianas que foram severamente repreendidas por não usarem o português tornava-se palpável. Aos poucos, expressões como “*¿Puedo hacer pis?*” ou “*¿Puedo hacer caca?*” passaram a integrar o cotidiano daquela sala de aula.

Gradativamente, a professora foi dando a José o suporte necessário para que ele se apropriasse do repertório de palavras e expressões equivalentes a suas necessidades, mas em português. No final do semestre, ainda que com alguns equívocos, o menino já se comunicava com segurança com colegas e professoras. Entre “*holas*” e “*olás*”, o menino se mostrou muito afetivo e expressivamente adaptado à escola. Participava de jogos coletivos e de brincadeiras compreendendo-as.

Um dia, José chocou-se com um balanço em movimento e cortou a cabeça. A família foi comunicada e o menino, levado ao hospital. No dia seguinte, retornou à escola. Ao ser questionada sobre a conveniência de trazê-lo à escola lembrando a possível necessidade de repouso, a mãe respondeu que o filho queria ir à escola porque não queria permanecer o dia todo entre as máquinas de costura. A fala da mãe reafirmava dois aspectos anteriormente identificados pela professora. O primeiro era que José estava plenamente adaptado à escola e gostava de estar lá. O segundo confirmava que as condições de permanência em âmbito

doméstico eram tão pouco convidativas que, mesmo fragilizado pela dor e pelo desconforto, ir para a escola era uma opção mais agradável.

Além de José, a turma conta com Inácio, boliviano nascido em La Paz, quatro anos de idade. Apesar das nítidas dificuldades para desenhar e escrever o próprio nome, Inácio ganhou desenvoltura e tornou-se querido na escola. Inácio retornou para o país natal alguns meses depois de José. A escola ficou cheia de saudade.

Na perspectiva de Sayad (1998), o retorno é um elemento constitutivo da condição de imigrante e observa-se que essa ideia faz parte do imaginário dos imigrantes bolivianos. No entanto, a concretização desse sonho varia de acordo com as condições materiais às quais estão submetidos.

A pesquisa demonstrou que as experiências de José e Inácio são exceções. Ao término do trabalho de campo, foi possível realizar uma contabilidade sombria. No balanço, percebemos que a obtenção de afeto ocorreu com frequência muito menor que a de rejeição, a qual sempre foi antecipada pela recusa de escutar a criança falando espanhol.

É necessário considerar que a presença dessas crianças na rede municipal estimula quem pesquisa a comparar situações e analisar detalhes que são decisivos na disseminação de preconceitos.

Por exemplo, a coordenadora de uma das escolas pesquisadas comentou que na creche onde ela trabalhava anteriormente havia duas crianças estrangeiras, uma japonesa e outra boliviana. Com certa naturalidade, comentou que pelas manhãs, ao receberem a primeira criança, as professoras a abraçavam e beijavam festejando a chegada do bebê japonês, ao passo que a chegada da segunda era acompanhada de uma advertência às demais: o “boliva” chegou!

Noutra ocasião, uma professora solicitou que observássemos Violeta, uma menina imigrante boliviana de cinco anos de idade. A garota estava a alguns metros de distância dentro do tanque de areia junto com as demais crianças e em suas mãos havia quatro ou cinco brinquedos. A sugestão para que a observássemos tinha intenção discriminatória: “Percebe quantos brinquedos tem a Violeta? Encaixa bem dentro daquilo que a Susana fala sobre ‘eles’ quererem tudo para si”.³ Porém, segundos depois, Violeta começou a distribuir entre os colegas os brinquedos que tinha em mãos, guardando para si uma quantidade menor de peças. A professora que acompanhava atentamente os passos da criança emudeceu constrangida.

As professoras manifestam constantemente grande expectativa no sentido de obter por parte das famílias bolivianas comprometimento com as demandas da escola e envolvimento com o aprendizado de português. As condições materiais para que esse comprometimento com a escola se efetive são consideradas de diversas maneiras. As professoras contam com a colaboração das mães para que as crianças adquiram em

³

Susana é o nome fictício dado a uma professora que protagonizou momentos de forte intolerância com crianças estrangeiras, sobretudo as bolivianas. Chegou a confidenciar que ficava com raiva ao ouvir as crianças bolivianas se autodeterminarem brasileiras. De acordo com ela, “os bolivianos são uma raça que deveria ter ficado na Bolívia. Porcos! Ladrões!”. Recomendou cuidado para andar na rua Coimbra: “cuidado com a bolsa!”.

casa os hábitos de higiene necessários para usar o banheiro da escola. Mas se queixam das dificuldades das mães de entender o que fazer na aquisição desses hábitos:

Tenta conversar com ele, porque aqui eu percebo a dificuldade dele em se comunicar com a gente. [...] Pede para ele vir me mostrar, se ele não consegue falar, pede para ele apontar, para ele mostrar onde foi. Porque, se ele não chora, se ele não reclama e se a gente não vê, é complicado.

A professora ressaltava os déficits com os quais se via obrigada a conviver nessas situações:

Os recados que vão para casa dificilmente voltam assinados. Tanto é que, na última reunião [de professores], ela veio trazê-lo porque ela não entendeu que o bilhete dizia que não haveria aula porque seria reunião pedagógica. Ela chegou aqui na porta, [...] e foi embora completamente sem graça. Ainda pediu desculpas porque não tinha entendido que não teria aula. [...]

A educação infantil é a etapa da educação básica mais aberta às interações entre escola e família. O professor de educação infantil pode ser um elemento significativo no processo de adaptação quando se dispõe a encontrar meios de se relacionar com a criança estrangeira, a despeito das dificuldades idiomáticas que inexoravelmente se apresentam.

Isso tudo só se revela claramente de perto, e o registro etnográfico decifra as situações por dentro. A proximidade mostrou a predominância de interações conflitivas e de ações entre pares fortemente desestabilizadoras. A análise não se restringiu a um local com poucas crianças e beneficiou-se de um quadro amplo de observação com reiterações significativas dos conflitos registrados. É possível afirmar que algumas escolas passaram a ser identificadas socialmente pela presença mais visível de crianças “estrangeiras”.

DA ESPECIFICIDADE DE ALGUNS LOCAIS E DAS INTERAÇÕES

No universo da educação infantil da cidade de São Paulo, algumas escolas têm “tradição” no atendimento a imigrantes. No âmbito dessa “tradição”, quatro instituições têm destaque, três delas pertencentes à DRE Penha e uma à DRE Ipiranga.

Todo processo de pesquisa está sujeito a autorizações para coleta de dados, em nosso caso o acesso pleno às instituições só foi concedido pela DRE Penha.

A Emei 1 conta com 286 crianças entre quatro e seis anos. São seis turmas de infantil I e quatro turmas de infantil II. Há 41 crianças imigrantes. A Emei 2 atende 398 alunos, divididos em cinco salas de infantil I e sete salas de infantil II. São consideradas imigrantes 73 crianças. Assim como na escola 1, a maior parte das crianças estrangeiras é boliviana. A Emei 3 possui 305 alunos, distribuídos em um minigrupo, cinco salas de infantil I e quatro salas de infantil II. Das escolas pesquisadas, essa é a que apresenta maior número de alunos estrangeiros, somando 95 crianças. Embora conte com uma diversidade maior de nacionalidades do que as escolas 1 e 2, a maioria tem origem boliviana.

Na pesquisa, os meninos bolivianos demonstraram mais facilidade de interação do que as meninas, as quais, muitas vezes, permaneceram em grupos formados exclusivamente por crianças cuja língua materna é o espanhol. Rosa, professora que atua na rede há pouco mais de dois anos, deu o seguinte testemunho:

No começo do ano, eu percebi que as meninas bolivianas, nossa maior clientela, elas queriam sentar todas juntas, ficar todas juntas, até acho que é porque a comunicação entre elas era mais fácil. Então, aí o que você vai fazendo, você vai separando [...]. No início, era uma mesa que tinha a Isabel na verdade, a mãe dela é paraguaia, mas ela é nascida aqui, então tinha ela e três bolivianas na mesma mesa. Elas não se desgrudavam, para nada, nada. Então o que a gente fez? A gente achou melhor dar uma separada, nós colocamos praticamente, uma em cada mesa, com outras crianças que não fossem somente bolivianas e elas tão se saindo super bem, elas se socializam agora com a sala inteira, elas não ficam mais só naquele mundinho delas. Porque o que você não pode deixar é a criança se acomodar, assim, é lógico que é mais fácil ela ficar com outra criança que entende o que ela tá falando do que ela se esforçar para se fazer entender, não é?

Pelo que percebemos, tratar a preferência das meninas imigrantes bolivianas como efeito da discriminação por parte das meninas brasileiras nesse caso seria um equívoco. Os arranjos entre pares parecem mais próximos das questões que no Brasil têm recorte de gênero mais acentuado. Ou seja, as brincadeiras de meninas têm cenários “clássicos” como o brincar de casinha, mamãe e filhinho. São brincadeiras com densa utilização da linguagem verbal, o que ocorre em escala muito menor quando meninos, por exemplo, jogam futebol ou brincam de pega-pega.

Porém, há situações em que os meninos também precisam passar por um período de “experiência” até que sejam completamente aceitos pelos “mais antigos”. Nos grupos infantis observados, a aceitação

de novos integrantes sempre exigiu algo semelhante a um ritual de aceitação, fato já documentado em outros estudos relacionados ao universo das culturas infantis (FERNANDES, 2004).

A dificuldade inicial de adaptação das crianças estrangeiras nas escolas pesquisadas é reflexo de um processo de aceitação de novos membros em geral, sendo a nacionalidade um aspecto de pouca relevância para as crianças. Mais relevante é o “conseguir fazer”. A mesma percepção é compartilhada por Marisa, professora de um grupo infantil II. Em resposta à pergunta sobre o relacionamento entre as crianças brasileiras e as imigrantes, concluiu:

Não vejo as crianças fazendo graça, tendo algum comportamento de bullying, [...] não têm. Acho que muito mais em relação à criança gorda. Na minha sala tem isso, não tem discriminação nem dos bolivianos, nem de cor. O que sofre discriminação lá é o gordinho, que vira e mexe é chamado de baleia [...].

No período de observação, não se verificaram situações nas quais as crianças brasileiras usassem aquilo que Geertz (2008) chamaria de “carisma grupal” para estigmatizar os imigrantes bolivianos. Ao contrário, foi possível presenciar cenas de companheirismo entre brasileiros e imigrantes.

Os horários de parque foram os momentos mais ricos da observação. Longe dos olhos dos adultos, as crianças tinham a liberdade para fazer o que desejavam; a duração da brincadeira dependia do grau de ousadia da invenção. Brincadeiras mais tranquilas tendiam a não sofrer interferência das professoras; por outro lado, as manifestações mais agressivas ou vistas como perigosas eram prontamente interrompidas, ainda que as crianças não tardassem a reinventá-las.

OUTRAS TENSÕES DO COTIDIANO

Os momentos mais difíceis de observação foram aqueles em que claramente as crianças estrangeiras estavam sendo postas em situações de constrangimento. O relato a seguir revela situações em que ser estrangeira foi um fator de desvantagem para a criança.

Era dia de festa, todos estavam reunidos no pátio da escola para cantar em comemoração ao dia das crianças. Havia doces para distribuição. As professoras colocaram-nos em bacias e avisaram às crianças que deveriam esperar até que a guloseima fosse igualmente distribuída. Uma delas não resistiu e enfiou a mão na bacia. A professora que supervisionava olhou com complacência e falou em tom de brincadeira: “Você eu deixo!”.

Juliana, uma menina boliviana de cinco anos de idade que observava a cena, ao ver o sucesso da empreitada da amiga, se encorajou

a fazer o mesmo. Ao colocar as mãos na bacia, foi repreendida pela professora, que falou com rispidez em tom de indignação: “Já vai colocar essa mão! Justo você com essa mão!”. Quando a docente se deu conta de que era observada, replicou: “Viu a cor da mão dela?”. As duas crianças tinham as mãos nas mesmas condições.

Nas entrevistas com as professoras, a maior parte delas negou ter participado ou presenciado situações nas quais a identidade boliviana fosse um fator desvantajoso para a criança em relação às demais, mas o dia a dia mostrou o contrário. A percepção estigmatizante de que alguém, entre todos, tem chance maior de estar sujo, de ser culpado, de não entender o que se fala relembra a análise de Goffman (2004, p. 7) sobre os processos de produção de inferioridades entre pares. Inferioridades são sempre produzidas.

Essa é uma questão que ganhou informações relevantes quando ouvimos as coordenadoras. A série de entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, assim como com a maioria das professoras de educação infantil, ocorreu ao longo do ano de 2013. Reiteradas vezes foram mencionadas as dificuldades em compreender a língua falada pelas crianças e por seus pais. A menção a essa dificuldade – ora em forma de desabafo, ora em tom de reclamação – foi utilizada em diversas situações como uma das justificativas para explicar as tensões no relacionamento com a criança imigrante boliviana e sua família.

Entre as entrevistadas, o tempo de serviço no magistério público municipal varia entre 2 e 35 anos. Apesar da distância considerável no tempo de magistério, registraram-se semelhanças no modo de responder. O idioma é concretamente o fator escolhido para defender o argumento de que os problemas começam na criança que não se comunica adequadamente:

Os pais vieram na reunião, a família toda, pai, mãe, tio, tia, todo mundo. [...] Eu não entendi nada, eu perguntei para a Alba e ela também não entendeu nada do que eles estavam falando. E a gente tentou se comunicar com eles, mas nem uma palavra, nem eu, nem ela. Então, foi meio frustrante. (Marisa)

Chamou atenção nas entrevistas a insistência das professoras para que os pais falassem português com seus filhos em casa. A responsabilidade pelo ensino do português é repassada à família:

A minha preocupação... insisto muito com os pais que, dentro da casa, eles falem em português. Se eles pretendem ficar no país... não que eles percam a língua deles. Eu deixo claro isso, só que para beneficiar a criança em uma alfabetização. Porque é esta nossa realidade. Eles não vão ter uma aula específica para manter a língua

deles e um reforço quando chegar a época da alfabetização deles. [...] Eles vão chegar lá no primeiro ano e vão ver só alfabetização na nossa língua. Então se eles falarem com a criança em português, vai facilitar no primeiro ano. Eles vão sofrer menos. (Marina)

Quando a criança imigrante chega à escola com maior domínio do português, embora seja chamada de “boliviana” de forma pejorativa, ela não é considerada a priori um *outsider*. Isso porque, através da língua portuguesa, ela consegue se integrar mais facilmente à dinâmica da escola, sem que a comunidade escolar faça esforços para que isso ocorra.

A problemática ganha dimensão mais ampla quando a criança e sua família não falam português. Nesse caso, fica nítida a relação entre a valorização das características culturais e sociais do próprio grupo e a depreciação do grupo “dos outros”. Os depoimentos por vezes ganham tom imperativo:

Então, trazer eles, falar “olha, agora estão no Brasil, então vocês têm que seguir a rotina daqui, do Brasil, esquece! Vocês já vieram para cá, então aqui é assim que funciona”. Explicar. Eu acho que tem que começar explicando para os pais primeiro, porque as crianças são muito pequenas e para as crianças aqui sempre situar onde eles estão: “olha, agora vocês estão aqui, vocês vieram da Bolívia ou sei lá da onde, mas agora vocês estão aqui no Brasil”. Mostrar a cultura brasileira para eles, porque é aqui a realidade deles agora, eu acredito que a escola podia ter esse papel, de cada vez mais ir mostrando a rotina do Brasil, mostrando a cultura do Brasil. (Marta)

Num cenário com essa complexidade, em que as partes se queixam do não entendimento recíproco, muitas vezes cresce a ansiedade das professoras para que as crianças aprendam rapidamente. Mas a busca por velocidade só acrescenta tensões. Contudo, os pontos de tensão não se restringem ao idioma. Na observação de campo, os conflitos ampliaram-se e revelaram resistências mais tensas no convívio com o diferente e com seus problemas.

CORPOS SUJOS, CORPOS LIMPOS

O idioma é apenas um dos alvos de estigmatização da criança imigrante boliviana nas escolas de educação infantil. As questões de higiene e de vestuário estão entre aquelas que mais causam espécie. Alguns excertos do caderno de campo são exemplares:

[...] eu acho o hábito de higiene deles terrível, acho que eles teriam anos-luz para evoluir em hábitos de higiene, porque eles não têm. [...] E eu nem tenho como falar, porque eu nem vejo a mãe. [...] Sujo, com a unha toda suja por baixo. É assim, que nem a outra boliviana que eu tenho, ela vem a semana inteira com a mesma roupa. Se eu fizer uma marquinha na roupa dela, eu sei [...]. (Marisa)

Eu estou falando da rede como um todo, mas os estrangeiros, pelo menos os estrangeiros daqui, você percebe que não há muita limpeza, assim, tem um ou outro que sim. [...] Por exemplo, em dia de chuva, você percebe que eles vêm todinho molhado, eles vêm bem molhados com roupas úmidas, vêm assim, se chove dois ou três dias seguidos, você percebe que ele vem com aquela mesma blusa molhada dois, três dias seguidos, então fica [...] aquele cheiro de cachorro molhado. Infelizmente é assim, essa questão mesmo de higiene. Eu tive um choque, com isso. (Marta)

[...] porque, querendo ou não, elas são fedidas, eu não sei se é por conta de onde elas moram, elas não tomam banho todos os dias. (Luíza)

Para Woodward (2007), a produção das identidades se dá pela marcação da diferença. Os depoimentos colhidos mantinham no tom da voz um conteúdo político. No caso das crianças bolivianas, a sujeira era indicada como “o” fator de diferenciação mais facilmente identificável em relação às crianças não bolivianas. Excertos com manifestações sobre a higiene bucal das crianças imigrantes bolivianas têm o mesmo sentido:

[...] Vamos começar por um aspecto básico: a questão da higiene. Muitos não sabiam o que é escovar os dentes, mesmo hoje aqui eu percebo isso. Sabe, você fala de escovar dentes, mas eles não sabem direito e aí, mesmo você falando em reunião, eles não trazem a escova de dentes. A gente acaba dando daqui para eles. E você percebe que não existe um cuidado muito grande, neste aspecto, a questão do banho também [...]. (Clarisse)

Acho que essa coisa da higiene é uma coisa cultural deles, né? É diferente, a cultura é diferente e a gente nota que eles têm muito problema dentário, muitos. Acho que não é só uma questão de higiene, é uma questão genética mesmo. É impressionante o que tem de criança com os dentes todos pretos, cariados e, por mais que não escove os dentes, eu acho que não é só isso, eu acho que tem uma questão genética. (Liz)

A higiene bucal revelou-se um tema central em muitas tensões observadas. Ao mesmo tempo, mostrou-se também um ponto capaz de mobilizar a solidariedade de algumas professoras que enxergavam na experiência dos bolivianos em São Paulo elementos de sofrimento já experimentados em suas próprias famílias.

Manuela, professora do grupo II, descreveu o momento da escovação de dentes fazendo referência à organização e ao cuidado das crianças bolivianas com objetos de higiene pessoal. Possivelmente, o posicionamento de Manuela estivesse ligado a sua trajetória de vida. Ela é filha de imigrantes espanhóis e, ao falar de seus alunos, fala também de sua mãe e dos esforços feitos por esta para educá-la em um país estrangeiro:

[...] uma questão também importante nesse momento do nosso turno, a higiene. Tem uma coisa bacana, todos eles têm seu estojo. [...] o ano passado teve o César, que ele tinha uma série de dificuldades, ele jogava, ele perdia, ele jogava no chão, sujava, mas a maioria deles tem um estojo, coisa que outros alunos não têm. Guardam sua escovinha, bonitinha, as meninas... nossa as meninas são uma gracinha, todas elas. Então, eu penso assim, que tem ali toda uma parte assim, na aprendizagem de esforço, importante. Eu acho que de estímulo, sim, dos pais. Porque os pais querem. Porque os pais estrangeiros, eles querem que os filhos consigam estudar. Eu vi isso pela minha mãe, que a minha mãe era espanhola e nós pequenas, minha mãe fazia um esforço danado para a gente fazer tudo bonitinho, direitinho para a escola.

Manuela conhece a imigração por dentro. Sua família é espanhola, ela tem a pele branca, desfruta dos benefícios de viver os padrões da classe média paulista e possui formação em nível superior. Apesar de o contexto de imigração de sua família ser diferente da situação enfrentada pelos bolivianos, há uma notável identificação. Na perspectiva de Goffman (2004), podemos considerá-la uma “informada”, ou seja, alguém “normal” que simpatiza com o estigmatizado. Essa característica da professora favorece tanto as formas de acolhimento quanto o processo de adaptação das crianças imigrantes bolivianas.

Quando questionadas sobre o ritmo de aprendizagem de seus alunos imigrantes, algumas professoras afirmam que estes apresentam dificuldades iniciais, porém, ao longo do ano, se equiparam às crianças brasileiras. Outras comparam a aprendizagem das crianças imigrantes à das crianças brasileiras advindas de famílias economicamente menos favorecidas e há ainda aquelas que acreditam que as crianças bolivianas possuem problemas próprios de aprendizagem. Ao ser questionada sobre as orientações dadas às professoras para o atendimento específico às crianças imigrantes, Beatriz, coordenadora pedagógica, afirma:

Enquanto eu tiver quarenta alunos por sala, como é que vou pensar nisso? Hoje estou com poucos alunos porque comecei a aula essa semana. Mas eu tô tendo quarenta alunos por sala o ano todo nesse turno. [...] Falta professor todo dia! Eu fico com quarenta alunos por sala. Daí [...] como eu vou atender um aluno que vem com dificuldade de uma língua para adaptar, de uma maneira diferente.

Diante de tais dificuldades, há um sentimento compartilhado de solidão. Quando indagadas sobre a existência de ações formativas específicas para o atendimento às crianças imigrantes, as professoras responderam com unanimidade que nenhuma orientação sobre a temática estava disponível. Em alguns casos, a entrevista ganhou tom de desabafo:

[...] a maior quantidade que a gente tem são as crianças que vêm dos países da América do Sul. E a gente não tem mesmo, nunca tive uma formação... nada, nada, nesse sentido, nem como professora, nem como coordenadora. Nada, nem um documento, nada!
(Liz)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema aqui tratado demanda continuidade e atenção por parte de muitos pesquisadores da educação e da infância. A pesquisa realizada nos ajuda a chamar a atenção dos que respondem pela substância das políticas públicas. Estamos diante de uma realidade extremamente penosa para muitos e nossa omissão colabora para que o sofrimento de algumas crianças ganhe uma intensidade perversa.

Como foi possível constatar, a educação pública é uma instância decisiva para famílias de imigrantes bolivianos e representa, ao final, uma das únicas portas para a cidadania, cidadania essa permanentemente vilipendiada nas relações de trabalho a que estão submetidos os familiares das crianças matriculadas.

No relacionamento entre professoras e crianças bolivianas, percebemos uma das faces mais tensas do cotidiano da educação infantil da cidade de São Paulo. Crianças são estigmatizadas, mas professoras se sentem desamparadas diante da complexa tarefa que se apresenta. Por isso, ao término da pesquisa, notamos que os cadernos de campo registravam a intolerância mais rasteira, mas também a solidão docente. Presenciamos gestos rudes e excludentes convivendo com gestos luminosos de acolhimento.

Assim, a educação infantil na cidade de São Paulo expressa a seu modo um cotidiano contraditório. A presença de crianças bolivianas em

nossos territórios educacionais está associada à esperança de seus pais em relação ao futuro. Nesse sentido, é necessário reconhecer que as partes têm perspectivas diferentes. Parcela significativa das professoras afirmou não ter boas expectativas sobre o futuro das crianças imigrantes. Para elas, as condições socioeconômicas são fatores que dificultam a progressão a níveis educacionais mais elevados, ocasionando o que consideravam ser uma provável estagnação em ocupações profissionais pouco qualificadas. Mas, a bem da verdade, devemos registrar que essa expectativa é a mesma que muitas professoras têm em relação ao futuro das crianças que, de forma geral, estão na escola pública.

Também colhemos contrapontos. Algumas professoras afirmavam que, a despeito das dificuldades, confiavam no próprio trabalho e depositavam suas esperanças nos resultados proporcionados pelo esforço. Reitera-se muito nos ambientes escolares que o esforço pessoal pode conduzir a criança a uma situação mais próspera que a de seus pais. Se esse é um exemplo de fala esperançosa, por outro lado é também uma demonstração da força que as representações do mérito e da meritocracia têm nos dias em que vivemos.

As famílias pesquisadas têm um horizonte comparativo singular. Comparam a situação em que estavam e encontram certo alento na situação em que estão, principalmente porque têm escola para seus filhos. Escola para as crianças é, entre os pais, um forte exemplo de mobilidade social ascendente obtida no deslocamento para o exterior. Os pais relatam, cada qual a sua maneira, que o mais difícil é lidar com a condição de ser permanentemente estrangeiro.

Nesse sentido, foram muitas as queixas das famílias em relação àquilo que classificavam como intolerância da escola em relação ao uso do espanhol no ambiente familiar e inflexibilidade com relação ao tempo que as crianças imigrantes bolivianas levam para a aprendizagem da língua portuguesa. Mas admiram a escola pública brasileira.

De nossa parte cabe zelar para que cada escola seja sempre um território livre, autêntica pátria dos cidadãos do mundo; lugar em que perdem a razão de ser todas as fronteiras.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- BAENINGER, Rosana. São Paulo e suas migrações do século 20. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 84-96, jul./set. 2005.
- BARTRA, Roger. *Territorios del terror y la otredad*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BASSANEZI, Maria Silvia C. B. Imigração internacional e dinâmica demográfica no tempo do café. In: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antonio M. da C.; BAENINGER, Rosana (Org.). *Migrações: implicações passadas, presentes e futuras*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 85-119.
- BATESON, Gregory. *Metadiálogos: trajectos*. Lisboa: Gradiva, 1989.

BONASSI, Marguerita. *Canta, América sem fronteiras! Imigrantes latino-americanos no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2000.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. Prefácio: um analista do inconsciente. In: SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 jul. 2014.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. v. I e II.

CORSARO, William. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge, 1997.

CYMBALISTA, Renato; XAVIER, Iara R. A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade. *Cadernos Metrôpole*, Observatório das Metrôpoles, n. 17, p. 119-133, 1999.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FARIAS, Adriana; MAIA, Dhiego; SOUZA, Felipe. Bolivianos são “vendidos” em feira livre em São Paulo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 14 fev. 2014. Caderno Cotidiano, p. 1.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GEERTZ, Clifford. *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTR, 2008.

_____. *Observando o Islã*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

GOFFMAN, Erving. *Comportamento em lugares públicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. *Interações face a face*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *Os quadros da experiência social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

ILLES, Paulo; TIMÓTEO, Gabriele; FIORUCCI, Elaine. Tráfico de pessoas para fins de exploração do trabalho na cidade de São Paulo. *Cadernos Pagu*, n. 31, p. 199-217, jul./dez. 2008.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. *Fronteiras do direito humano à educação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. *Portaria n. 5.741*, de 19 de outubro de 2012. Dispõe sobre diretrizes, normas e período para a realização de matrículas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na Rede Municipal de Ensino e nas Instituições Privadas de Educação Infantil da Rede Indireta e Conveniada e dá outras providências. São Paulo: SME, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução n. 9*, de 8 de janeiro de 1990. Dispõe sobre as condições de matrículas de alunos estrangeiros na Rede Estadual de Ensino. São Paulo: SEE, 1990.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução n. 10*, de 2 de fevereiro de 1995. Dispõe sobre a matrícula dos alunos estrangeiros na rede estadual de ensino fundamental e médio. São Paulo: SEE, 1995.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Deliberação n. 16/1997*, de 8 de outubro de 1997. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo: CEE, 1997.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Parecer n. 07/98*, aprovado em 27 de agosto de 1998. Dispõe sobre a matrícula de estrangeiro sem documentação legal. Relator: Conselheiro Arnóld Fioravante. São Paulo: CEE, 1998.

SAYAD, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: Edusp, 1998.

SILLER, Rosali R. *Infância, educação infantil, migrações*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

SILVA, Sidney Antonio. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 157-170, maio/ago. 2006.

TARRIUS, Alain. Leer, describir, interpretar las circulaciones migratorias: conveniencia de la noción de “territorio circulatorio”. Los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones: Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán, A.C., México, v. 21, n. 83, verano 2000.

TJ-SP PROMOVE AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE A FALTA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 19 ago. 2013. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geralTJ-sp-promove-audiencia-publica-sobre-a-falta-de-vagas-na-educacao-infantil,1065603>>. Acesso em: 24 set. 2013.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MARCOS CEZAR DE FREITAS

Professor associado livre-docente do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp –, São Paulo, São Paulo, Brasil
marcos.cezar@unifesp.br

ANA PAULA SILVA

Mestre em educação e saúde da infância e adolescência pela Universidade Federal de São Paulo – Unifesp –, São Paulo, São Paulo, Brasil; professora da rede municipal de educação infantil de São Paulo, São Paulo, Brasil
anna_paula81@yahoo.com.br

RESENHAS

UM OLHAR DE GÊNERO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

<http://dx.doi.org/10.1590/198053143338>

ALTMANN, Helena. *Educação física escolar: relações em jogo*. São Paulo: Cortez, 2015. 176 p. (Coleção Educação & Saúde, v. 11)

A compreensão das relações de gênero como um processo capilar que envolve as configurações das masculinidades e das feminilidades, além das mais variadas maneiras pelas quais constituímos nossos corpos, nossas identidades e nossos desejos, remete a muitas áreas do conhecimento, entre elas a educação em geral e, mais especificamente, a educação física escolar.

É nesse terreno que Helena Altmann nos conduz com maestria ao longo do livro *Educação física escolar: relações em jogo*. Professora da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, onde atua na Faculdade de Educação Física e no Programa de Pós-Graduação em Educação, a autora tem se dedicado por longos anos à formação e à pesquisa, com ênfase para a análise da educação e da educação física escolar sob a perspectiva de gênero.

O livro nos mostra os meandros da insistente permanência do androcentrismo e da heteronormatividade no mundo do esporte, também presentes no desenho da educação física escolar. Em uma sociedade que já reflete tantos ganhos das lutas feministas, das demandas advindas do movimento LGBT – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros – e da produção de estudos e investigações

sobre o tema, o controle dos corpos ainda apresenta-se firme, mesmo que muitas vezes sutil.

O esforço de Helena Altmann soma-se às muitas investigações realizadas ao longo das últimas décadas em torno dos desafios concernentes à inclusão da perspectiva de gênero nas políticas públicas de educação, nas reflexões e nas práticas que tratam de educação.

Essa inclusão ainda pode ser considerada recente. Durante toda a década de 1990, vários são os registros sobre as dificuldades para obtenção de financiamento quando as investigações propunham o gênero como categoria de análise para os problemas educacionais. Há pouco mais de uma década, Fúlvia Rosemberg (2001¹) alertava sobre a dificuldade de incorporação do gênero enquanto categoria de análise pela produção acadêmica sobre educação.

Já avançamos de lá para cá, hoje muitos são os estudos na área da educação que possuem por foco a perspectiva de gênero, com evidente aumento de pesquisas que articulam gênero, sexualidade e diversidade sexual. Levantamento sobre a produção acadêmica que articula gênero e educação formal registra, entre 1990 e 2006, 1.213 títulos – entre artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (VIANNA et al., 2011²). Mas, apesar desse forte crescimento da perspectiva de gênero na produção acadêmica educacional, muitas facetas da educação ainda são carentes de maiores reflexões, entre elas a educação física.

As ponderações trazidas pelo livro em tela somam-se aos esforços realizados e contribuem com análises capazes de apreender as contradições, os avanços e os recuos desse processo. A crítica afiada não embaça o olhar apurado para o longo processo de confrontação de práticas de resistência que procuram enfrentar o padrão de masculinidade hegemônica.

O livro divide-se em duas partes. A primeira, com o título “Gênero, Esportes e Educação Física”, explora os resultados de pesquisas realizadas junto ao Grupo de Pesquisa Corpo e Educação, da Faculdade de Educação Física da Unicamp. Logo no início, a autora destaca o crescimento da presença feminina no esporte. Não despreza, entretanto, a força da permanência de um padrão androcêntrico nas práticas esportivas chanceladas por nossa sociedade, nas imagens veiculadas pela mídia, na aquisição de aprendizagens, habilidades, técnicas e possibilidades corporais distintas, para não dizer antagônicas entre homens e mulheres desde a mais tenra idade. A análise das imagens veiculadas pela mídia mostra, por exemplo, que a indústria de calçados infantis oferece e divulga produtos diferenciados para meninos e meninas. Esses produtos variam: se a ênfase está no desempenho masculino, são mais confortáveis e mais dispostos ao movimento corporal; se o foco é o consumo feminino, o destaque é a estética e a moda, mesmo que

1
ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, 2001.

2
VIANNA, Cláudia; CARVALHO, Marília Pinto de; SCHILLING, Flávia; MOREIRA, Maria de Fátima Salum. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

isso signifique prejuízos quanto ao movimento corporal das meninas e, conseqüentemente, à melhoria das habilidades femininas no esporte.

O livro nos alerta para o fato de que a própria trajetória de inserção das mulheres nos esportes modernos revela um longo processo de proibições. Essa trajetória também indica disputas e contestações de regras e normas legais que vetam a aquisição de práticas corporais específicas voltadas para o bom desempenho feminino nos esportes. Trata-se de um desafio a ser também enfrentado pelas escolas diante da esportivização da educação física escolar.

Importantes questões são debatidas pela autora: a escola e suas aulas de educação física necessitam formar apenas atletas de alto rendimento ou precisam se constituir em espaços mais amplos de aprendizagem e educação corporal? As aulas de educação física devem se reduzir ao jogo de futebol?

A tensão entre a alta especialização e a democratização do acesso à cultura e à educação esportivas pautam a reflexão desse primeiro tópico, que tem parte importante dedicada ao futebol enquanto um forte marcador social que dissemina uma educação corporal ferozmente diferenciada por gênero, e por que não dizer desigual.

A segunda parte, intitulada “Gênero e Educação Física Escolar”, tem como foco as relações de gênero vividas por uma professora de educação física em uma escola pública. Helena Altmann elucida o modo como essas relações atravessam o conteúdo e as práticas pedagógicas da educação física, as experiências de meninos e meninas nessas aulas e os jogos olímpicos escolares, assim como recreios, festas, aulas de outras disciplinas, conselhos de classe e reuniões docentes.

A ocupação generificada dos espaços escolares e o esporte como expressão da dominação masculina são fortes exemplos de enfrentamentos masculinos da ordem e das normas presentes na escola. Como diz a autora, “a estratégia predominantemente utilizada pelos meninos para a conquista do espaço era a transgressão”. Contudo, uma vez mais, a apreensão cuidadosa das contradições faz com que a análise escape de polarizações apressadas, ou seja, se meninos enfrentam e meninas usam de cumplicidade, isso não significa que elas necessariamente se submetem. Muito pelo contrário, o texto revela que elas usam a cumplicidade como estratégia consciente de permanência na escola. E é por meio desse outro mecanismo que, nas aulas de educação física, processos de acomodação e resistência marcam o cotidiano dessas meninas, que muitas vezes cruzam as fronteiras de gênero e afirmam-se, no grupo masculino, como boas jogadoras de futebol. O cruzamento dessas fronteiras também era realizado por meninos e meninas nas formas de ser e se relacionar com o grupo, no uso de adornos, nas brincadeiras e até mesmo na inserção das meninas nas práticas esportivas realizadas dentro da escola e nas aulas de educação física.

Assim, se, por um lado, a educação corporal diferenciada por gênero, disseminada na vida social, separa meninos e meninas em suas práticas corporais, revelando relações de poder que atravessam as experiências de jogo e a ocupação dos espaços escolares, por outro lado, há resistências que acenam para novas possibilidades e vivências de corpos masculinos e femininos.

Essas são as grandes contribuições desse livro e o principal motivo pelo qual recomendo enfaticamente sua leitura, a qual certamente trará uma contribuição significativa para a educação brasileira.

CLÁUDIA PEREIRA VIANNA

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP – São Paulo,

São Paulo, Brasil

cpvianna@usp.br

INSTRUÇÕES A AUTORES

Cadernos de Pesquisa, periódico científico trimestral, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica direta ou indiretamente relacionada com a educação, publicando trabalhos inovadores, relativos a pesquisas, ensaios e outras modalidades de textos. A revista trata da educação de forma ampla, agregando à temática escolar estudos que abordam, de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família, políticas sociais. Os enfoques também são abrangentes e envolvem as diferentes áreas de conhecimento das ciências humanas, em perspectivas teóricas e metodológicas diversas, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões nesses campos.

Sua prioridade é a publicação de pesquisas de caráter empírico, histórico e/ou documental, sobretudo as realizadas no país, abrindo espaço, também, às provenientes do exterior. Acolhe, ainda, ensaios relativos a contribuições teórico-metodológicas e torna acessíveis ao leitor brasileiro textos de autores internacionais reconhecidos, que possam referenciar estudos na área, traduzidos para o português, ou em língua espanhola.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza versões em inglês ou, no caso de tradução, na língua original do artigo, nesta plataforma, no *site* do SciELO e do Educ@, de artigos selecionados pela Comissão Editorial, em cada número.

As matérias devem ser inéditas e submetidas exclusivamente a **Cadernos de Pesquisa**. Os trabalhos aceitos não deverão ser publicados sob qualquer outra forma antes de decorridos seis meses de sua publicação neste periódico. Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Para submeter um artigo a **Cadernos de Pesquisa**, é necessário:

Estar cadastrado no sistema – o login e a senha serão a chave para o acesso. Se não estiver, acesse para fazer o cadastro clicando [aqui](#).

Dar anuência de que o texto é original e inédito e não foi encaminhado para publicação em outra revista.

Encaminhar duas versões do artigo: uma para avaliação, em versão PDF, sem informações que permitam identificar a autoria; e outra, em Microsoft Word, com todas as informações.

Caso o artigo seja em coautoria, o ideal é que todos os autores estejam cadastrados no sistema. Porém é possível o envio do texto apenas com o cadastro de um dos autores. Em ambos os casos, a pessoa que envia o arquivo precisa incluir os coautores no Passo 3. Metadados da Submissão → Incluir Autor.

Para acompanhar o *status* da submissão, deve-se acessar o sistema → menu → acesso → login e senha.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

As ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista **Cadernos de Pesquisa**, sob uma licença Creative Commons.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TEOR

Matéria para publicação em **Cadernos de Pesquisa** deve ser, além de inédita e adequada à linha editorial da revista, passível de se enquadrar em um dos seis tipos de seções da revista:

Tema em Destaque: publica dossiês sobre questões relevantes e/ou emergentes.

Outros Temas: apresenta artigos selecionados sobre síntese de pesquisa inovadora, resultado de elaboração teórica, revisão crítica de bibliografia temática específica.

Temas em Debate: traz matérias de caráter ensaístico, opinativo, sobre temas de polêmica atual ou que se queira propor para polemizar. Cabem aqui réplicas a matérias anteriormente publicadas, versões editadas de comunicações em encontros ou artigos que, apoiados em pesquisa original, apenas se limitem a defender determinada posição na discussão acadêmica corrente, ou visem à discussão de propostas para políticas públicas.

Espaço Plural: espaço destinado a acolher outros tipos de texto, tais como entrevistas; relatos de experiência (descrição de experiência individual ou coletiva, de proposta de intervenção pontual realizada, que faça, em princípio, o contraponto teoria/prática e indique com precisão as condições de realização da experiência relatada); documentos de valor acadêmico e histórico; e informes (declarações públicas de entidades).

Resenhas: relativas a publicações recentes, nacionais ou estrangeiras.

Destaque Editorial: nota chamando a atenção para determinada obra publicada, com breve indicação de seu conteúdo e/ou relevância.

2. TÍTULOS DOS ARTIGOS, EXTENSÃO, RESUMO E DESCRITORES

Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções, etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado.

As matérias devem ser enviadas em Word. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou figuras. Formato da página: numerada, com 3 cm de margem superior, 3 cm de margem inferior, 3 cm de margem esquerda e 2 cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Toda matéria, à exceção de resenhas e destaques editoriais, deve vir obrigatoriamente acompanhada de um resumo, de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto, que devem ser buscadas no *Thesaurus* Brasileiro de Educação e/ou no *Thesaurus* da Unesco.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS (CF. ABNT NBR 10520)

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.). As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986).

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em tons de cinza e em cores, preferencialmente em Excel, em arquivos separados, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro, etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três

autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. (sem itálico). Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro - mesmo autor

SILVA, Marco. O que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro - autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHIMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:

VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo, ressurge o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação: resumos*. São Paulo: ANPEd, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPEd, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29.514.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.

(Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país, etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Em caso de dúvidas, entrar em contato com a Coordenação de Edições (aferreira@fcc.org.br).