



Quadrimestral

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

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

ISSN 0100/1574

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

#### INDEXADO EM

*Aera sig Communication of Research (EUA)*

<http://aera-crasu.edu>

*AERES - Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (França)*

[http://www.aeres\\_evaluation.fr](http://www.aeres_evaluation.fr)

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

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

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

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

*INDEX PSI Periódicos <http://www.bvs-psi.org.br>*

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

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

<http://latindex.unam.mx>

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

Na coleção SciELO Brasil a partir de 2003

*Scientific Eletronic Library On-line <http://www.scielo.br>*  
*ISSN 1807-0213*

#### VERSÃO ON-LINE

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

<http://www.scielo.br>

#### VERSÃO IMPRESSA

Impresso em: junho 2012

Tiragem: 1.500 exemplares

#### REDAÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

CEP: 05513-900 - São Paulo - SP - Brasil

Tel.: (11) 3723-3108

Fax: (11) 3721-1135

Site: <http://www.fcc.org.br>

E-mail: [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br)

#### PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

#### 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

##### COORDENADOR EDITORIAL

Rodrigo Nascimento

##### REVISÃO

Rafaela Santos Lima

Anna Violin

##### DIAGRAMAÇÃO

Maísa S. Zagria

##### IMPRESSÃO E ACABAMENTO

RR Donnelley - (11) 4392-3344

##### COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

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

CEP 13084-008 - Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3289-5930

E-mail: [editora@autoresassociados.com.br](mailto:editora@autoresassociados.com.br)

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



Fundação Carlos Chagas



#### APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



## CADERNOS DE PESQUISA

Revista de estudos e pesquisas em educação, publicada desde 1971, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica sobre educação, gênero e raça, propiciando a troca de informações e o debate sobre as principais questões e temas emergentes da área.

Tem edição quadrimestral e aceita colaboração

segundo as normas constantes no 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.

---

## CADERNOS DE PESQUISA

### EDITORA RESPONSÁVEL

Elba Siqueira de Sá Barretto

### EDITORES EXECUTIVOS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Moysés Kuhlmann Jr.

### ASSISTENTE EDITORIAL

Áurea Maria Corsi

### SECRETÁRIA DE EDIÇÕES

Vera Eliana Rodrigues

### PADRONIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Maria José de Oliveira Souza

### REVISÃO ESTATÍSTICA

Miriam Bizzocchi

---

## COMISSÃO EDITORIAL

Antonio Flavio Barbosa Moreira

(Universidade Católica de Petrópolis, Brasil)

Bila Sorj

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Dermeval Saviani

(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Lília Katri Moritz Schwarcz

(Universidade de São Paulo, Brasil)

Luciôla Licínio de Castro Paixão Santos

(Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Maria Malta Campos

(Fundação Carlos Chagas, São Paulo, Brasil)

Marli André

(Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, Brasil)

Menga Lüdke

(Pontifícia Universidade Católica do

Rio de Janeiro, Brasil)

Nora Krawczyk

(Universidade Estadual de Campinas, Brasil)

Zilma de Moraes Ramos de Oliveira

(Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil)

---

## CONSELHO EDITORIAL

Almerindo Janela Afonso

(Universidade do Minho, Portugal)

Carlos Roberto Jamil Cury

(Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Cristián Cox

(Universidad Católica de Chile)

Eric Plaisance

(Université Paris Descartes, França)

Guillermina Tiramonti

(Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, Argentina)

Helena Hirata

(Centre National de Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidade de Buenos Aires, Argentina)

José Machado Pais

(Universidade de Lisboa, Portugal)

Juan Carlos Tedesco

(Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Argentina)

Luiz Antônio Cunha

(Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

María de Ibarrola

(Centro de Investigación y Estudios Avanzados, México)

Maria do Céu Roldão

(Universidade do Minho, Portugal)

Marília Pinto de Carvalho

(Universidade de São Paulo, Brasil)

Verena Stolcke

(Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia

(Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

---

# SUMÁRIO

**EDITORIAL 8**

**TEMA EM DESTAQUE**

BIOPOLÍTICA, GOVERNAMENTALIDADE E EDUCAÇÃO

**APRESENTAÇÃO 12**

Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva

EDUCAR ES GOBERNAR:

LA EDUCACIÓN COMO ARTE DE GOBIERNO 14

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e Dora Lilia Marín-Díaz

PROGRAMAS TRINEES CORPORATIVOS E O GOVERNO DAS ALMAS 30

Jairo Antônio da Cruz e Karla Saraiva

GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E ENSINO DE

FILOSOFIA NO BRASIL CONTEMPORÂNEO 48

Silvio Gallo

**OUTROS TEMAS**

EVOLUÇÃO DO DESEMPENHO COGNITIVO DOS

JOVENS BRASILEIROS NO PISA 68

Sergei Suarez Dillon Soares e Paulo A. Meyer M. Nascimento

RECONHECIMENTO SOCIAL E AS POLÍTICAS

DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA 88

Bernardete A. Gatti

POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS

PROFESSORES INICIANTEIS NO BRASIL 112

Marli André

ORÇAMENTO FAMILIAR E GÊNERO: PERCEPÇÕES

DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA 130

André Pires

POR UMA HISTÓRIA COMPARATIVA DA  
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA 162

Wagner Rodrigues Valente

A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA PESQUISA  
E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA 180

Viviane Beineke

PROJETO PEDAGÓGICO E QUALIDADE DO  
ENSINO PÚBLICO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE 204

Vandré Gomes da Silva

ROUSSEAU PRECEPTOR: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS  
PARA A INSTRUÇÃO DE CRIANÇAS VERDADEIRAS 226

Carlota Boto

RECONSTRUCCIÓN GRUPAL DE CUENTOS:  
UNA INSTANCIA PARA LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVA 248

María Soledad Manrique

PRÁTICAS DE LEITURA: QUAIS RUMOS PARA  
FAVORECER A EXPRESSÃO DO SUJEITO LEITOR? 272

Annie Rouxel

**CRISTINA BRUSCHINI (1945-2012) 284**

**RESENHAS 298**

**PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 330**

**INSTRUÇÕES A COLABORADORES 332**

# CONTENTS

## **EDITORIAL 8**

### **ISSUE IN FOCUS**

BIOPOLITICS, GOVERNMENTALITY AND EDUCATION

#### **PRESENTATION 12**

Alfredo Veiga-Neto, Karla Saraiva

TO EDUCATE IS TO GOVERN:

EDUCATION AS ART OF GOVERNMENT 14

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, Dora Lilia Marín-Díaz

TRAINEES CORPORATE PROGRAMS AND THE GOVERNMENT OF SOULS 30

Jairo Antônio da Cruz, Karla Saraiva

DEMOCRATIC GOVERNMENTALITY AND THE TEACHING OF

PHILOSOFY IN CONTEMPORARY BRAZIL 48

Silvio Gallo

### **OTHER ISSUES**

EVOLUTION OF THE COGNITIVE ACHIEVEMENT OF

BRAZILIAN YOUTH ON PISA 68

Sergei Suarez Dillon Soares, Paulo A. Meyer M. Nascimento

SOCIAL RECOGNITION AND TEACHING CAREER POLICIES

IN COMPULSORY EDUCATION 88

Bernardete A. Gatti

POLICIES AND PROGRAMS TO SUPPORT

BEGINNING TEACHERS IN BRAZIL 112

Marli André

FAMILY INCOME AND GENDER: PERCEPTIONS

OF THE FAMILY AID PROGRAM 130

André Pires

TOWARD A COMPARATIVE HISTORY OF  
MATHEMATICAL EDUCATION 162

Wagner Rodrigues Valente

THE REFLECTIVE PRACTICE IN RESEARCH AND  
TRAINING OF TEACHERS OF MUSIC 180

Viviane Beineke

PEDAGOGICAL PROJECT AND THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION:  
SOME CATEGORIES OF ANALYSIS 204

Vandré Gomes da Silva

ROUSSEAU PRECEPTOR: PEDAGOGIC RECOMMENDATIONS  
FOR REAL CHILDREN 226

Carlota Boto

GROUP RECONSTRUCTION OF STORIES:  
ONE MEANS OF PRODUCING NARRATIVE 248

María Soledad Manrique

READING PRACTICE: HOW TO FAVOR EXPRESSION OF  
THE READER-SUBJECT? 272

Annie Rouxel

**CRISTINA BRUSCHINI (1945-2012) 284**

**BOOK REVIEWS 298**

**PUBLICATIONS RECEIVED 330**

**INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 332**

## EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

Na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, os artigos do Tema em Destaque, apresentados por Alfredo Veiga-Neto e Karla Saraiva, deslocam a ênfase no poder disciplinar, que incide sobre os corpos dos indivíduos, para deter-se na outra forma de exercício de poder, o que tem por alvo o domínio mais amplo da população. O biopoder e a governamentalidade, conceitos afetos às formas pelas quais o poder é exercido sobre a população, são analisados na interface com a educação, considerada um dos elementos centrais do governmento. A abordagem histórica é especialmente contemplada no texto dos colombianos Carlos Ernesto Noguera-Ramírez e Dora Lilia Marín-Díaz. Nos artigos brasileiros, as transformações no trabalho e alguns de seus efeitos no domínio educacional são problematizados por Jairo Antônio da Cruz e Karla Saraiva, e a instrumentalização do ensino de Filosofia para a formação de jovens com vistas a uma sociedade democrática é apontada por Silvio Gallo ao analisar as orientações de currículo do ensino médio.

Na seção Outros Temas, Sergei Suarez Dillon Soares e Paulo A. Meyer M. Nascimento examinam a evolução das habilidades cognitivas dos adolescentes brasileiros medidas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, apontando para o aumento da nota média dos nossos estudantes e para a melhoria da posição relativa do país.



Bernardete A. Gatti analisa as políticas referentes à carreira docente nas três instâncias de governo com base nos conceitos de “reconhecimento social” e de “senso de justiça”. Marli André detecta políticas de apoio aos professores iniciantes em 15 estudos de caso realizados em Secretarias de Educação de estados e municípios das diferentes regiões do país. Conclui que, apesar de escassas, essas iniciativas anunciam um tipo de preocupação por parte dos gestores que começa a ganhar expressão na agenda educacional brasileira.

Resultados de investigação etnográfica com participantes do Programa Bolsa Família no município de Campinas, Estado de São Paulo, são discutidos por André Pires. O autor constata que o fato de viver no município interfere no modo de as pessoas avaliarem o programa e que há uma incorporação simbólica da “ajuda” do programa representada pelo dinheiro recebido pela família, que é permeada pelas relações de gênero.

Wagner Rodrigues Valente, ao analisar dois movimentos de internacionalização de propostas para o ensino de matemática no século passado, advoga a necessidade de uma abordagem histórico-comparativa das produções sobre a educação matemática.

O objetivo do estudo realizado por Viviane Beineke é o de apresentar e discutir a metodologia de uma pesquisa voltada para o conhecimento prático do professor de música.

Com o foco na gestão, Vandré Gomes da Silva analisa usos do conceito de projeto pedagógico aplicado à escola pública, discutindo o sentido e as condições para a sua plena realização.

No ano do terceiro centenário do nascimento de Rousseau, o artigo de Carlota Boto busca interpretar os modos pelo qual aquele autor compreendia a educação, ao confrontar os seus posicionamentos em escritos sobre o ensino no domicílio e as nas propostas referentes ao ensino público.

María Soledad Manrique, da Universidade de Buenos Aires, Argentina, apresenta resultados de pesquisa sobre as reconstruções grupais de contos lidos em salas de jardins da infância, e o estudo de Annie Rouxel contribui, por sua vez, com uma reflexão sobre a dimensão subjetiva da leitura em contexto escolar no ensino médio na França.

Este número traz também uma homenagem de colegas e amigos à pesquisadora da casa, Cristina Bruschini, falecida em 26 de janeiro deste ano.

*Os Editores*



TEMA

EM

**BIOPOLÍTICA,  
GOVERNAMENTALIDADE  
E EDUCAÇÃO**

DESTAQUE

# APRESENTAÇÃO

Já há algum tempo, vem sendo desenvolvido um número crescente de pesquisas no campo educacional na perspectiva dos estudos foucaultianos, que se caracterizam, na maioria das vezes, por abordarem de modo inovador temas de relevância no cenário contemporâneo. Essas investigações enfatizaram, em um primeiro momento, o conceito de “poder disciplinar”, desenvolvido pelo filósofo naquela que é, possivelmente, sua obra mais conhecida: o livro *Vigiar e punir*, publicado em 1975.

Porém, mais recentemente, observamos o surgimento de diversas pesquisas que ainda transitam pelas teorizações foucaultianas acerca do poder, mas que deslocam sua ênfase para os conceitos de biopoder e governamentalidade, que surgem na obra do autor na segunda metade da década de 70. De acordo com o próprio Foucault, o biopoder surge cerca de um século após o poder disciplinar, não para promover seu desaparecimento, nem mesmo enfraquecimento. Essas duas formas de exercício de poder se articulam e se reforçam mutuamente, potencializando seus efeitos. Essa outra modalidade de exercício de poder, diferentemente da disciplina, não tem por alvo o corpo dos indivíduos, mas a população. Ou seja, enquanto a disciplina atua preferencialmente no nível de uma microfísica, a biopolítica produz seus efeitos no domínio mais amplo da população. Se o propósito do poder disciplinar era a docilização do corpo, o propósito do biopoder é a maximização da vida da população.

O uso dos conceitos de disciplina e biopoder já tornara possível uma produção acadêmica ampla e instigante. Porém, a publicação, nos últimos anos, das transcrições dos cursos de 1977-1978 – *Segurança, território, população* – e de 1978-1979 – *Nascimento da biopolítica* –, ministrados por Foucault no Collège de France, deu acesso a um conjunto de teorizações que se desdobram em possibilidades de pesquisa particularmente interessantes. Nesses cursos, Foucault apresenta a noção de governamentalidade, analisando a emergência

do liberalismo e sua transformação em neoliberalismo; surgem novas e potentes ferramentas de trabalho. É importante notar que o pensamento foucaultiano não restringe o liberalismo e o neoliberalismo a doutrinas políticas, mas mostra que se constituem em algo muito mais amplo: são racionalidades que orientam os modos de conduzir os comportamentos de indivíduos e de populações, incidindo diretamente nos modos de produção de subjetividades. É essa base conceitual que une os artigos desta seção temática, constituída por dois artigos de pesquisadores brasileiros e um artigo produzido por pesquisadores colombianos, todos inéditos. Nosso objetivo é divulgar esses trabalhos, que analisam questões relativas ao campo educacional a partir de uma perspectiva original, no intuito de produzir outros olhares sobre as temáticas abordadas.

O primeiro artigo, “Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno”, de Carlos Noguera-Ramírez e Dora Marín-Días, mostra como a educação funcionou, desde a Modernidade, como elemento central da governamentalidade, sendo que suas estratégias sofrem modificações ao longo do tempo. Eles identificam três períodos com diferentes ênfases: *ensino e governamentalidade disciplinar*, nos séculos XVI a XVII, *educação e governamentalidade liberal*, nos séculos XVIII e XIX, e *educação e governamentalidade neoliberal*, característica dos dias de hoje.

O segundo artigo sai do ambiente escolar, sem abandonar a educação. “Programas trainees corporativos e o governo das almas”, de Jairo da Cruz e Karla Saraiva, apresenta uma sucinta análise das transformações do mundo do trabalho na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade e analisam três programas trainees, destinados a capturar “grandes talentos” egressos de cursos superiores. A análise está baseada em um quadro teórico que mostra a passagem de uma ênfase moderna em trabalhadores com corpos dóceis, capazes de obedecer a regulamentos e submetidos à vigilância, para uma ênfase contemporânea, que visa a agenciar sujeitos governáveis, capazes de agir como empresários de si.

No artigo seguinte, “Governamentalidade democrática e ensino de Filosofia no Brasil contemporâneo”, Silvio Gallo analisa alguns documentos que orientam a introdução dessa disciplina no ensino médio brasileiro como um instrumento para a formação de jovens segundo aquilo que se entende como uma sociedade democrática moderna, instalando nesse movimento uma teorização acerca do que seria uma governamentalidade democrática que estaria sendo gestada no Brasil desde a década de 80 do século 20.

ALFREDO VEIGA-NETO  
alfredoveiganeto@uol.com.br

KARLA SARAIVA  
karlasaraiva@via-rs.net

## TEMA EM DESTAQUE

# EDUCAR ES GOBERNAR: LA EDUCACIÓN COMO ARTE DE GOBIERNO

CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ  
DORA LILIA MARÍN-DÍAZ

## RESUMEN

*El artículo considera la educación como un elemento central del gobierno, un arte para la conducción de sí y de los otros. Este arte, que entre los siglos XVI y el XX, se entendió, por lo menos, de tres maneras distintas: la “Enseñanza con énfasis en la gubernamentalidad disciplinaria”, corresponde a la emergencia de la Didáctica (siglos XVI y XVII) y de las prácticas de policía; la “Educación con énfasis en la gubernamentalidad liberal” (siglos XVIII y XIX) corresponde a la aparición de los conceptos de educación, libertad e interés; es el momento de articulación de prácticas Disciplinarias con nuevas prácticas liberales y, con ellas, la emergencia de prácticas biopolíticas en la educación; el “Aprendizaje con énfasis en la gubernamentalidad neoliberal”, que encuentra en la educación permanente y en el capital humano las condiciones de emergencia de una “sociedad del aprendizaje”.*

EDUCACIÓN • PEDAGOGÍA • DIDÁCTICA • FOUCAULT, MICHEL

# TO EDUCATE IS TO GOVERN: EDUCATION AS ART OF GOVERNMENT

CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ  
DORA LILIA MARÍN-DÍAZ

## ABSTRACT

*The article considers education as a central element of governance, a driving gear for self and others, art between the XVI and XX centuries, it was understood, at least three different ways: “Teaching with an emphasis on disciplinary ruling” corresponds to the emergence of teaching (XVI and XVII) and law enforcement practices; “Education with an emphasis on liberal governance” (XVIII and XIX) is the emergence of the concepts of education, freedom and interest, is the time to articulate disciplinary practices with new liberal practices, and with them the emergence of bio-political practices in education; “Learning with an emphasis on neo-liberal governance”, which found in lifelong learning and human capital emergency conditions of a “learning society”.*

El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles:  
el arte del gobierno y el de la educación.  
(KANT, 2003, p. 35)

Não se pode tampouco considerar que pedagogia, governo de si e salvação constituíam três domínios perfeitamente distintos e que operavam com noções e métodos diferentes; de fato, entre um e outro havia muitas trocas e uma continuidade certa.  
(FOUCAULT, 1997, p. 112)

**E**N EL AÑO 1993, la UNESCO constituyó una comisión internacional independiente para adelantar una reflexión sobre las formas como la educación podría hacer frente a las nuevas exigencias del siglo XXI. El texto elaborado por ese grupo hace referencia al resultado del trabajo de otra comisión que se reunió veinte años antes<sup>1</sup>, momento en el cual los especialistas que participaron del encuentro concluyeron que una de las formas de viabilizar la educación era planear sistemas a través de los cuales el hombre, “sujeto de su aprendizaje” y de su propio destino, “aprendiera a ser” (DELORS, 1998). En este informe, se afirma que “la educación a lo largo de la vida” es un proceso fundamental del cual depende que los individuos y los grupos sociales puedan hacer frente a los desafíos que las nuevas formas de organización social y económica, además de los desarrollos tecnológicos y científicos, les proponen. Según él, en cuanto los sistemas educativos formales continúen priorizando la “adquisición de conocimientos” en detrimento de otras formas de aprendizaje, las nuevas generaciones van a estar menos capacitadas para asumir tales retos; por esa razón es necesario movilizar reformas educativas, programas y políticas pedagógicas que amplíen la visión sobre la formación humana y conciben la educación como un todo.

La educación es entendida en estos discursos como un conjunto de procesos que debe garantizar no tanto el aprendizaje de contenidos como el desarrollo de capacidades que permitan llegar a ellos (aprender a conocer); no tanto el aprendizaje de una práctica o de una técnica para realizar un trabajo como el desarrollo de las competencias necesarias para adaptarse y realizar las tareas que se presenten en cada momento

<sup>1</sup> Comisión presidida por Edgard Faure (1973).



(aprender a hacer); no tanto un modo de vivir como las competencias necesarias para adaptarse y habitar un mundo en permanente cambio (aprender a vivir); y no tanto una forma de ser sujeto como la disposición y las habilidades para gerenciar –usar y aumentar– las propias posibilidades, cierto “capital humano” que se puede y se debe acrecentar (aprender a ser).

Según esta comprensión, las prácticas educativas deben orientarse a la preparación de las personas y grupos sociales capaces de asumir los cambios permanentes, el aprendizaje es el proceso central para el cumplimiento de tal fin. El aprendizaje es entendido, entonces, como el proceso y resultado más importante de cualquier acción educativa, pues se trata de “aprender a aprender” en la contingencia y en la eventualidad: el aprendizaje opera como una forma de adaptación a las condiciones que se presentan y, por eso mismo, es una acción de actualización según las necesidades individuales y las circunstancias locales y globales. Educar y aprender, educación y aprendizaje son términos centrales en la mayor parte de los análisis teóricos del campo de la educación, pero también de los discursos políticos y económicos que no dejan de destacar el lugar relevante de prácticas educativas de “calidad” para la formación, manutención y competitividad de los estados de sus economías en la actualidad.

La proliferación de estos discursos y las evidencias destacadas por la historiografía de la educación, acerca del hecho de que las prácticas pedagógicas no siempre privilegiaron tales conceptos, nos llevaron a preguntarnos tanto por las condiciones que hicieron posible que la educación alcanzara la fuerza y la centralidad que tienen hoy, como por la estrecha vinculación que se percibe entre los discursos económicos, los proyectos políticos y las prácticas educativas. A partir de estas inquietudes y resultado de los análisis de corte arqueológico que venimos realizando sobre las prácticas pedagógicas en Occidente elaboramos la reflexión que presentamos en este texto. En él nos proponemos describir la forma como cierto conjunto de prácticas sociales se articularon en la constitución de lo que denominamos aquí “Sociedad educativa”: una forma de Sociedad en la cual la vida pasó a ser considerada como una gran escuela y en la cual todos sus integrantes deberían estar capacitados para aprender de manera permanente. Así, desde la utopía pansófica de Comenio en el siglo XVII hasta los recientes anuncios sobre la constitución de “ciudades educativas” y “sociedades de aprendizaje” es posible percibir una preocupación inédita y cada vez más insistente en la necesidad de educación que todos los individuos tienen. Se trata de una sociedad en donde el “aprendizaje permanente”, las “ciudades educativas”, la “educación continua, permanente y a lo largo de la vida”, entre otros temas, adquieren relevancia y centralidad.

## LA MODERNIDAD COMO SOCIEDAD EDUCATIVA

La Modernidad entendida como un conjunto de transformaciones culturales, económicas, sociales y políticas que acontecieron en Europa, a partir de los siglos XV y XVI, tiene una profunda marca educativa. Ello no significa que haya tenido una causa educativa o que la educación haya sido su causa: la expansión de las disciplinas y del “gubernamiento”<sup>2</sup> (FOUCAULT, 2006, 2007, 2009) entre los siglos XVII y XX, fueron problemas profundamente pedagógicos y educacionales. Incluso, puede afirmarse que constituyeron problematizaciones pedagógicas y educacionales que trajeron implicaciones políticas, económicas y sociales. Leer la Modernidad en perspectiva de la educación permite describir algunos de los elementos que se articularon en la constitución de lo que denominamos “Sociedad educativa”. Tal proceso estuvo estrechamente vinculado con aquello que Foucault (2006) llamó “gubernamentalización de los Estados Modernos” en la medida en que, la educación fue una de las prácticas fundamentales definidas para el gobierno de las poblaciones. Con el propósito de realizar un análisis más profundo de esta articulación, de la relación inmanente y del importante papel que jugaron las prácticas educativas en los procesos de gubernamentalización usamos el concepto de gubernamentalidad propuesto por Foucault como herramienta de análisis.

Recordemos que el filósofo francés utilizó el término gubernamentalidad para marcar dos desplazamientos fundamentales en los dispositivos poder/saber que operaron en las sociedades occidentales modernas. Primero: del énfasis en las formas soberanas de las tecnologías de poder que podemos reconocer entre la Edad Media y el siglo XVI, hacia el énfasis en un conjunto de dispositivos disciplinarios que se organizaron y tuvieron privilegio entre finales del siglo XVI y principios del siglo XVIII; ese es el período en el cual aconteció la organización de los Estados Administrativos Europeos<sup>3</sup>, como producto del bloqueo de las nacientes “artes de gobierno”; Segundo: del énfasis en las disciplinas hacia el énfasis en los dispositivos de seguridad que, entre los siglos XVIII y XIX, significó el establecimiento de horizonte del pensamiento económico y político vinculado a las artes de gobierno liberales, se trató de un movimiento que estuvo atravesado por el desarrollo del pensamiento naturalista y la expansión y uso de las llamadas “prácticas de policía”, en el sentido que tuvieron en ese momento.

A partir de la lectura de la manera como se organizaron y transformaron las formas de actuar y pensar en Occidente moderno es posible percibir por lo menos tres momentos o modos de pensar y practicar la educación en ese tiempo: El Estado enseñante, el Estado educador y la sociedad de aprendizaje. Vale la pena destacar que aunque presentamos la descripción de los tres momentos de manera secuencial, estas formas que adquirió la “Sociedad educativa” no siguieron un camino evolutivo, de continuidad o de superación del anterior a favor del nuevo, tampoco que con el énfasis en unas prácticas diferentes, las prácticas educativas vinculadas al momento precedente desaparecieran. Por el contrario, y es por eso que hablamos de énfasis, lo que queremos destacar es que la

2

Según propone Veiga Neto (2002), la palabra “gubernamiento” es más apropiada para referirse a la acción o acto de gobernar.

3

También llamados, por los historiadores, Estados Absolutistas.

emergencia de un conjunto de discursos educativos articuló prácticas pedagógicas preexistentes con otras que se organizaron y encuadraron en las racionalidades de gobierno producidas en el siguiente momento, inscribiéndose en el campo de racionalidad, en el horizonte de pensamiento que ellas misma produjeron.

Ahora bien, el primer modo de pensar y practicar la educación, que hemos denominado “Estado enseñante” hizo parte del primer desplazamiento descrito por Foucault. Es un momento que corresponde al despliegue de la gubernamentalidad disciplinar, entre los siglos XVII y XVIII, en un tiempo en que el énfasis estuvo en las prácticas de enseñanza y las disciplinas del cuerpo y de los saberes fueron centrales para la constitución tanto de la “Razón de Estado” (FOUCAULT, 2006) como de una forma particular de ser sujeto. El segundo modo, el que llamamos “Estado educador”, se refiere al momento en que el Estado cumplió una función importante en la expansión de la educación y la instrucción pública a través de los distintos sectores sociales, este es el momento en que el término “educación” se inscribió en el vocabulario pedagógico. Este momento tuvo condiciones de posibilidad en el segundo desplazamiento estudiado por Foucault, se inauguró a finales del siglo XVIII y tuvo en la razón de gobierno liberal y en la operación de dispositivos de seguridad un soporte fundamental. El último modo, que denominamos “sociedad de aprendizaje” se inicia entre finales del siglo XIX y comienzos del XX. Es el momento de emergencia y despliegue de nociones y prácticas educativas que centran la atención en el individuo que aprende y no tanto en quien o que se enseña. Se trata de un movimiento en el cual percibimos el diseño de la gubernamentalidad neoliberal, esa forma económica de gobierno, en la cual es el propio individuo quien debe ocuparse de conducirse, de gobernarse a fin de acrecentar las propias competencias y habilidades. Es un modo de practicar la educación en el cual el problema ya no es tanto que el sujeto o los grupos sociales “aprendan” sino, que “aprendan a aprender”. El “Estado enseñante” fue diferente del “Estado educador” y de la “sociedad de aprendizaje”, pero los tres constituyeron sociedades educativas en la medida en que el arte de educar (vía enseñanza, vía educación o formación o vía aprendizaje) fue condición para la constitución, realización y salvación tanto del sujeto como de la sociedad.

En general, percibimos que la Modernidad leída como “Sociedad educativa” es la sociedad de la *pampedia*<sup>4</sup>, una sociedad en que, por primera vez en la historia de la humanidad, se pretendió que todos sus integrantes fuesen sometidos a una diversidad de procesos de enseñanza y estuviesen dispuestos a aprender durante toda su vida como condición para alcanzar una determinada forma deseable de ser humano. En este contexto, a pesar de que la escuela ocupe un lugar destacado en esa sociedad educativa, no es ella quien define el carácter educativo de aquella: esa sociedad es educativa porque, además de la escuela, más allá de ella, el individuo precisó ser enseñado, ser educado, aprender y continuar aprendiendo a lo largo de su vida. La sociedad educativa hace del mundo una gran escuela y de la educación un hecho permanente.

4

“La Pampedia consiste en una educación universal de todo el Género Humano. En griego, Paideia significa educación y enseñanza, mediante la cual los hombres son formados; y *pan* significa universal. Esto es lo que deseamos: que aprendan todo, todos y totalmente” (COMENIO, 1992 [1657], p. 41).

## SOBRE EL ESTADO ENSEÑANTE, LA GUBERNAMENTALIDAD DISCIPLINAR Y LA INSTRUCCIÓN

La extensión y despliegue que el poder disciplinario de las instituciones religiosas tuvo hacia diferentes sectores de la población –la juventud estudiantil, los pueblos conquistados, las clases operarias, los pobres etc.–, desde el siglo XV, hizo parte del proceso de constitución de la “Razón de Estado”: esa forma particular de pensar, razonar, calcular y practicar el gobierno, en la cual el Estado pasó a ser su principio de inteligibilidad y en la que los “políticos” y la naciente “política” se ocuparon de reorganizar las prácticas sociales venidas del Medioevo (FOUCAULT, 2007). Fue un proceso en el cual un conjunto de prácticas disciplinarias que estuvieron por mucho tiempo confinadas a los espacios cerrados de los monasterios y las comunidades religiosas, se difundieron y comenzaron a ser usados en diferentes escenarios sociales, en este movimiento la enseñanza dejó de ser un asunto de colegios y universidades y se volvió un problema de “policía”, un problema de “política interior”, por tanto un foco de atención de las acciones del gobierno (FOUCAULT, 2006).

Sobre este punto, Foucault afirma que el paso del Estado medieval al Estado moderno, o del arte medieval de gobernar hacia la tecnología de gobierno moderna, no significó la simple “laicización” del gobierno pastoral. En palabras de Senellart (2006, p. 220) “El *regimen* cederá lugar al ‘gobierno’, ordenado ya no más a la realización de fines morales, sino a la simple conservación del Estado. Sería falso ver en el segundo la simple secularización del primero”. La nueva razón gubernamental tiene características propias y constituyó el acontecimiento que inauguró la Modernidad occidental.

En el marco de ese proceso de transformación gradual, de esa gubernamentalización de los Estados, de la emergencia de la razón de Estado como racionalidad de gobierno aparecen las prácticas de “policía” como una forma, una tecnología que permite la actuación directa del soberano. La “policía” es la forma que toma la política interior para garantizar el fortalecimiento de las fuerzas del Estado y el equilibrio europeo, se ocupa de los asuntos de la ciudad, de la “urbanidad”: “policía” del desarrollo y organización de las ciudades y por tanto del gobierno de las poblaciones. En este contexto la enseñanza –hasta ese momento una práctica encerrada en los colegios y universidades medievales– tendrá condiciones para su expansión hacia otros escenarios sociales.

Las prácticas de policía tenían por objetivo desarrollar los elementos constitutivos de la vida de los individuos, de tal forma que, las potencias del Estado pudieran ser desarrolladas y reforzadas permanentemente. Diferente de la forma como es concebida hoy, la policía abarcaba un conjunto de prácticas sociales destinadas a garantizar el crecimiento de la población, a cubrir sus necesidades de vida (alimentación, vestido, etc.),

a cuidar de su salud, de sus ocupaciones y a garantizar la circulación de alimentos y de personas. Para atender estas demandas, la policía prestó especial atención a la ocupación de los hombres, a su actividad y por ello uno de sus principales asuntos fue la “instrucción”.

Es visible la coincidencia que hay entre la emergencia de la Razón de Estado y el surgimiento de la Didáctica como un saber que se ocupa de la instrucción de todos y sobre todo aquello que es posible de ser enseñado. Es la misma coincidencia que podemos señalar entre el desarrollo de las prácticas de policía y el proceso de escolarización de la población que aconteciera entre los siglos XVII y XVIII. Así, podríamos decir que la nueva razón gubernamental se sirve de la experiencia disciplinaria (instructiva) del poder pastoral y que, a su vez, el poder pastoral encuentra en las prácticas de policía su forma de desplegarse por todos los intersticios del mundo social. Instruir la población, sea para “salvar almas”, sea para aumentar las fuerzas del Estado, fue una tarea que selló la alianza entre el poder político y el poder pastoral: ser buen cristiano equivalía a ser buen súbdito.

Las prácticas de policía no alcanzaron el mismo desarrollo ni tuvieron las mismas formas en todos los Estados europeos. Como parte de ellas, las prácticas de escolarización y de enseñanza también tuvieron marcas diferentes según las condiciones económicas, políticas, religiosas, sociales y culturales propias de los Estados en formación. Foucault muestra como en Alemania a diferencia de Italia, por ejemplo, la división territorial tuvo un efecto distinto en el desarrollo de la policía, particularmente porque después del tratado de Westfalia los Estados organizados a partir del antiguo Imperio, sólo fueron figuras transitorias e intermedias entre las estructuras feudales que las precedieron y los Estados Modernos que las sucedieron. Alemania no tenía, como era el caso de Francia, un personal administrativo establecido, el personal que necesitaba preparar tuvo que formarse en las universidades, así en un tiempo en que las universidades francesas se debilitaban las universidades alemanas se constituyeron en los lugares importantes tanto para la formación de los administradores como para la reflexión y producción de las técnicas que aseguraran el desarrollo y fortalecimiento del Estado (FOUCAULT, 2007). Esta diferencia se expresa en el hecho de que, como en ningún otro lugar, en Alemania se organizara la *Polizeiwissenschaft*, una ciencia de la policía. Y es tal vez, en el contexto de estas diferencias y de estas necesidades que el arte de enseñar alcanzó su umbral epistemológico abriendo posibilidades para la conformación de la Didáctica.

No es sorprendente, entonces, que haya sido en esos laboratorios micro estatales donde apareciera un texto de 1631, de Wolfgang Ratke, que afirmaba que la edificación de las escuelas era competencia del soberano pues nadie más que él recibía la fuerza y el poder de Dios para realizar una tarea de tal envergadura.

*A edificação de escolas, que compete ao soberano, não é coisa de menor importância, mas é uma parte marcante de seu governo que ele deve cultivar. Ele tem o poder de prover os recursos financeiros e disso segue que um soberano deve ter maior preocupação em desenvolver as escolas do que em realizar outras coisas. Principalmente, porque todo seu governo depende e resulta da escola. Cada dia, a escola assegura a perenidade do Estado. No que diz respeito à juventude, o governo deverá promover escolas por todo o país e, para isso, ele é responsável perante Deus e o mundo. (RATKE, 2008, p. 148)*

**Esa afirmación es muy fuerte para el tiempo en que fue escrita, Ratke lo sabía y, por eso, pregunta enseñada:**

*Tantas coisas atribuem-se à escola? Evidentemente, muitas coisas dependem da escola. A dizer a verdade, a edificação e a organização de escolas são as coisas mais importantes de toda a cristandade e as mais necessárias. Um soberano deve manter isso em seu coração porque ali está a felicidade e a salvação de todo seu país. É nas escolas, com efeito, que se formam as pessoas que serão capazes de ocupar os empregos espirituais e temporais. Disto nasce a utilidade marcante porque, sem tais pessoas, as profissões não podem subsistir e precisam submeter-se a contínuas mudanças. A partir disso, pode-se realizar, coletivamente, uma grande transformação do governo. (2008, p. 149)*

El buen gobierno es, entonces, la instrucción de la población, solo así será posible la felicidad pública, la salvación de todos y cada uno, la prosperidad del Reino. Con la constitución de la Razón de Estado, la instrucción se constituyó en la clave para asegurar la manutención y crecimiento del poder estatal. Instrucción general de los niños, de los jóvenes, de los artesanos, de los pobres, en términos de Comenio (1994, p. 22), “de todos”: “En general a todos es necesaria la cultura”.

Además de los colegios y las universidades, la Didáctica alcanza, con Comenio, una amplia dimensión al ser considerada como el “arte de enseñar todo a todos”, por eso es la *Didáctica magna*. En el contexto del entusiasmo didáctico del momento, esa “magna” didáctica solo será una parte de algo aún mayor: la *Pampædia*. Con ese nombre, Comenio tituló la cuarta parte de su obra (publicada después de su muerte) “Consulta general acerca de la reforma, restauración o mejora de las cosas humanas”, donde enfatiza su propuesta didáctica como la necesidad de enseñar todo a todos, en todas las cosas y totalmente. En la *Didáctica magna* y sobretodo en la *Pampædia* quedó dibujada la utopía pedagógica de la primera parte de la Modernidad, esto es, una sociedad donde todo debe ser enseñado para que todos aprendan, una sociedad que es pensada como una gran escuela.

Con el arte “pampédica”, la *Didáctica magna* pasa a ser una parte—ciertamente importante, pero no única— de un proyecto más amplio y abarcador que buscaba “sujetar” al individuo, desde la cuna hasta la tumba, a un régimen disciplinario basado en un enseñar y aprender constante y por toda la vida, condición para la plena realización humana, para su salvación eterna. Comenio dejó dibujado el mapa educativo por el cual, hasta hoy, nuestras sociedades continúan orientándose. Es el mapa de la vida como una escuela permanente, de la vida como un constante aprender y enseñar. La Modernidad inventó esa necesidad de enseñarlo todo a todos y de aprender desde el momento de nacer, durante toda la vida y hasta el momento de la muerte. La sociedad moderna, como una “panscolia”, vértigo didáctico que llevó a pensar y tratar al ser humano como un “animal disciplinable”, como un animal con una especial disposición para ser enseñado, y, por tanto, para aprender.

## DEL ESTADO EDUCADOR, LA GUBERNAMENTALIDAD LIBERAL Y LA EDUCACIÓN

El desplazamiento que Foucault señaló en las prácticas de gobierno, a partir de la mitad siglo XVIII tuvo su expresión en el surgimiento de una nueva racionalidad educativa. Se trató de la emergencia de otras formas, medios y fines para pensar las prácticas pedagógicas. Tal emergencia estuvo vinculada a la aparición de conceptos como naturaleza, libertad, interés y educación en los discursos educativos del siglo XIX que, en los inicios del XX, llevó a la consolidación de las psicopedagogías de corte francófono y anglosajón y a la emergencia de la “Sociedad del aprendizaje”.

Aunque siete décadas antes de Rousseau, Locke empleó el término educación (*education*) en su libro *Some thoughts concerning education*, es sólo en *El Emilio o de educación* que esta palabra adquiere su significado propiamente moderno. En otras palabras, es con el uso que Rousseau hizo del término educación que reconocemos la emergencia de otro régimen de veridicción en el campo del saber pedagógico, cuyos desarrollos y actualizaciones se verán reflejados un siglo después, con la emergencia de las psicopedagogías que encontraron en la Biología y en la Psicología experimental sus fundamentos. Es necesario aclarar que al considerar el *Emilio* como una de las expresiones de la emergencia de un nuevo régimen de veridicción en el campo del saber pedagógico, no afirmamos que sea por su autor, o por esta obra que fue posible tal emergencia; por el contrario, se trata de señalar como, el uso que Rousseau hace de dicho término, es una de las primeras manifestaciones de un proceso anónimo de transformación y organización de las formas de pensamiento, en cuyo marco fueron posibles sus reflexiones.

Pero, ¿Cuál es la novedad que trae este concepto de educación? ¿Qué transformación significó en el pensamiento pedagógico? En primer lugar, podríamos señalar que la educación de Rousseau es más dirección o conducción que instrucción o enseñanza. Esa palabra que antiguamente significaba “alimento”<sup>5</sup>, es usada ahora para referir tres cosas distintas:

<sup>5</sup> Sobre esto cita una frase de Varrón: *Educit obstetrix, educat nutrix, instituit paedagogus, docet magister* [“Tira à luz a parteira, educa/alimenta a nutriz, institui o aio, ensina o mestre”] (apud ROUSSEAU, 1999, p. 5).

educación, institución e instrucción; del mismo modo que ocurre con los términos gobernante, preceptor (ayo) y maestro que hacían referencia a tres actividades diferentes: criar, instituir e instruir o enseñar. Sin embargo, destaca Rousseau que tal distinción solo produce confusión, pues para que el niño sea bien dirigido, no debe tener sino un solo conductor y ese debe ser su *gouverneur*: “prefiero llamar de *gouverneur* y no de *précepteur* al profesor de esa ciencia, pues se trata menos, para él, de instruir que de dirigir. No debe dar preceptos, y si hacer con que ellos sean encontrados” (ROUSSEAU, 1999, p. 29). La educación se encuentra más cerca de la acción de dirigir o de conducir que de la instruir o enseñar alguna cosa.

En segundo lugar, y a pesar de la proximidad entre los pensamientos de Rousseau y de Locke, es posible percibir cómo sus reflexiones se encuentran articuladas y expresan el predominio de racionalidades o formas de gubernamentalidad diferentes. Mientras la educación propuesta por Locke se caracteriza por su énfasis en la disciplina del entendimiento, la constitución de los hábitos, la importancia del ejercicio y la repetición – acciones vinculada a la gubernamentalidad disciplinaria–, el concepto de educación rousseauniano expresa la emergencia de una forma diferente de acción educativa: una conducción, dirección o “gobierno” del “hombre” fundado en las ideas de naturaleza, libertad e interés del agente que aprende (el niño) y en un “medio” adaptado especialmente para tal fin (ni la casa paterna de Locke ni la escuela de Comenio).

Se trata, entonces de una “educación natural” que abre paso a la espontaneidad, que reconoce en el perfeccionamiento interno de los órganos y en su mecánica propia la posibilidad de acción libre del individuo, se trata de dejar hacer, de dejar intervenir, de dejar operar la naturaleza. Es una educación que precisa de una naturaleza particular del sujeto y es por eso que *El Emilio*, antes que ser el descubrimiento de un conjunto de leyes naturales de la infancia, como creía Claparède (2007), fue el diseño de una nueva gramática, a partir de la cual, se producirá el discurso pedagógico que, en los siglos siguientes, llevaría a la aparición de los discursos psicopedagógicos anglosajones y francófonos. Libertad y naturaleza, interés, crecimiento y desarrollo, entre otros términos, marcaron la aparición de un nuevo vocabulario, de un nuevo lenguaje que inscribió el saber pedagógico en el mapa de la gubernamentalidad liberal (MARÍN-DÍAZ, 2010).

Un último elemento que podríamos destacar, para señalar la novedad que el concepto de educación propuesto por el pensador ginebrino, es el llamado que hace para dejar que los niños (y en ellos las fuerzas de la naturaleza) actúen. Respetar el principio de actividad que es constituyente del sujeto es, sobre todo, un principio que lleva en sí mismo una “economía” de acción por parte del adulto en función de la propia actividad del niño. Se trata de un principio de actividad que hace más eficaz la acción educativa, pues antes que oponerse al deseo y al interés del niño parte de él, lo usa. El *Homo docibilis* de la didáctica no era un sujeto meramente pasivo, su docilidad implicaba una acción directa y un agente



externo: la acción del maestro por medio del método. Por el contrario el *Homo civilis* (Emilio), el que aprende sin ser enseñado, debe aprender por sí mismo, esto es, por su propia actividad, por su propia razón.

Esa forma de educación liberal no propone una libertad total, sino una forma de libertad regulada. Se trata de una educación que es conducción y dirección, y por eso, es una forma de gobierno de los individuos mediante la producción y regulación de su libertad. En términos de Foucault (2007), es gobernar menos para gobernar más, en nuestros términos es educar menos para educar más. Y en la educación de Emilio, educar (gobernar) menos quiere decir intervenir menos, hacer menos, para que él haga más, sólo que bajo ciertos límites y en ciertos medios.

La educación liberal es una economía de la educación. Pero eso no quiere decir que sea débil o escasa, por el contrario, ella es intensiva, permanente, constante, es una educación de la naturaleza, de los hombres y de las propias cosas. Una educación que exige más trabajo del preceptor, pues no sólo debe estar atento y actuante en todo momento, desde los primeros años y hasta el ingreso al mundo social, sino que, además debe evitar que su presencia y acción sea directa o muy evidente. Para eso, la educación de los hombres debe, si es posible, ser substituida por la educación de las cosas, hecho que significa ocuparse de controlar y regular el “medio” en donde ella debe acontecer. Así, la acción del preceptor que en Locke era directa, evidente y sobre el individuo, en Rousseau es indirecta, imperceptible y sobre el medio. Manipular el medio es acondicionar y preparar un espacio y regular unas condiciones para que el individuo aprenda a través de lo que experimente allí. Esa es la nueva tarea del preceptor, no se trata más de la enseñanza de contenidos, de razonamientos o de juicios morales, su acción no es directa, su acción es opuesta a la didáctica, ella es educativa.

## DE LA SOCIEDAD DE APRENDIZAJE Y LA GUBERNAMENTALIDAD NEOLIBERAL

“Aprendizaje permanente”, “aprendiz vitalicio”, “competencias”, “ciudades educativas”, “educación continua, permanente y a lo largo de la vida” son términos que están presentes en las reflexiones educativas promovidas por los gobiernos estatales, las organizaciones no gubernamentales y los organismos multilaterales: UNESCO, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE–, Organización de Estados Iberoamericanos –OEI–, Banco Mundial, Fundación Ford, etc. Esos términos y los discursos en los que ellos se inscriben, cuando analizados bajo la lente de la gubernamentalidad, nos permiten percibir algunas transformaciones que marcan lo que sería un desplazamiento en la forma de pensar la educación, durante el siglo XX. Se trata de una transformación que percibimos articulada con el desplazamiento de una forma de gobierno, o mejor de gubernamentalidad, liberal para otra neoliberal.

Es un movimiento que tiene en el sujeto “aprendiente”, en la “Sociedad del aprendizaje” y en el “capital humano” algunas de sus

expresiones. En los discursos que se movilizan entorno de estos conceptos se percibe un creciente interés por producir y garantizar espacios educativos, en los cuales, cada individuo tenga condiciones para desarrollar sus propias habilidades, capacidades y competencias. Además de esos espacios educativos, se enfatiza en la necesidad una formación permanente, una educación que acontece a lo largo la vida y que, por eso mismo depende fundamentalmente del sujeto que aprende. Es una forma de aprendizaje que más allá de ser adaptación (como propuesto por Claparède en su *Educación funcional*) es una “disposición permanente para adaptarse” un “aprender a aprender” para asumir y actuar en un mundo que se propone de cambios y contingencias constantes. Es el énfasis en esa forma de “aprendizaje”, o, mejor, la educación entendida como aprendizaje permanente, el elemento que nos parece, define la forma de practicar la educación en nuestros tiempos.

Algunos elementos de esa forma de entender el aprendizaje pueden servirnos para comprender el desplazamiento operado en los discursos educativos. El primer elemento es la promoción de un individuo que sea “responsable” por su educación. Ya no se trata sólo, como veíamos en Rousseau, de dejar actuar la naturaleza propia del sujeto para que, dentro de un medio controlado por el preceptor, aprenda los elementos de juicio que le permitan vivir en el mundo social y después de cierta edad. En esta otra forma de aprendizaje, la responsabilidad por el proceso es del sujeto, es él quien debe orientar sus acciones para ir aprendiendo de todas y cada una de las situaciones en las que se encuentre. En Rousseau la acción indirecta del preceptor, antes que liberarlo de su responsabilidad, lo comprometía en garantizar una “conducción” que, aunque menos perceptible, fuese más eficiente. En el aprendizaje de hoy son los individuos, sus intereses naturales y sus condiciones particulares las que definen la educación.

El énfasis en los procesos de aprendizaje y autogobierno y el desplazamiento del foco de la educación escolar para la educación a lo largo de la vida presentan a un individuo que asume su formación más allá de la acción del maestro o la escuela. Esto no significa que la escuela haya desaparecido o esté desapareciendo. La institución escolar, como discurso propio de racionalidad disciplinaria, como lugar de la Didáctica, se articuló y ajustó a las formas de gobierno liberales, y no sin cuestionamientos y tensiones (justamente por la predominancia de los discursos educativos actuales) es hoy uno de los múltiples escenarios en donde acontece la preparación básica y fundamental de los sujetos sociales. En este sentido, es necesario recordar que, a pesar de los movimientos acontecidos en las formas de pensar y practicar la educación, muchas de las técnicas producidas por los dispositivos precedentes se apropiaron y ajustaron a los nuevos dispositivos y discursos: la escuela es un buen ejemplo de esto.

El aprendizaje como proceso y como resultado de la acción educativa, se tornó un concepto clave en las discusiones pedagógicas, desde finales del siglo XIX. Las llamadas “pedagogías activas” en medio de las discusiones de la psicología experimental y la biología evolutiva de la época, retomaron

la propuesta de “sujeto activo” de Rousseau y propusieron experiencias y actividades educativas centradas en la idea de la transformación del sujeto por su propia actividad, a través de los métodos llamados “activos”. Tales métodos, según Not (2000), se organizaran en dos grandes grupos: los centrados en el “descubrimiento por medio de la observación” y los orientados a “la invención por medio de la experiencia adaptativa”. En ambos casos los métodos privilegian la actividad del sujeto “aprendiente”, de ese individuo que por su propia actividad y por la atención que presta a sus propios intereses consigue lo que necesita para adaptarse al mundo, para vivir y ser feliz.

En esa centralidad otorgada al aprendizaje y al sujeto de ese aprendiente se fundaron los elementos que permitieron la constitución de la “Sociedad del aprendizaje”. Una sociedad donde los individuos poseen en sí mismos los elementos necesarios para aprender y definir los que ellos pueden y quieren conseguir, la sociedad del “ciudadano aprendiente” –un ciudadano que precisa aprender a lo largo de la vida (MASSCHELEIN et al., 2006). Esa necesidad de aprender a lo largo de la vida es una segunda característica de esta otra forma de practicar la educación. La idea de aprendizaje a lo largo de la vida parece que emergió en Europa, en las discusiones de la década de los sesenta y setenta, como una propuesta de educación alternativa que trazara caminos diferentes para la forma de educación tradicional, en particular para aquellas que acontecían en la institución escolar. Sobre el tema, señalan Tuschling y Engemann (apud MASSCHELEIN et al., 2006) que se trataba de pasar de los ambientes cerrados de educación para espacios y procesos abiertos y menos controlados, en los cuales los individuos adquirieran las habilidades y competencias necesarias para tornarse en ciudadanos de una Europa nueva y diferente. Esos discursos educativos se expresan a partir de principios de humanidad universal y prometen progreso y cambio en ordenes que superan el ámbito nacional, al mismo tiempo que demandan la existencia de un sujeto “cosmopolita”: un individuo dispuesto a aprender y cambiar permanentemente para una sociedad que también cambia y se transforma permanentemente. La participación en estas sociedades “cosmopolitas” se autorregula a través de inclusiones y exclusiones que el propio sistema produce, según las particularidades individuales, las capacidades que cada uno tenga de adaptarse a esa forma de ser del mundo social contemporáneo.

La distribución del aprendizaje a lo largo de la vida, en la sociedad del aprendizaje, parece soportarse y sustentarse en dos elementos fundamentales: 1) en una nueva idea de “población” ya no tanto un “recurso o factor humano” sino un “capital humano”; ese que se materializa en un colectivo de individuos “aprendientes” y “auto-gobernados”; 2) en la figura de un espacio más allá de lo estatal (el mercado), un nuevo lugar donde todo el que llega puede competir y alcanzar lo que necesita, un escenario que rompe las fronteras conocidas y en el cual los límites son puestos por los propios sujetos, por los capitales humanos en que ellos se hayan constituido. Se trata, entonces del mundo

gobernado desde y para una forma de pensar el practicar la vida social que hoy denominamos “neoliberal”.

En términos generales, reconocemos en los discursos educativos actuales la emergencia de otra forma de ser sujeto y sociedad. Un sujeto “del aprendizaje” que debe aprender a ser y vivir en una sociedad que no le exige tanto contenidos y habilidades específicas para el desarrollo de un único trabajo, sino las competencias necesarias para adaptarse y responder por las demandas de un mundo, una economía en constante movimiento. Un capital humano que se gerencia a sí mismo, que se produce como tal. Así, es como percibimos que figuras como la de la educación permanente y aprendizaje a lo largo de vida – entre las otras que hemos mencionado rápidamente aquí marcan el énfasis en la responsabilidad y prioridad del sujeto (a diferencia de la forma anterior, en la cual era el Estado, el preceptor, el otro), en una forma de educación que acontece en diferentes espacios y en todos los momentos de la vida (ya no solo en la escuela) y que va a depender de un conjunto de acciones y operaciones que el sujeto realice consigo mismo (y no tanto de la acción educativa o formativa del profesor o el educador). Esa prioridad del sujeto, ese destaque de sus intereses y potencialidades (capital humano) nos parecen elementos centrales que muestran la constitución de una nueva racionalidad educativa inscrita en esa forma de gubernamentalidad neoliberal que vimos aparecer en la segunda mitad del siglo XX.

## REFERENCIAS

- CLAPARÈDE, Edouard. *La Educación funcional*. Traducción Mercedes Rodrigo. Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- COMENIO, Juan Amós. *Didáctica magna*. 5. ed. México: Porrúa, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Pampedia* (educación universal). Traducción Federico Gómez R. de Castro. Madrid: Aula Abierta, Uned, 1992.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1998.
- FAURE, Edgar. *Aprender a ser: la educación del futuro*. 3. ed. Mexico: Alianza, 1973.
- FOUCAULT, Michel. *El Gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France (1982-1983)*. Traducción Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France (1978-1979)*. Traducción Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Resumo dos cursos do Collège de France 1970-1982*. Tradução Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Traducción Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía*. 3. ed. Madrid: Akal, 2003.
- LOCKE, John. *Some thoughts concerning education*. London: A. and J. Churchill, 1693.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Interesse infantil e governo educativo das crianças. In: KOHAN, Walter (Org.). *Devir criança da filosofia: infância da educação*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2010. p. 97-108.

MASSCHELEIN, Jan et al. The Learning society and governmentality: an introduction. *Educational Philosophy and Theory*, v. 38, n. 4, p. 415-430, aug. 2006.

MONTESSORI, María. *La Mente absorbente del niño*. Mexico: Diana, 2002.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou da modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NOT, Louis. *Las Pedagogías del conocimiento*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000.

RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1751-1635): textos escolhidos*. Tradução e notas Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SENEILLART, Michel. *As Artes de governar*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

**CARLOS ERNESTO NOGUERA-RAMÍREZ**  
Professor de la Facultad de Educación de la  
Universidad Pedagógica Nacional – Colômbia  
[c.guera@hotmail.com](mailto:c.guera@hotmail.com)

**DORA LILIA MARÍN-DÍAZ**  
Consultora del Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP – Colômbia  
[azulesdora@hotmail.com](mailto:azulesdora@hotmail.com)

## TEMA EM DESTAQUE

# PROGRAMAS TRAINEES CORPORATIVOS E O GOVERNO DAS ALMAS

JAIRO ANTÔNIO DA CRUZ  
KARLA SARAIVA

## RESUMO

*O artigo busca problematizar as transformações do trabalho na passagem da Modernidade para a Contemporaneidade, e alguns de seus efeitos nos domínios educacionais. Para tanto, mostramos o deslocamento de ênfase de um trabalho fabril para um trabalho que vem sendo chamado imaterial, que já não prioriza um sistema baseado na obediência a regulamentos e na vigilância do corpo. Sua organização lança mão de formas muito mais sutis de poder, apoiando-se em formas mais sofisticadas e complexas de atuar sobre os sujeitos. Esse quadro teórico serve de suporte para a análise de três programas trainees corporativos, que buscam capturar “grandes talentos” egressos de cursos superiores e torná-los fiéis colaboradores das organizações empresariais, fazendo com que desejem e passem a agir como autoempresários prestadores de serviços.*

ENSINO SUPERIOR • EMPRESAS • FOUCAULT, MICHEL

# TRAINEES CORPORATE PROGRAMS AND THE GOVERNMENT OF SOULS

JAIRO ANTÔNIO DA CRUZ  
KARLA SARAIVA

## ABSTRACT

*The article attempts to discuss changes in work in the passage from Modernity to Contemporary and some of its effects in education. For this, we show the displacement in emphasis from a factory work, guided by a disciplinary organization, to a work that is being called immaterial. This is no longer a priority a system based on obedience to rules and surveillance of the body. Its organization makes use of more subtle forms of power, relying on more sophisticated and complex ways of acting on the subject. This theoretical framework supports the analysis of three trainees corporate programs, whose purpose is capturing “great talents” graduates from colleges and making them loyal employees of business organizations, making they wish and start to act as self-entrepreneurs service providers.*

**T**EMOS OBSERVADO, desde os meados do século XX, uma grande transformação nos modos de vida e na economia política do capitalismo, bem como uma correlata mutação, tanto no mundo do trabalho quanto no âmbito das políticas educacionais vigentes. Assistimos à passagem de uma sociedade em que os dispositivos disciplinares eram preponderantes, constituindo a sociedade como uma sociedade-fábrica, de governamentalidade liberal, para uma sociedade-empresa, inserida numa governamentalidade neoliberal em que entram em operação dispositivos de controle mais amplos e flexíveis (DELEUZE, 1992). Nesta nova sociedade, a lógica empresarial se generaliza pelo meio social, tornando a concorrência o princípio de inteligibilidade tanto das relações mercantis quanto das não mercantis, fazendo com que os princípios da economia recubram a vida em sua integralidade.

Nosso objetivo neste trabalho é analisar programas *trainees* corporativos<sup>1</sup> a partir do quadro teórico que delineamos brevemente e que desenvolveremos com mais profundidade. Tomamos esses programas como elementos constituídos dentro das redes de poder, características das sociedades de controle, que conferem particular importância à educação na constituição dos sujeitos empresários de si que hoje vêm tomando o lugar dos trabalhadores disciplinados da Modernidade. O artigo pretende mostrar que os programas *trainees* corporativos se apresentam como estratégias para a captura de uma multiplicidade de “grandes talentos”, capitalizando diversos tipos de trabalho e subjetividades. Apelando aos talentos virtuais dos universitários, esses programas visam a constituir subjetividades empreendedoras, ou seja, indivíduos que respondam pela

<sup>1</sup> Programas que selecionam estudantes universitários ou jovens recém-formados, incorporados à empresa para fins de treinamento e possível aproveitamento posterior.



rentabilidade de seu trabalho, ou, dito de outra forma, que ajam como autoempresários “prestadores de serviços”.

Foram analisados três programas *trainees*: Programa Trainee AmBev, Programa Trainee Unilever e Programa Trainee Whirpool; empresas transnacionais dos segmentos de alimentação, higiene e cuidados pessoais, e eletrodomésticos. Os materiais analisados estavam disponíveis nos sites dessas empresas<sup>2</sup>. Sem pretender questionar a legitimidade da utilização desses programas como ferramentas de gestão empresarial, o artigo problematiza-os e procura mostrar que eles, articulados com o campo educacional, apresentam-se como mecanismos constituintes da governamentalidade vigente, operando como dispositivos de objetivação e controle dos indivíduos, que passam a contribuir para a manutenção e crescimento das empresas e, em última análise, da própria racionalidade neoliberal. Esses programas desempenham um papel importante na subjetivação e na constituição dos próprios sujeitos, que acabam assimilando e incorporando as novas lógicas educativo-empresariais e exercendo um autogoverno capaz de fazer que controlem a si mesmos. Para que essa captura seja possível, parece-nos que se torna necessária a operação de dispositivos de controle.

## GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

Os cursos *Segurança, território, população e Nascimento da biopolítica*, ministrados por Foucault, no Collège de France, nos anos de 1978 e 1979, respectivamente, oferecem aos seus leitores uma análise bastante singular da razão política moderna. Partindo do conceito de governamentalidade, que o filósofo apresenta na aula de 1º de fevereiro de 1978 (FOUCAULT, 2008a), é possível um entendimento inovador dos acontecimentos políticos, em especial da emergência do liberalismo no século XVIII e das suas transformações na passagem para o neoliberalismo no século XX. Na perspectiva foucaultiana, o liberalismo e o neoliberalismo não devem ser tomados nem como uma teoria econômica, nem como uma ideologia política, mas como práticas para governar os sujeitos. Ou seja, liberalismo e neoliberalismo seriam formas de governamentalidades, entendendo-se por governamentalidade uma racionalidade para o encaminhamento das condutas tanto das populações, como um todo, quanto dos indivíduos, no seu detalhe. Essa racionalidade não se encontra alojada numa suposta instância estatal, embora também aí esteja, mas sim capilarizada na sociedade, produzindo modos de ser, de estar e de compreender o mundo. A potência dessa capilarização está, justamente, na invisibilidade que confere à racionalidade, permitindo que penetre nos cantos mais recônditos da vida individual e social.

De acordo com Foucault (2008b), o liberalismo surgido no século XVIII e o neoliberalismo que aparece no século XX constituem formas de racionalidade da arte de governar que, apesar de algumas continuidades, apresentam marcantes descontinuidades. Baseados em diferentes princí-

2  
<<http://www.traineeambev.com.br>>; <[http://www.unilever.com.br/careers/programa\\_de\\_trainees\\_](http://www.unilever.com.br/careers/programa_de_trainees_)>; <<http://eutenhoacara.com.br>>

pios de inteligibilidade, liberalismo e neoliberalismo têm entendimentos variados sobre a liberdade de mercado, o papel do Estado e o que e como governar.

O liberalismo tinha como princípio de inteligibilidade as trocas. O mercado – cuja liberdade era tomada como uma condição natural, ou seja, como uma mecânica intrínseca dos processos econômicos, que deveria ser conhecida e respeitada – era o lugar de verificação da verdade, impondo limites às ações governamentais. O liberalismo coloca como problema central um Estado caracterizado pela frugalidade de seu governo, cuja competência seria definida pela utilidade de seus atos, atestada pelo respeito à natureza do mercado.

Se as trocas são o que fundamenta o regime de verdade liberal, isso indica a necessidade de se dispor de mercadorias para realizá-las. A emergência do capitalismo industrial permite incrementar a produção tanto quantitativa, quanto qualitativamente, promovendo a expansão do mercado. O capitalismo industrial se caracteriza por uma ênfase no trabalho fabril. Essa ênfase não significa que todo o trabalho da época estivesse concentrado na indústria, nem mesmo que a maior parte dos trabalhadores estivesse empregada nesse setor. De acordo com Hardt e Negri (2005), a ênfase no trabalho industrial significa que ele tornou-se o modelo de trabalho da época, fazendo com que os outros setores passassem por transformações na sua organização, que os aproximassem da organização industrial. Significa, ainda, que o trabalho industrial orientava o tipo de subjetividade desejável na sociedade do liberalismo e do capitalismo industrial.

Assim, podemos perceber que liberalismo e capitalismo industrial constituem fenômenos distintos, mas que se apoiam mutuamente. A produção de bens pelo capitalismo industrial fortalece o sistema de comércio que sustenta o livre mercado do liberalismo. Ao mesmo tempo, são essas trocas que dão condições para a expansão da produção. Nesse jogo, denota-se um terceiro elemento: a produção de sujeitos capazes de se adaptarem à rotina do trabalho fabril, de trabalhadores capazes de movimentarem a fábrica. De acordo com o livro *Vigiar e punir* – possivelmente a obra mais conhecida de Foucault (2000) –, a fábrica moderna seria uma das tantas instituições de sequestro que funcionavam disciplinando os corpos, juntamente com a escola, o hospital, o quartel. Essas instituições eram parte daquilo que Foucault chamou de sociedade disciplinar, em que poder disciplinar e biopoder se associam para tornar os corpos dóceis e para gerir a população. Desse modo, parece-nos que seja possível pensar na articulação de uma governamentalidade, com uma estrutura econômica e com tecnologias de sujeição e subjetivação: liberalismo-capitalismo industrial-sociedade disciplinar.

No século XX, uma série de acontecimentos provoca uma crise no liberalismo, dentre os quais se destacam: a crise econômica deflagrada em 1929, a ascensão do nazifascismo e a 2ª Guerra, as experiências comunistas, o *New Deal* e as políticas keynesianas que sustentam os Estados de bem-estar. A crise faz surgir estudos e teorias propondo transformações

no liberalismo, dando origem ao que se tem chamado de neoliberalismo. É possível identificar duas grandes correntes: o ordoliberalismo alemão e o liberalismo da Escola de Chicago, chamado por Foucault de anarcoliberalismo. Não sendo o objetivo deste artigo desenvolver uma discussão mais aprofundada das duas vertentes, vamos nos limitar a observar que o anarcoliberalismo norte-americano é bem mais radical do que o ordoliberalismo alemão. Essas teorias começaram a ser desenvolvidas entre as décadas de 1940 e 1950, mas apenas na década de 1970 passaram a ser utilizadas como forma de governamentalidade contemporânea.

O primeiro grande deslocamento que ocorre na passagem do liberalismo para o neoliberalismo, de acordo com Foucault, seria o princípio de inteligibilidade que se desloca das trocas para a concorrência. Isso significa que existe uma transformação nas análises e nos entendimentos, que redirecionam seu foco privilegiado dos intercâmbios para a competição<sup>3</sup>.

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado - uma sociedade empresarial. O *Homo oeconomicus* que se quer reconstruir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção. (FOUCAULT, 2008b, p. 201)

Desse modo, desde o final do século XX estamos observando a passagem da racionalidade “liberal”, fundamentada em uma liberdade de mercado entendida como natural e que se reflete no livre comércio, para uma racionalidade “neoliberal”, que visa a uma liberdade pensada, produzida e exercitada, que se mostra sob a forma de “competição”. Ou seja, o neoliberalismo busca maximizar a competição, produzindo liberdade para que “todos” queiram e possam participar do jogo econômico. A concorrência não está restrita às empresas, mas deve se estender aos indivíduos:

*A pessoa deve, para si mesma, tornar-se uma empresa; ela deve se tornar, como força de trabalho, um capital fixo que exige ser continuamente reproduzido, modernizado, alargado, valorizado. Nenhum constrangimento lhe deve ser imposto do exterior, ela deve ser sua própria produtora, sua própria empregadora e sua própria vendedora, obrigando-se a impor a si mesma constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade da empresa que ela é.* (GORZ, 2005, p. 23)

3

A mudança de princípio de inteligibilidade não significa que as trocas já não importem, mas apenas que já não são o elemento mais relevante nas análises e cálculos da governamentalidade neoliberal.

Assim, o entendimento de *Homo economicus* se transforma do liberalismo para o neoliberalismo, deixando de ser o homem da troca para se tornar o homem da concorrência, o “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Porém, o que muda não é somente o papel do *Homo economicus*, como também sua extensão. Para os liberais, esse conceito tinha sua aplicação restrita aos aspectos econômicos da vida do indivíduo. No neoliberalismo, fenômenos que aparentemente não se referem a processos econômicos passam a ser interpretados a partir de teorias econômicas. As análises mercadológicas se estendem a relações não mercantis. O mercado passa a recobrir virtualmente toda a vida humana. Em suma, o indivíduo deve fazer de sua própria vida e, portanto, da sua própria carreira, uma empresa que deve ser conduzida segundo as regras capitalistas. Assim, “vida” e “carreira” se tornam cada vez menos distinguíveis:

Na briga com a concorrência, eles serão forçados a internalizar a pressão trazida pela lógica da obtenção do máximo de proveito possível. No lugar daquele que depende do salário, deve estar o empresário da força de trabalho, que providencia sua própria formação, aperfeiçoamento, plano de saúde, etc. “A pessoa é uma empresa”. No lugar da exploração entram a autoexploração e a autocomercialização do “Eu S/A”, que rendem lucros às grandes empresas, que são os clientes do autoempresário. (GORZ, 2005, p. 10)

Além do papel do *Homo economicus* e da extensão do conceito, a racionalidade neoliberal entende que o *Homo economicus*, assim como a liberdade de mercado, não seria algo natural, como preconizavam os liberais, mas algo a ser produzido.

Portanto, podemos perceber que se opera uma série de deslizamentos entre a governamentalidade liberal e neoliberal. Devemos salientar, entretanto, que não se podem entender esses deslizamentos em uma lógica de substituição, mas de mudanças de ênfases. Ou seja, aquilo que é hoje destacado na governamentalidade neoliberal estaria já de algum modo presente no liberalismo, porém sem o destaque que hoje recebe. Por outro lado, os elementos que davam sustentação ao pensamento liberal não desaparecem na atualidade, mas não têm a mesma relevância de antes.

Essa transformação do princípio de inteligibilidade da governamentalidade prevalecente está imbricada com a transformação da organização do sistema econômico, fazendo com que a economia do conhecimento assuma um papel fundamental na reestruturação capitalista. O capitalismo industrial tem cedido lugar para aquilo que alguns autores vêm chamando de capitalismo cognitivo (CORSANI, 2003). Essa outra forma de economia já não está organizada a partir da (re)produção em massa dos produtos, mas a partir da produção de bens imateriais, de ideias, de afetos. A inovação, que era exceção no capitalismo industrial, passa a ser a regra do capitalismo cognitivo. A ênfase que o capitalismo industrial colocava na fábrica desloca-se para a empresa (LAZZARATO, 2006).

Contudo, o que é cada vez mais valorizado nesta nova economia não é o conhecimento formalizado que pode ser aprendido nas escolas tradicionais, principalmente as técnicas. Muito pelo contrário, crescem em importância justamente aquelas formas de saber que não são formalizáveis ou substituíveis: “o saber da experiência, o discernimento, a capacidade de coordenação, de auto-organização e de comunicação” (GORZ, 2005, p. 9), fatores esses que as empresas entendem como o seu “capital humano”:

O capitalismo pós-fordista faz sua a velha fórmula de Stalin: “o capital mais precioso é o homem”. “O homem”, subsumido no processo de produção como “recurso humano”, como “capital humano”, como capital fixo humano. Suas capacidades especificamente humanas são integradas em um mesmo sistema junto com o intelecto inanimado das máquinas. Torna-se *cyborg*, meio de produção em sua totalidade, até em seu ser-sujeito, isto é, capital, mercadoria e trabalho a um só tempo. (GORZ, 2004, p. 14)

Dessa forma, a noção de capital humano refere-se a “um conjunto de habilidades, capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, deve se tornar valor de troca” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 189). Nessas condições, “os fatores que determinam a criação de valor são o ‘componente comportamental’ e a motivação, e não o tempo de trabalho dispendido” (GORZ, 2005, p. 9-10). Porém, para que possam ser utilizados como capital, e manipulados como mercadoria, esses atributos humanos – ou esses saberes humanos –, precisam, de certa forma, “ser abstraídos das pessoas concretas que os detêm, das pessoas concretas nas quais existem, e precisam se articular (‘alinhar’) em função de um fim externo a elas” (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 189). Esse se constitui, talvez, no maior desafio das empresas, pois os saberes humanos, em princípio, não aceitam ser manipulados como mercadorias:

O saber é, antes de tudo, uma capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis. A maior parte dos saberes corporais escapa à possibilidade de uma formalização. Eles não são ensinados; aprendem-se-nos pela prática, pelo costume, ou seja, quando alguém se exercita fazendo aquilo que se trata de aprender a fazer. Sua transmissão consiste em apelar à capacidade do sujeito se produzir a si próprio. Isso vale tanto para os esportes quanto para as habilidades manuais e as artes. O saber é aprendido quando a pessoa o assimilou ao ponto de esquecer que teve de aprendê-lo. (GORZ, 2005, p. 32)

Não podendo ser manipulado como mercadoria, fica difícil estabelecer uma relação de equivalência entre um saber e algum tipo de conteúdo que possa ser valorizado como capital, pois

...os custos de sua produção muitas vezes não podem ser determinados, e seu valor mercantil não pode ser auferido de acordo com o tempo de trabalho necessário que foi gasto em sua criação. Ninguém é capaz de dizer com precisão onde, no contexto social, o inventivo trabalho do saber começa, e onde termina. Ele pode estar numa atividade de lazer, num hobby, num serviço extra. Aliás, não existe uma relação de equivalência entre formas de saber e conteúdos: eles não são intercambiáveis. Todo saber pode valer por um valor particular único e incomparável. (GORZ, 2005, p. 10-11)

E, na medida em que não consegue capitalizar os saberes de forma que eles sejam abstraídos das pessoas que os detêm – pois não se consegue traduzir em conhecimentos ou procedimentos homologados a totalidade dos saberes –, como o capital consegue exercer poder sobre essas pessoas? Para Gorz (2005), resolveu-se a questão mobilizando as pessoas de forma que elas se tornem “empresários de si”, respondendo pela rentabilidade de seu trabalho, e vendo-se a si mesmas como uma empresa, como já analisado anteriormente.

É por isso que um dos programas, o Whirpool, deixa claro o que espera de seus *trainees*:

Quais as suas expectativas de sucesso profissional? Qual a melhor forma de conduzir a sua carreira dentro de um Programa de Trainees? Como agir para aproveitar mais essa experiência? Como trazer resultados para a empresa?

- Seja criativo e atualizado, leia, nunca pare de estudar.
- Tenha iniciativa e saiba como mobilizar pessoas.
- Adquirir espírito de liderança e habilidade para trabalhar em equipe. Inclua as pessoas, ouça, opine. Diversidade é a chave.

Como se vê, os universitários têm de “ajustar” as suas expectativas àquelas do mercado, conduzindo a sua carreira de forma que gerem o maior lucro possível às empresas, mas convictos que estão gerando lucros para si mesmos. Devem se formar permanentemente, adquirindo comportamentos que sejam adequados à realidade empresarial; ou seja, devem se produzir a si mesmos como empresas. Como diria Foucault (2008b), o trabalhador se torna tanto um capital (uma aptidão, uma competência), quanto uma renda (um fluxo de salários). Analisemos o excerto a seguir: “A Unilever procura por pessoas que tenham *vocação* por gerar novas ideias, comprometidos em conseguir o que se proponha, capazes de se adaptar às mudanças e com desejo de trabalhar em equipe”.

Podemos ver, nessa descrição, que o foco não está em tarefas previamente definidas. O que vale é a capacidade “motivacional” do estudante, sua entrega à geração de novas ideias, o que pressupõe que se coloque em jogo a sua inteligência, a sua criatividade, a sua imaginação.

Não é difícil perceber que o sujeito empresário de si, capaz de concorrer no jogo do mercado e participar do capitalismo cognitivo, produzindo ideias e afetos, é muito diferente daquele sujeito disciplinado do trabalho fabril. Já não um corpo dócil, obediente a regulamentos, imobilizado na rotina de um tempo coletivo, mas um cérebro flexível e conectado, capaz de agir conforme seus interesses, em permanente movimento. O empresário de si não pode ser levado a comportar-se de uma dada maneira por meio de prescrições disciplinares, o que não quer dizer que seu comportamento não deva ser produzido. São necessárias outras estratégias para conduzir as condutas do *Homo aeconomicus* contemporâneo, que já não apelam para a obediência da disciplina, mas que se orientam por táticas capazes de governar os indivíduos de modo mais sutil, apelando para o convencimento e mostrando os benefícios de ser e agir de um determinado modo. Nesse sentido, o empresário de si, que age segundo seus interesses, já não é tido como alguém que se comporte dessa maneira por sua natureza, mas por um aprendizado: “o modo de realizar as tarefas, não podendo ser formalizado, não pode tampouco ser prescrito. O que é prescrito é a subjetividade, ou seja, precisamente isso que somente o operador pode produzir ao ‘se dar’ à sua tarefa” (LAZZARATO, apud GORZ, 2005, p. 18).

A produção dos empresários de si é elemento fundamental da produção da liberdade de mercado. Produzir empresários de si significa produzir sujeitos que desejem e possam entrar no jogo da mercantilização da vida. Portanto, essa nova racionalidade exige a entrega de *toda* a pessoa: “exige a dedicação incondicional e pessoal de cada um aos objetivos da empresa e instrumentaliza toda a pessoa – suas faculdades de linguagem, sua capacidade de aprender, de prever, de analisar etc. – a serviço desse objetivo” (GORZ, 2004, p. 49). Corroborando essas colocações, o Programa Trainee Whirpool determina: “seja comprometido, interessado e participativo”.

Assim, embora a disciplina não desapareça, na governamentalidade contemporânea, aquilo que Deleuze chamou de controle passaria a ser a principal estratégia para conduzir as condutas e constituir um determinado tipo de sujeito. Junto com ele, parece-nos que seja “certo que entramos em sociedades de ‘controle’, que já não são exatamente disciplinares” (DELEUZE, 1992, p. 215). De acordo com Pelbart,

A sociedade disciplinar não conseguia penetrar inteiramente as consciências e os corpos dos indivíduos a ponto de organizá-los na totalidade de suas atividades. A relação entre poder e indivíduo era ainda estática, e além disso era compensada pela resistência do indivíduo. Na sociedade de controle, o conjunto da vida social é abraçado pelo poder e desenvolvido em sua virtualidade. A sociedade é subsumida na sua integralidade, até os centros vitais da sua estrutura social: trata-se de um controle que invade a profun-

didade das consciências e dos corpos da população, atravessando as relações sociais e as integralizando (2009, p. 82-83).

Ou seja, nas sociedades de controle, a sujeição se dá por meios quase imperceptíveis. Sua lógica se instala nas almas de modo quase indelével, e os indivíduos se tornam aquilo que são com um certo regozijo pela certeza de serem a melhor versão de si mesmos, o melhor investimento de seu próprio capital.

## O GOVERNO DAS ALMAS

Com relação à transição da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, Deleuze (1992) oferece alguns indicativos que podem comprovar esse deslocamento. Ao fazer isso, ele não se detém em um único prisma de análise, mas considera uma série de aspectos. É preciso salientar que, diferente de Deleuze, procuraremos mostrar que um dos sintomas significativos do referido deslocamento talvez seja perceptível nas transformações em curso no meio produtivo e, por conseguinte, no mundo do trabalho, assim como nas correlatas mudanças que acompanham a educação. Assumiremos, portanto, uma postura mais interessada, pois acreditamos que essas mudanças – ou deslocamentos – dizem respeito, principalmente, às modificações que estão ocorrendo na produção, aqui entendida tanto como produção de valor econômico (bens, serviços, conhecimentos etc.) quanto como produção de subjetividades. Trata-se, portanto, da “produção da produção” (HARDT, NEGRI, 2004, p. 19).

Especificamente em relação ao trabalho, talvez seja importante fazer uma distinção: na sociedade disciplinar a produtividade dependia do confinamento, e podemos considerar que o trabalho confinado da fábrica se constituiu, durante muito tempo, como produtor de vida e constituidor das modernas sociedades disciplinares, ou como um dos berços das técnicas disciplinares. Tanto a produção (criação de objetos e de sujeitos) quanto o trabalho foram regrados e normatizados a partir do modelo disciplinar da fábrica, “que exigia um corpo treinado no detalhe” (SARAIVA, VEIGA-NETO, 2009, p. 191). Nesse modelo, que pode ser considerado um “modo de produção” – seja de bens ou de sujeitos –, ocorria uma atividade direta de transformação da matéria, de modo que uma demanda prévia de necessidades tidas como naturais fosse satisfeita pela produção. O capitalismo, assim, deveria combinar e aumentar a potência das forças de que se apropriava.

Com a passagem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, ocorre o enfraquecimento das instituições disciplinares, ou seja, o enfraquecimento dos meios de confinamento. Assim, “para o poder, o problema não é mais o de aprisionar o fora e disciplinar as subjetividades quaisquer (depois de tê-las apartado do virtual e da criação)” (LAZZARATO, 2006, p. 72). Não estando mais restritas aos meios de confinamento, tanto o fora quanto a sua potência de invenção e de proliferação da diferença não



podem mais ser mediadas e disciplinadas em espaço fechado – nos cercados sociais ou institucionais. Trata-se, isso sim, de modulá-las em espaço aberto, fazendo com que o controle se superponha à disciplina (LAZZARATO, 2006). Alguns exemplos desse controle podem ser constatados na apresentação do Programa Trainee Unilever: “O ‘acompanhamento contínuo’ é outra característica marcante do Programa Trainees Unilever. Por meio do Programa, o *trainee* terá visibilidade, facilitando o acesso às pessoas chaves, o que auxilia no desenvolvimento da carreira”.

O excerto, ao referir-se a acompanhamento contínuo – ou o controle contínuo substituindo o exame, como diria Deleuze (1992) – e visibilidade, é um indicativo da mudança de ênfase da disciplina para o controle, como descrito anteriormente. Lazzarato (2006, p. 113-114), utilizando-se das pesquisas de Philippe Zarifian, usa a metáfora do elástico para explicar o controle nas empresas contemporâneas:

O assalariado pode, livremente, esticar o elástico, ele não está mais preso, pode mover-se, deslocar-se ao sabor de suas iniciativas e de seu *savoir-faire*, de acordo com suas próprias faculdades decisórias e de julgamento. Mas, eis que o elástico é tensionado, uma força periódica de chamamento se exerce sobre o trabalhador, e ele tem que prestar contas [...]. A pressão dos prazos, dos resultados a atingir, substitui aquela do cronômetro das operações elementares do trabalho.

E não seria exatamente isso que o *ex-trainee*, do Ambev, ao fazer a afirmação seguinte, estaria assumindo e aceitando? “Quando acaba, você já escolheu a área e começará a trabalhar de verdade nela, com metas, possibilidade de bônus e a chance de entregar grandes resultados”.

Para Gorz (2005, p. 18), a gestão por objetivos e metas surge justamente pela impossibilidade das empresas de mensurar o desempenho individual e de prescrever meios e procedimentos para o atingimento dos resultados: “eles fixam objetivos aos assalariados; cabendo a eles desdobrar-se para cumpri-los. É o retorno ao trabalho como prestação de serviços, o retorno do *servicium, obsequium* devido à pessoa do suserano na sociedade tradicional”. E Zarifian (apud LAZZARATO, 2006, p. 114) complementa: “mas seria falso pensar que este controle só se exerce periodicamente. Na verdade, é onipresente. Permanentemente – o assalariado deve pensar – vão ficar no meu pé, me importunando noite e dia”. Mas isso não implica afirmar que os novos poderes do trabalho sejam apenas intelectuais. Como bem alertam Hardt e Negri (2006, p. 386), “essas capacidades produtivas da vida são tanto intelectuais como corpóreas”.

Se esse se torna, então, o “segredo” da produção pós-fordista, ele nos obriga a reformular e reorganizar o próprio conceito de “produção”. A empresa da sociedade de controle, ao contrário da fábrica fordista, controla, na maioria das vezes, ou o que antecede a produção – pesquisa, desenvolvimento e criação – ou o final do processo de produção, ou

seja, a venda dos produtos/serviços e a sua relação com o consumidor. “A inovação não é mais subordinada somente à racionalização do trabalho [como na fábrica taylorista], mas também aos imperativos comerciais” (LAZZARATO, NEGRI, 2001, p. 44), resultando em um processo de criação que acaba envolvendo tanto o produtor quanto o consumidor, ambos considerados “trabalhadores” do processo. E o depoimento deste *trainee*, do Whirpool, parece evidenciar justamente isso: “É muito legal trabalhar em um lugar onde você desenvolve produtos que amanhã estarão fazendo parte da sua casa, de seus amigos e familiares. Aqui você é engenheiro e consumidor, e ouvido como ambos”.

Aqui fica claro que todos os envolvidos, sejam eles os produtores ou os consumidores, produzem constantemente. Nesse sentido, podemos pensar que as rígidas fronteiras que distinguiam a produção e o consumo moderno encontram-se borradas nos processos do capitalismo cognitivo. Todos e qualquer um, portanto, “trabalham” criando, inovando, mudando produtos e processos, competindo, o que pode ser verificado no excerto: “O que é inovação para você? Pessoas gostam de desafios, têm vontade de se superar, de fazer mais e melhor. Fazer de um problema um desafio, de um desafio uma ideia, de uma ideia a solução. E assim inovar”.

O trabalho imaterial “se encontra no cruzamento (é a interface) desta nova relação produção/consumo. É o trabalho imaterial que ativa e organiza a relação produção/consumo” (LAZZARATO, NEGRI, 2001, p. 45), dando forma e materializando as necessidades do consumidor, seus gostos e o seu imaginário. Sendo assim,

...a particularidade da mercadoria produzida pelo trabalho imaterial (pois o seu valor de uso consiste essencialmente no seu conteúdo informativo e cultural) está no fato de que ela não se destrói no ato do consumo, mas alarga, transforma, cria o ambiente ideológico e cultural do consumidor. Ela não reproduz a capacidade física da força de trabalho, mas transforma o seu utilizador. (LAZZARATO, NEGRI, 2001, p. 46)

O efeito maior desse processo é a constante ausência de referência ao trabalho material, que é remetido à “periferia” do processo de produção. O trabalho material se apresenta como um “momento subalterno” desse processo, mesmo que ainda saibamos que ele continua indispensável ou até mesmo permaneça dominante do ponto de vista quantitativo. Contudo, “o coração, o centro da criação de valor, é o trabalho imaterial” (GORZ, 2005, p. 18-19).

Não podendo mais aprisionar o fora, como nas sociedades disciplinares, o capitalismo das sociedades de controle exerce suas funções de controle e vigilância a partir do externo do processo produtivo, “porque o conteúdo do processo pertence sempre mais a outro modo de produção, à cooperação social do trabalho imaterial” (LAZZARATO, NEGRI, 2001, p. 31). Como

visto, essas capacidades – comunicação, relação, cooperação, criação –, que passam a assumir vital importância na constituição da nova força de trabalho, implicam a autonomia do sujeito. Sendo assim, elas não podem, como no modelo fordista, ser comandadas por coerções hierárquicas. Elas dependerão, cada vez mais, de iniciativas vindas do próprio sujeito trabalhador, que deve agir como um empresário de si mesmo. O controle “só pode exercer-se por vias indiretas: deve deslocar-se da fábrica e tomar a forma de um condicionamento que conduz o sujeito a aceitar ou a escolher ele próprio exatamente isto que se trata de impor-lhe” (GORZ, 2004, p. 53). A empresa, por sua vez, “pode apenas se apropriar do produto desta atividade, mas a atividade em si e as relações das quais ela depende permanecem ligadas à pessoa e à cooperação que singularizam” (LAZZARATO, 2006, p. 148). É bem por isso que falamos no governo das almas dos trabalhadores...

Em suma, nota-se que a produção de si se torna uma dimensão essencial ao desenvolvimento do capitalismo cognitivo. “O trabalhador não se apresenta mais apenas como o possuidor de sua força de trabalho heteroproduzida (ou seja, de capacidades predeterminadas inculcadas pelo empregador), mas *como um produto que continua, ele mesmo, a se produzir*” (GORZ, 2005, p. 19). Nesse sentido, aparecem, com muita recorrência, apelos dos próprios programas *trainees*, evidenciando a necessidade do autodesenvolvimento: “identifique sua vocação”, “garanta o desenvolvimento de sua carreira”, “estabeleça contatos”, “desenvolva visão sistêmica”, “seja comprometido”, “seja participativo” etc. Além de tudo isso, parece-nos pertinente trazer este excerto, que vem reiterar o que foi comentado:

A Unilever busca muito mais do que capacitar profissionais para os desafios técnicos. Por meio do programa (cursos, experiências, contatos, trabalhos em times, desafios etc.), a companhia deseja que cada um aumente a compreensão de si mesmo, como profissional e ser humano, conheça melhor as necessidades de desenvolvimento e saiba lidar com as escolhas e expectativas, para, a partir de então, gerenciar a carreira.

Como visto, os processos de subjetivação das sociedades de controle são bastante diferentes daqueles das sociedades disciplinares. Moldar os empresários de si contemporâneos exige tecnologias e estratégias sensivelmente distintas daquelas utilizadas para produzir os trabalhadores disciplinados da Modernidade. De acordo com Lazzarato (2006, p. 81), “as técnicas de controle voltam-se, assim, para a vida, mas em um outro sentido completamente diferente [daquele da biopolítica]”. No controle, o alvo do poder não é a vida como *bios*, como fenômenos biológicos que ocorrem na população, mas a vida no sentido bergsoniano e tardeano: a vida como memória. Essa nova tecnologia de poder – que não substitui, mas se junta à disciplina e ao biopoder para formar a sociedade de controle – irá atingir os cérebros, buscando capturar e regular as ações da mente para modular

os fluxos de desejo, de crenças, de forças. A essa modalidade de poder que adquire destaque nas sociedades de controle, Lazzarato (2006) denomina *noopoder* – do grego *nous*, a parte mais elevada da alma.

Pode-se dizer que o *noopoder*, por sua leveza e por sua ação quase invisível, tem a capacidade de se capilarizar até as últimas fimbrias da sociedade, ou seja, é capaz de penetrar os espaços mais ínfimos, tomando o tecido social por inteiro. O excerto a seguir, que apresenta a opinião de um *trainee*, seria uma mostra da ação desse poder que se impõe sobre as almas sem a vigilância do corpo. “O que leva uma empresa a ser considerada por seus funcionários um lugar ideal para trabalhar? Cada um pode ter a sua resposta, mas o consenso geral aqui é o que todos querem: o orgulho em escrever o nome na história”.

A positividade do poder que já era apontada por Foucault em relação à disciplina e ao biopoder é maximizada ao extremo com o *noopoder*. Os traços restritivos e repressores, que ainda estariam nessas outras formas de poder, desapareceriam quase por completo no *noopoder*. Entendemos que hoje essa forma de exercício do poder tornou-se a principal tecnologia utilizada na constituição dos empresários de si, nos sujeitos-microempresas. E, por tudo isso, pode-se considerar que os programas *trainees* operam em uma sociedade de controle em que agem, simultaneamente, a disciplina, o biopoder e o *noopoder*.

Assim, de acordo com aquilo que apresentamos de modo sucinto, a passagem do liberalismo para o neoliberalismo está imbricada a transformações na estrutura do capitalismo e nas tecnologias de sujeição e subjetivação. Retomando o triedro que definimos antes em relação à Modernidade, entendemos que na Contemporaneidade a articulação seja, agora, neoliberalismo-capitalismo cognitivo-sociedade de controle.

## PARA FINALIZAR

A essa altura, talvez já possamos abordar alguns dos deslocamentos que estão ocorrendo na educação. Como bem sabemos, a escola moderna colocou em funcionamento mecanismos disciplinares para adestrar e moldar os indivíduos, articulando disciplinarmente os saberes e as práticas escolares e levando a lógica disciplinar “a um desenvolvimento notável, tanto em termos do eixo corporal – disciplina-corpo – quanto em termos do eixo dos saberes – disciplina-saber” (VEIGA-NETO, 2008, p. 10). Esse disciplinamento foi imprescindível ao desenvolvimento do capitalismo industrial, e a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho foi propiciada, em grande parte, pela articulação da escola com a esfera da produção.

Assim, entendemos ser possível considerar – baseados principalmente em Deleuze (1992) – que estamos vivenciando uma mudança de ênfase nos mecanismos educacionais, que deixam de ser disciplinares para se tornarem mecanismos de controle. A produção de sujeitos dóceis perde espaço para a produção de sujeitos flexíveis, mais adaptáveis às

sociedades de controle emergentes. Na medida em que a flexibilidade pressupõe a derrubada dos muros institucionais, não é mais necessário o confinamento para a produção dessas subjetividades flexíveis. Portanto, pode-se prever que tanto a educação quanto a empresa – originalmente dois meios disciplinares fechados – “desaparecerão em favor de uma terível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário” (DELEUZE, 1992, p. 216).

Corroborando a convergência entre empresa e educação, as análises de Costa (2009, p. 181) mostram que tem ocorrido uma disseminação surpreendente de “uma nova discursividade nas searas educativas, que busca fazer dos indivíduos-microempresas verdadeiros empreendedores”. Ou seja, vem ocorrendo uma disseminação da cultura do empreendedorismo, tão cara ao novo modelo que está sendo implementado, dando ênfase aos seguintes traços: pró-atividade, inovação, invenção, flexibilidade, senso de oportunidade, capacidade de provocar mudanças etc. Tais elementos se encontram na mesma matriz de inteligibilidade daqueles “exigidos” pelos programas *trainees* corporativos, mostrando a estreita conexão entre os domínios da educação e o mercado produtivo.

Costa (2009, p. 182) lembra, no entanto, que a cultura do empreendedorismo não está desvinculada da crescente atenção e valorização que se vem dando à questão das “competências”: “na formação do professor, nos processos de aprendizagem dos alunos (*aprender a aprender*), na montagem dos programas curriculares, nas formas de avaliação e na educação, tomada num sentido amplo”. Sendo assim, as políticas educacionais assumem uma função estratégica de investimento nessa nova modalidade de gestão empresarial, visto que “não só funcionam como fatores que garantiriam o aumento de produtividade, mas também acréscimos marginais superiores de capacidade produtiva, o que permitiria maiores ganhos para empresas e, também, para os trabalhadores” (CATANI, apud COSTA, 2009, p. 177).

Parece possível, portanto, mostrar que os programas *trainees* corporativos operam como uma determinada forma de governo neoliberal de sujeitos trabalhadores, os executivos-universitários que exercerão cargos de liderança dentro das organizações, e serão os responsáveis por disseminar a “cultura empresarial” e a doutrina da empresa, tornando-os fiéis colaboradores das organizações empresariais. O efeito maior disso tudo talvez seja o de que muitos jovens universitários seduzidos busquem “novos estágios e formação permanente; cabe a eles descobrir a que estão sendo levados a servir, assim como seus antecessores descobriram, não sem dor, a finalidade das disciplinas” (DELEUZE, 1992, p. 226).

## REFERÊNCIAS

CORSANI, Antonella. Elementos de uma ruptura: a hipótese do capitalismo cognitivo. In: GALVÃO, Alexander; SILVA, Gerardo; COCCO, Giuseppe (Org.). *Capitalismo cognitivo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-32.

- COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Trinta e Quatro, 1992.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- . *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- . *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GORZ, André. *Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- . *Misérias do presente, riqueza do possível*. São Paulo: Annablume, 2004.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. São Paulo: Record, 2006.
- . *Multidão*. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- . *O Trabalho de Dioniso: para a crítica ao Estado pós-moderno*. Juiz de Fora: UFJF, 2004.
- LAZZARATO, Maurizio. *As Revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. *Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. *O Ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo*. 2004. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2004.
- PELBART, Peter. *Vida capital: ensaios de biopolítica*. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, maio/ago. 2009.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., abr. 2008. Porto Alegre, *Anais...* Porto Alegre, 2008.

JAIRO ANTÔNIO DA CRUZ

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS  
[jac.cruz@terra.com.br](mailto:jac.cruz@terra.com.br)

KARLA SARAIVA

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Luterana do Brasil – Canoas/RS  
[karlasaraiva@via-rs.net](mailto:karlasaraiva@via-rs.net)



## TEMA EM DESTAQUE

GOVERNAMENTALIDADE  
DEMOCRÁTICA E  
ENSINO DE FILOSOFIA  
NO BRASIL  
CONTEMPORÂNEO

SILVIO GALLO

**RESUMO**

*Este artigo parte dos conceitos de biopoder e de governamentalidade para analisar alguns documentos governamentais brasileiros recentes que concernem à introdução da Filosofia como disciplina no ensino médio. Durante a década de 1980, no cerne dos movimentos pela redemocratização do país, a ênfase nessa argumentação foi posta na suposta criticidade da Filosofia e em seu potencial na formação de cidadãos para uma sociedade democrática. Esse argumento parece ter sido assimilado pelo governo brasileiro ao estipular, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que os alunos do ensino médio devem demonstrar os conhecimentos de Filosofia “necessários ao exercício da cidadania”. O estudo analisa, também, documentos como os PCN, os PCN+, as OCEM, em seus capítulos sobre a disciplina Filosofia. Percorrem-se, aqui, pela ótica da governamentalidade, os documentos de política pública, explicitando a instrumentação da Filosofia para a formação de jovens segundo aquilo que se entende como uma sociedade democrática moderna.*



# DEMOCRATIC GOVERNMENTALITY AND THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN CONTEMPORARY BRAZIL

SILVIO GALLO

## ABSTRACT

*This article takes the concepts of biopower and governmentality as the starting point for an analysis of certain recent Brazilian government documents about the introduction of Philosophy as a subject in secondary school. In the 1980s, this argument centered on Philosophy's so-called criticism and its potential for preparing citizens for a democratic society, was used by the movements aimed to restore democracy in Brazil. This argument appears to have been assimilated by the Brazilian government, because it is stated in the Guidelines and Bases of Education Law, secondary school students should demonstrate knowledge of philosophy "necessary for the exercise of citizenship." The argument also appears in documents such as the PCN and PCN+ (National Curricular Parameters) and OCEM (Curriculum Guidelines for Secondary School) in their chapters on Philosophy. These documents are examined here in the light of governmentality, making explicit how Philosophy is equipped to train young people according to what is understood as a modern democratic society.*

**E**M 2 DE JUNHO DE 2008, foi sancionado pelo Presidente da República em exercício o projeto de lei n. 1641/2003, que tornava Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias na grade curricular das escolas de ensino médio em todo o país. O projeto de lei propugnava uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei n. 9394/96), que, em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, previa que, ao final do ensino médio, os jovens demonstrassem domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, importantes para o exercício da cidadania. A nova redação passou a definir Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nesse nível de ensino.

A aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia como disciplina regular nas escolas de nível médio foi a culminação de um longo processo de debates. É de se destacar que essa aprovação foi marcada por uma especificidade. A inclusão da Filosofia foi justificada pelo fato de que ela provê os jovens de conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”. Já problematizamos essa questão em outras oportunidades. Neste artigo, a tentativa é a de compreender a racionalidade política (talvez devêssemos dizer a “razão de Estado”) que levou à aprovação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nas escolas brasileiras. A que interesses esse ensino servirá? Será ele capaz de fortalecer o Estado democrático de direito no país?

Para enfrentar essas questões, vamos nos valer das análises conceituais desenvolvidas por Michel Foucault em alguns de seus cursos no Collège de France, ao longo da década de 1970, nos quais o filósofo apresentou conceitos como: *biopolítica*, *governo*, *governamentalidade*, para compreender a emergência de um novo tipo de ação política na modernidade, aquela que se dirige a conjuntos populacionais. Faremos, ainda, um

breve histórico do ensino de Filosofia no Brasil, para argumentar em torno da hipótese de que a adoção desse ensino na política educacional recente faz-se no contexto do desenvolvimento de uma “governamentalidade democrática”.

## UM POUCO DE HISTÓRIA: O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO MÉDIA BRASILEIRA

A história do ensino de Filosofia na educação brasileira de nível médio está bem explorada. Desde o trabalho pioneiro de Cartolano (1985), que se dedicou a rastrear a presença do ensino dessa disciplina no país do período colonial, com a vinda dos jesuítas e a implantação de um sistema escolar, até a década de 1970 e os resultados da reforma tecnicista levada a cabo pela lei n. 5692/71, vários outros trabalhos se dedicaram ao tema. Valho-me, aqui, especialmente do trabalho de Alves (2002), que classifica a presença da Filosofia nos currículos do ensino médio brasileiro da seguinte maneira: *presença garantida*, no período colonial até a República; *presença indefinida*, da primeira república ao golpe civil-militar de 1964; *ausência definida*, no período ditatorial pós-1964; e, finalmente, *presença controlada*, no período de “redemocratização” política pós-1980.

Não é propósito deste artigo revisar uma vez mais essa história, mas, para problematizar seu tema central, alguns comentários são necessários. O trabalho de Alves, mostra que o ensino de Filosofia no nível médio brasileiro não goza da tradição republicana e democrática que possui em países como França e Uruguai, por exemplo. No país europeu, o ensino da Filosofia na escola republicana que emergiu da Revolução Francesa é uma constante desde o final do século XIX, conforme aponta Galichet:

A França é, como se sabe, um dos primeiros países do mundo onde o ensino da filosofia foi introduzido não somente, como em outros lugares, no nível universitário, mas também nas séries finais do ensino médio. Sua generalização coincide com os princípios da terceira República, por volta do final do século XIX. Suas finalidades e seus métodos são resumidos nas instruções oficiais de 1925, ainda em vigor. (2000, p. 49)

Tamanha é a força dessa tradição que, frente a propostas de reformulação do sistema de ensino francês, vemos logo a articulação de professores de filosofia e mesmo da sociedade civil, a reivindicar sua permanência<sup>1</sup>. Uma dessas articulações, por exemplo, culminou com a criação do Groupe de Recherches sur l’Enseignement Philosophique [Grupo de Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia] – GREPH –, instituído por assembleia geral em 15 de janeiro de 1975, sob a direção de Jacques Derrida. O mesmo Derrida escreveria textos importantes sobre o ensino de filosofia na França, afirmando o “direito à filosofia” e sua importância nas sociedades democráticas.

1

Ver, por exemplo, Derrida (1990) e Derrida et al. (1986).

Em nosso país vizinho, o Uruguai, essa tradição republicana também se faz presente, à revelia do restante da América Latina, e se reflete no ensino de Filosofia que, a exemplo da França, encontra ali uma tradição que remonta ao século XIX. É o que aponta um professor daquele país, Mauricio Langón:

A disciplina filosofia é ensinada regularmente – portanto, desde o século passado [o autor refere-se ao século XIX] até a atualidade – a todos os jovens (de 15 a 17 anos, aproximadamente), nos três últimos anos da educação secundária, geralmente durante três horas por semana. Isso vale para a educação secundária em todas as suas variantes e para todas as instituições, públicas ou privadas. (2000, p. 65)

No Brasil, ao acompanharmos o quadro elaborado por Alves, constatamos que estamos longe de possuir uma tradição do ensino de Filosofia no nível médio. Durante o período colonial, o ensino dessa disciplina era aquele feito pelos jesuítas e, portanto, segundo a orientação teórica e confessional da Companhia de Jesus. Com a emergência do período imperial, embora já sem a presença dos jesuítas, a Filosofia continua nos currículos, com caráter propedêutico, especialmente aos cursos superiores de Teologia e de Direito (ALVES, 2002, p. 7-24), mas sem abandonar aquela orientação teórica.

Com o advento da República, instituída sob ideário positivista e liberal, há uma preocupação absolutamente nova com a educação escolar, sendo iniciada a implantação de um sistema público de ensino. Porém, isso não significou uma intensificação do ensino de Filosofia; ao contrário, devido justamente à influência do positivismo, os currículos foram pensados em outra direção, como aponta, por exemplo, Horn (2000, p. 26).

Ao longo do período republicano, muitas reformas educativas foram feitas. Ora a Filosofia esteve presente como disciplina, ora não, o que levou Alves (2002) a definir esse período como uma presença indefinida. Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, a lei n. 4024/61, a Filosofia passou a constar do rol das disciplinas complementares, podendo ou não ser escolhida pelas escolas para complementar seu currículo, ao lado das disciplinas obrigatórias definidas na lei.

O quadro da complementaridade ficou ainda mais complicado após o golpe militar de 1964. Gallina aponta que:

A partir do golpe militar de 1964 iniciou um processo de supressão dessa disciplina dos currículos escolares. Marilena Chauí afirma que a identificação e substituição da “consciência” pelo “civismo” foi posta em prática com a criação das disciplinas de Educação Moral e Cívica no Ensino Médio e de Estudo de Problemas Brasileiros nos cursos superiores. (2000, p. 40)

Com a reforma de ensino de 1971, consubstanciada pela lei n. 5692/71, que priorizou uma formação técnica e profissionalizante, disciplinas mais voltadas para a prática do pensamento e da análise crítica da realidade foram postas de lado, não sendo contempladas nem mesmo como disciplinas opcionais ou complementares. Apenas a partir de 1982, às vésperas da redemocratização do país, com o parecer n. 7044/82 do Conselho Federal de Educação, a Filosofia voltou a fazer parte do elenco das disciplinas do núcleo diversificado do currículo.

É importante salientar, nesse rápido histórico, que após a retirada da disciplina na década de 1960, devidamente legalizada em 1971, articularam-se movimentos pela volta da Filosofia aos currículos da educação secundária. Esses movimentos já foram objeto de vários estudos, mas destacamos aqui que, de forma geral, eles se misturaram com aqueles contra a ditadura militar. Os departamentos de Filosofia das universidades brasileiras organizaram uma série de encontros, com participação de professores e estudantes universitários de Filosofia, especialmente entre a segunda metade da década de 1970 e a primeira metade da década de 1980. Documentos argumentando em torno da volta da Filosofia ao segundo grau foram produzidos e socializados, professores de destaque no cenário da Filosofia universitária brasileira publicaram artigos – inclusive na grande imprensa – a favor ou contra a inclusão da disciplina nos currículos da educação secundária.

Dentre os argumentos utilizados em favor da inclusão da Filosofia na formação dos jovens brasileiros, defendia-se a ideia de que ela significaria um aporte no desenvolvimento da consciência crítica dos jovens e que seu caráter interdisciplinar daria outra dimensão aos currículos. Os argumentos serviam, também, como crítica ao sistema de ensino imposto pelo regime militar e estavam igualmente presentes na luta contra a ditadura e em favor da redemocratização do país, com a construção de uma “consciência cidadã”.

Com a queda do regime militar, o país ganhou, em 1988, uma nova Constituição, saudada pelo então deputado Ulysses Guimarães como “a Constituição cidadã”. No projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tramitou durante anos no Congresso Nacional após a aprovação da Constituição, a Filosofia aparecia, juntamente com a Sociologia, como disciplina obrigatória. Como esse projeto foi amplamente discutido com a sociedade civil organizada, o fato de a Filosofia figurar como disciplina obrigatória era claramente uma resposta aos anseios do movimento anterior, que culminara nessa aprovação. Porém, como é sabido, foi aprovado pelo Senado Federal e sancionado pelo Presidente da República um projeto substitutivo, de autoria do senador Darci Ribeiro, que era mais flexível e flexibilizante do que o projeto socialmente construído. Nesse projeto, que viria a ser aprovado como lei n. 9394/96, a Filosofia continuou presente não como disciplina obrigatória, mas como “conteúdos necessários ao exercício da cidadania”.

Após 1996, os movimentos em torno do ensino de Filosofia no país se intensificaram, com a realização de debates, seminários e congressos em várias partes do país. De modo especial, uma articulação com o Sindicato dos Sociólogos teve uma forte atuação no parlamento nacional, culminando na aprovação da obrigatoriedade da disciplina em 2008, conforme já citado. Em todo o processo, fica evidente a defesa do ensino de Filosofia como um dos pilares do exercício da cidadania. É essa a razão que nos leva a pensá-la, como parte de uma maquinaria que estamos caracterizando como uma “governamentalidade democrática”.

## EM TORNO DO CONCEITO DE GOVERNAMENTALIDADE

O trabalho de pesquisa de Foucault em torno do poder desenvolveu-se ao longo da década de 1970, no contexto que alguns autores denominam “fase genealógica” – ver, por exemplo, Machado (2006) – e que Veiga-Neto (2003) chama de “domínio do ser-poder”. Não entraremos, aqui, na discussão da classificação das “fases” ou “métodos” de Foucault; basta registrar que nos agrada mais a visão proposta por Veiga-Neto (2003) e por Morey (2008), na medida em que não divide o pensamento do autor, mas procura explicitar as mudanças de foco e de metodologias em um projeto de pesquisa que visava, como ele próprio afirmou, à “ontologia histórica de nós mesmos”<sup>2</sup>.

Nesse período, o filósofo publicou dois livros: *Vigiar e punir*, em 1975, centrado na análise do poder disciplinar, e *A vontade de saber (história da sexualidade – vol. 1)*, em 1976, no qual introduz as questões metodológicas do estudo do poder e da noção de biopoder, como elementos para estudo do dispositivo de sexualidade. Porém, essa analítica do poder está extensiva e exaustivamente desenvolvida nos cursos anuais que Foucault proferiu no Collège de France, o que levou Castro (2009, p. 188) a afirmar que “é impossível fechar o balanço da análise foucaultiana do poder enquanto não for publicada a totalidade dos cursos no Collège de France que Foucault ministrou entre 1970 e 1982”. No conjunto de cursos, Foucault evidencia as diferentes formas de exercício de poder presentes no Ocidente, especialmente nos períodos que ele denomina como “clássico” e “moderno”, mas também remete-se à antiguidade, para encontrar suas proveniências. Vemos, assim, desfilar as principais maquinarias de poder: a soberania, o poder disciplinar, o biopoder e as técnicas de governo da população, aquilo que ele chamaria de *governamentalidade*.

Na análise do poder, Foucault encontra-se com a noção moderna de Estado, mas busca outros caminhos para seu exame. Na aula de 30 de janeiro de 1980, do curso intitulado *Do governo dos vivos*, ele afirmou que:

Entre o que se chama, grosseiramente, a anarquia, o anarquismo e o método que eu emprego, existe certamente qualquer coisa como uma relação, mas as diferenças são igualmente claras [...] A

2

Miguel Morey (2008, p. 24-25) parte da caracterização de uma “ontologia do presente” feita pelo próprio Foucault para falar em três eixos de sua produção: uma ontologia histórica de nós mesmos em relação com a verdade que nos constitui como sujeitos de conhecimento; uma ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais; uma ontologia histórica de nós mesmos na relação ética por meio da qual nos constituímos como sujeitos de ação moral.

Em uma direção parecida, Veiga-Neto (2003) é mais esquemático, ao apresentar três domínios foucaultianos: o ser-saber; o ser-poder; e o ser-consigo.

posição que proponho não exclui a anarquia, mas ela não a implica, não a recobre e não se identifica com ela. Trata-se de uma atitude teórica-prática concernente à não necessidade do poder, e para distinguir essa posição teórica-prática acerca da não necessidade do poder como princípio de inteligibilidade de um saber, melhor do que empregar a palavra anarquia, anarquismo que não conviria, gostaria de jogar com as palavras porque jogar com as palavras não está muito em voga, atualmente, porque provoca problemas; portanto, estejamos ainda um pouco na contracorrente e façamos um jogo de palavras; então eu diria que isso que proponho é um tipo de *anarqueologia*. (FOUCAULT, 2007, p. 294-295)

Na trajetória intelectual e investigativa de Foucault, a prática dessa anarqueologia como delimitação e compreensão das estratégias de poder-saber conduz de uma análise do exercício do poder sobre os outros (o governo dos outros, a política) à análise do exercício de poder sobre si mesmo (o governo de si, a ética)<sup>3</sup>. Leva, ainda, de uma análise política do tempo presente a uma investigação histórica das formas de relação consigo mesmo, como maneira de construção de práticas contemporâneas de liberdade que possam ser uma resistência ao governo pelo outro. Em razão de nossos propósitos neste artigo, nos limitamos a esta breve explanação mais geral em relação à investigação sobre o poder por Foucault, para nos deter na questão da biopolítica e da governamentalidade que marcam a modernidade, nosso próprio tempo, como caracteriza o filósofo.

De acordo com Gadelha (2009, p. 82 e ss.), o termo biopolítica foi utilizado pela primeira vez por Foucault em outubro de 1974, durante uma conferência, no Rio de Janeiro, sobre o nascimento da medicina social. Na oportunidade, ele caracterizou o corpo como realidade biopolítica e a medicina como uma estratégia biopolítica. O tema da biopolítica seria retomado no curso *Em defesa da sociedade* (1975-1976) e desenvolvido mais a fundo nos cursos seguintes: *Segurança, território, população* (1977-1978); *Nascimento da biopolítica* (1978-1979); e *Do governo dos vivos* (1979-1980), este último já marcado pela inflexão para uma investigação dos antigos, que levaria a uma análise do governo de si, desenvolvida nos cursos seguintes (*Subjetividade e verdade*; *A hermenêutica do sujeito*; *Do governo de si e dos outros*; e *Do governo de si e dos outros: a coragem da verdade*).

Foucault caracteriza a biopolítica como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar. Na medida em que este poder era uma tática individualizante, uma vez que se dirigia aos corpos dos indivíduos, o biopoder será uma tática dirigida ao controle de grupos de indivíduos, dirigido a uma população; será uma tecnologia de poder massificante. Por outro lado, se o biopoder se diferenciava do poder disciplinar ao dirigir-se a conjuntos populacionais e não a indivíduos, ele se diferenciava também das táticas de soberania, pois se o poder soberano se caracterizava por “deixar viver e fazer morrer”

<sup>3</sup> Sobre essa transição na análise do governo dos outros ao governo de si, tema bastante interessante da obra de Foucault que merece ainda muito estudo, ver, por exemplo, dois ensaios de Vera Portocarrero, “Vida, genealogia da ética e estética da existência” e “Governamentalidade e cuidado de si”, publicados como apêndices em Portocarrero (2009).

os súditos, o biopoder consistirá em “fazer viver e deixar morrer”, constituindo-se num poder sobre a vida das populações, destinado a preservá-la.

A análise sobre o biopoder é desenvolvida de forma central por Foucault na aula de 17 de março de 1976, do curso *Em defesa da sociedade* (1999, p. 285-315), na qual ele introduz o conceito de “racismo de Estado”, a forma encontrada pelos Estados que funcionam segundo o biopoder para matar legitimamente. A aula abre o tema que seria desenvolvido nos cursos dos anos seguintes, nos quais o filósofo apresenta uma leitura bastante diferenciada do modo clássico de se ler a Filosofia política moderna, produzida desde Maquiavel. Os cursos traçam a genealogia dos neoliberalismos alemão e norte-americano, estudados no curso de 1978-1979, intitulado *Nascimento da biopolítica*, e desvendam as formas históricas das “artes de governar” que conformam o mundo contemporâneo. É, também, nesse contexto que Foucault institui o conceito de “governamentalidade”, o qual aparece, pela primeira vez, na aula de 1º de fevereiro de 1978, quarta aula do curso *Segurança, território, população*. Segundo Castro (2009, p. 190), “Foucault utiliza o termo ‘governamentalidade’ para referir-se ao objeto de estudo das maneiras de governar”.

Na medida em que o exame da governamentalidade ficou restrito aos cursos e não foi objeto de nenhuma publicação específica, é evidente que lhe falta certa sistematização, ainda que isso não tire a importância do conceito para a Filosofia política pensada ao modo de Foucault. É a direção para a qual aponta, por exemplo, o colombiano Humberto Cubides Cipagauta (2006, p. 80).

Vamos ao conceito, tal como apresentado na aula de 1º de fevereiro de 1978. Foucault vem explorando a noção de população, mostrando-a como o ponto articulador de um triângulo formado por soberania, disciplina e gestão governamental, maquinaria cujos “mecanismos essenciais” são constituídos pelos dispositivos de segurança. A análise reveste-se de especial importância, uma vez que, segundo o filósofo, essa triangulação continua gerindo nossas vidas: “são estes três movimentos – a meu ver: governo, população e economia política –, acerca dos quais cabe notar que constituem a partir do século XVIII uma série sólida, que certamente não foi dissociada até hoje” (FOUCAULT, 2008b, p. 143). Em seguida, enuncia a governamentalidade:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania,



disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008b, p. 143-144)

Introduzido o conceito, Foucault dedica-se a traçar a genealogia do Estado governamentalizado no Ocidente, que partiria de um “Estado de justiça”, passando por um “Estado administrativo”, para enfim chegar a um “Estado de governo”. Segundo ele, a governamentalização do Estado apoiou-se em um tripé formado pelo “poder pastoral”, isto é, a concepção do dirigente político como um pastor e a população como um rebanho, que a analítica foucaultiana mostra que não existia entre os gregos, mas vem de uma fonte hebraica, tendo vicejado no Ocidente com o cristianismo; por uma nova técnica diplomático-militar; e, por fim, pelo “Estado de polícia”, compreendido como o Estado administrado, entendendo a polícia como o “conjunto dos meios pelos quais é possível fazer as forças do Estado crescerem, mantendo ao mesmo tempo a boa ordem desse Estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 421).

Ao final desse longo percurso para traçar a genealogia do Estado de governo, na última aula, em 5 de abril de 1978, Foucault reafirma sua atualidade:

Podemos fazer a genealogia do Estado moderno e dos seus diferentes aparelhos a partir de uma história da razão governamental. Sociedade, economia, população, segurança, liberdade: são os elementos da nova governamentalidade, cujas formas, parece-me, ainda conhecemos em suas modificações contemporâneas. (2008b, p. 476)

No curso do ano letivo seguinte, denominado *Nascimento da biopolítica*, Foucault (2008b, p. 24) retoma a ideia de governamentalidade como o conjunto das “artes de governar” dirigidas ao corpo político da população e centra sua análise na economia política, na medida em que ela funda uma nova governamentalidade.

O filósofo envereda então pela análise dos impactos causados pela economia política na conformação moderna do Estado, procedendo ao estudo dos neoliberalismos alemão e norte-americano, que delinearão os contornos da governamentalidade contemporânea. Não é nosso objetivo desenvolver um estudo exaustivo do conceito de governamentalidade em Foucault, mas apenas delinear seus contornos, na medida em que ele será o operador conceitual de nossa análise da história recente do ensino de Filosofia no Brasil. Pensamos ser importante, porém, destacar duas últimas questões.

A primeira delas é que Castro (2009, p. 190-191) afirma haver, em Foucault, ao menos dois sentidos para o termo governamentalidade: uma “governamentalidade política”, dedicada a pensar as formas de racionalidade dos Estados modernos e suas técnicas de governo da população; e uma governamentalidade como as técnicas de dominação exercidas sobre os outros em relação direta com as técnicas de si, isto é, as relações do sujeito consigo mesmo. Ainda segundo Castro, é esta segunda modalidade que possibilita a articulação de práticas de resistência. Em nossa análise, estaremos operando mais diretamente com a ideia de uma governamentalidade política, embora nos interesse também apontar para a possibilidade de estratégias de resistência.

A segunda questão a ser destacada é que a analítica foucaultiana sobre a governamentalidade procura ser construída como uma alternativa às análises em termos de ideologia. Na aula de 9 de janeiro de 1980, fazendo o balanço dos cursos anteriores e introduzindo o tema daquele ano, o filósofo afirmou:

*Grosso modo*, dois deslocamentos sucessivos: um da noção de ideologia dominante para essa noção de saber-poder, e agora, um segundo deslocamento da noção de saber-poder para a noção de governo pela verdade [...] A noção de saber tinha a função de pôr fim à oposição do científico ao não científico, à questão da ilusão e da realidade, do verdadeiro e do falso [...] se tratava de colocar o problema em termos de práticas constitutivas de domínios de objetos e de conceitos no interior das quais as oposições do científico e de não científico, da ilusão e da realidade, do verdadeiro e do falso, poderiam assumir seus efeitos. Já a noção do poder tinha por função substituir a de sistemas de representação; a questão, o campo de análise, é o dos procedimentos, dos instrumentos e das técnicas pelas quais se realizam, efetivamente, as relações de poder. (FOUCAULT, 2007, p. 282)

Voltando ao curso de 1978, Foucault encerra a aula de 18 de janeiro daquele ano afirmando que seu interesse era o de explicitar uma “física do poder” ou um poder que se pensa como ação física, como tecnologia. E que, portanto, “não é uma ideologia, não é propriamente, não é fundamentalmente, não é antes de mais nada uma ideologia. É primeiramente e antes de tudo uma tecnologia de poder” (FOUCAULT, 2008b, p. 64).

Fica claro, assim, que o conceito de governamentalidade põe em jogo uma analítica das relações do poder, seja em nível micro, seja em nível macro, no âmbito do poder político, do Estado, que não se vale do mecanismo de explicações centrado nas ideologias, mas que busca explicitar as táticas, as estratégias, as maquinarias de poder. A governamentalidade é um estudo das tecnologias de poder, em suas relações materiais e na medida em que criam saberes ou possibilitam a emergência de novos saberes na relação com essas técnicas de poder.

Que elementos envolve essa maquinaria que estamos chamando de “governamentalidade democrática”? O termo não é utilizado por Foucault, talvez porque, no contexto da modernidade europeia, fosse óbvio demais articular governamentalidade e democracia. Porém ele faz todo o sentido na história recente do Brasil, após mais de duas décadas de regime de exceção e no contexto dos esforços de construção de uma redemocratização do país. Nos Estados europeus, estudados por Foucault, ele identifica claramente cinco elementos que compõem essa governamentalidade contemporânea, já citados: sociedade, economia, população, segurança, liberdade.

A maquinaria de uma governamentalidade democrática pressupõe uma sociedade civil organizada, em face do Estado; uma economia que regula as trocas e garante a potência do mercado, com geração de riquezas; uma população, que é alvo das ações preventivas do Estado nos mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia da segurança dessa população como dever do Estado; e, por fim, a liberdade e a não submissão dos cidadãos como valor fundamental dessa organização social e política. Nessa microfísica de relações, nada há de ideológico. A liberdade, por exemplo, não é tomada como objeto de uma defesa ideológica, mas peça material e fundamental no funcionamento da máquina social.

A governamentalidade democrática implica, por mais paradoxal que isso possa parecer, um *controle* social sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações. Revel (2005, p. 30) aponta que “o controle é essencialmente uma economia do poder que gerencia a sociedade em função de modelos normativos globais integrados num aparelho de Estado centralizado”, ao mesmo tempo em que promove uma capilarização do poder, ao “instalar um sistema de individualização que se destina a modelar cada indivíduo e a gerir sua existência”.

A governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático. É aí, nessa microfísica de uma “governamentalidade democrática”, que buscaremos compreender a emergência da discussão contemporânea sobre o ensino de Filosofia no Brasil.

## GOVERNAMENTALIDADE DEMOCRÁTICA E ENSINO DE FILOSOFIA

Conforme já explicitamos, a defesa do ensino da Filosofia na educação média brasileira nas décadas de 1970 e 1980 mesclou-se com a luta contra a ditadura. Do mesmo modo, seu retorno aos currículos foi um dos efeitos do processo de redemocratização do país. Foi justamente no contexto da construção recente de uma maquinaria de governamentalidade democrática no país, portanto, que o ensino de Filosofia ganhou algum destaque.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 determinou a introdução de conhecimentos de Filosofia no currículo desde que eles estivessem articulados com o exercício da cidadania. Não definiu, porém, quais seriam esses conhecimentos, talvez por presumir que eles estivessem devidamente incorporados na argumentação dos professores de Filosofia que, durante anos, lutaram por sua inclusão. Uma série de documentos governamentais produzidos posteriormente foi especificando cada vez mais essa relação intrínseca da Filosofia com a prática da cidadania em uma sociedade democrática.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN –*, publicados em 1999, no capítulo referente aos conhecimentos de Filosofia, chamam a atenção para o fato de que a cidadania é a “finalidade síntese” da educação básica (BRASIL, 1999, p. 96) e remete à resolução n. 3/98 do Conselho Nacional de Educação, que delimita os valores a serem perseguidos por essa educação:

- I – os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II – os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, 1999, p. 97)

Tomados esses valores, o documento precisa a “concepção de cidadania que *queremos* para nós e que desejamos *difundir* para os outros” (BRASIL, 1999, p. 97), pensando-a em três aspectos: o estético, o ético e o político. No primeiro aspecto, é dado relevo para o desenvolvimento da sensibilidade, com incentivo à invenção e ao fazer criativo e lúdico. No aspecto ético, enfatiza-se a atitude de “respeito universal”, a liberdade na tomada de posição, a solidariedade como forma de convivência. Por fim, o ponto de vista político:

...do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática [...] É o aspecto que poderíamos chamar de *participação democrática*. (BRASIL, 1999, p. 98)

Feita a caracterização da cidadania nos aspectos estético, ético e político, o documento, que afirma à sua página 89 que a legislação educacional recente no Brasil reconhece, finalmente, “o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, *sistematicamente*, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena”, dedica-se a delinear quais seriam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela Filosofia, de modo a preparar para essa “cidadania plena”.

Em 2002, o Ministério da Educação publicou um outro documento, o PCN+ *Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos PCN*. No caso da Filosofia, embora se trate de orientações complementares aos PCN, observa-se uma crítica a vários dos aspectos apresentados naquele documento, em especial à opção por não indicar conteúdos propriamente filosóficos, mas sim as competências e habilidades a serem desenvolvidas nas atividades com Filosofia. Nesse documento, há uma delimitação de conhecimentos e conteúdos estruturados tematicamente, já prevendo a presença da Filosofia nos currículos como disciplina e não como conteúdos a serem trabalhados de modo transversal. Para o que nos interessa mais diretamente, porém, este documento continua a manter o acento na articulação do ensino de Filosofia com a formação para a cidadania em uma sociedade democrática, como se pode ver, por exemplo, no seguinte trecho:

Embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento [...] façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático. (BRASIL, 2002, p. 44)

O documento passa a delimitar a “especificidade” da Filosofia, apontando quatro elementos: a tematização dos conceitos de forma radical; a discussão dos fins últimos da razão humana; a visão globalizante e metadisciplinar; e o fato de ocupar-se virtualmente de tudo, na medida em que não possui um objeto específico, para, em seguida, “considerar a Filosofia na sua dimensão pedagógica, como disciplina do Ensino Médio comprometida com a formação cidadã” (BRASIL, 1999, p. 45). No âmbito da dimensão pedagógica, são apresentados três conceitos estruturadores da Filosofia como disciplina: o *ser*, o *conhecimento* e a *ação*. Esses conceitos são articulados com as competências e habilidades apresentadas nos PCN, de modo a articular uma proposta curricular montada em três grandes eixos temáticos, um relativo a cada conceito estruturador: *relações de poder e democracia*; *a construção do sujeito moral*; e *o que é Filosofia*. Cada um dos eixos é desdobrado em três temas, cada um deles, por sua vez, dividido em vários subtemas. Apenas um destaque: o primeiro eixo temático é desdobrado nos seguintes temas: a democracia grega; a democracia contemporânea; o avesso da democracia, evidenciando a preocupação da articulação do ensino da Filosofia com uma formação política para a cidadania, no contexto de uma sociedade democrática moderna.

Um novo documento veio a público em 2006, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Apresentando também um capítulo sobre a Filosofia no volume dedicado às ciências humanas e suas tecnologias, ele

recupera os valores apresentados na resolução n. 3/98 e citados nos PCN, para afirmar que não se pode atribuir à Filosofia, somente, a sua realização, uma vez que eles são relativos ao conjunto das disciplinas do ensino médio. Reafirmando as posições assumidas nos PCN, mas defendendo enfaticamente a necessidade de a Filosofia figurar como disciplina obrigatória na grade curricular da educação média, o texto se interroga sobre como poderia essa disciplina contribuir para uma formação cidadã e esclarece:

A pergunta que se coloca é: qual a contribuição específica da Filosofia em relação ao exercício da cidadania para essa etapa da formação? A resposta a essa questão destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala, leitura e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da Filosofia e à sua tradição histórica. Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 26)

Chegamos assim a uma formulação bem mais estrita da articulação da Filosofia com o exercício da cidadania. É através da capacidade de análise, de crítica e de reconstrução racional dos argumentos, bem como do exercício dessa postura frente a textos filosóficos e não filosóficos, além do desenvolvimento da capacidade de emitir opiniões, que a Filosofia pode preparar o futuro cidadão para viver numa sociedade democrática.

O percurso pelos três documentos produzidos pelo Ministério da Educação entre 1999 e 2006 deixa evidente a preocupação em materializar aquele princípio que a LDB apenas enunciou, de maneira um tanto enigmática. Grande esforço foi feito no sentido de não apenas dar-lhe inteligibilidade, mas de mostrar o que fazer e como fazer para garantir esse vínculo. A racionalidade dos documentos produzidos ao longo dos últimos anos permite delinear o tipo de ensino de Filosofia que foi aprovado para ser efetivado no currículo de todas as escolas médias brasileiras e a que interesses sociais e políticos ele serve.

Se uma governamentalidade democrática está sendo instalada no Brasil desde meados da década de 1980, com o processo de redemocratização do país, ela poderia ser examinada segundo os elementos apontados por Foucault: sociedade, economia, população, segurança e liberdade. Não temos condições nem competência para fazê-lo neste artigo; nossa intenção foi tão somente a de tentar explicitar que os movimentos pela definição da obrigatoriedade do ensino de Filosofia no nível médio fizeram parte de uma maquinaria dessa governamentalidade democrática.

Com isso, queremos dizer que o debate em torno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, bem como sua recente aprovação, não são compreendidos com o simples apelo a uma discussão de fundo ideológico ou mesmo político-ideológico. Os vários movimentos, os argumentos utilizados, o dispositivo legal instaurado, a articulação do ensino da Filosofia com a formação para a cidadania fazem parte de uma complexa rede microfísica que atende à conformação dessa governamentalidade.

O “direito à Filosofia”, reivindicado por Derrida (1990) no contexto da tradição republicana francesa, teve que ser construído no Brasil contemporâneo, no quadro e no contexto da construção de uma nova governamentalidade democrática. Assim, o ensino de Filosofia vem atender aos mecanismos de controle dessa governamentalidade, ao preparar indivíduos no contexto da população estudantil para agir de acordo com os elementos dessa maquinaria.

Como visto, o conceito foucaultiano de governamentalidade comporta uma dupla dimensão. A governamentalidade política, articulada ao governo dos outros, ao exercício do controle social; e uma governamentalidade relativa às técnicas de si, esta permitindo a construção de estratégias de resistência ao governo político. Assim, se o ensino da Filosofia no Brasil contemporâneo está sendo pensado e produzido no âmbito da maquinaria de uma governamentalidade democrática, ele também pode ser pensado e produzido como estratégias de resistência a esta mesma governamentalidade, como uma prática de si. Mas esse é um assunto complexo, que precisa ser deixado para uma outra oportunidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. *A Filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. *PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos PCN – ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias* (vol. 3). Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARTOLANO, Maria Tereza P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

CASTRO, Eduardo. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUBIDES CIPAGAUTA, Humberto. *Foucault y el sujeto político*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Universidad Central - IESCO, 2006.

DERRIDA, Jacques. *Du Droit à la philosophie*. Paris: Galilée, 1990.

DERRIDA, J. et al. *La grève des philosophes – école et philosophie*. Paris: Osiris, 1986.

- FOUCAULT, Michel. Do governo dos vivos (aulas de 09 e 30 de janeiro de 1980). *VERVE* – Revista do Núcleo de Sociabilidade Libertária do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais da PUC-SP, São Paulo, n. 12, p. 270-298, out. 2007.
- . *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- . *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- . *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GALICHET, François. A Didática da filosofia na França: debates e perspectivas. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GALLINA, Simone F. S. A Disciplina de filosofia e o ensino médio. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- HORN, Geraldo B. A Presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LANGÓN, Mauricio. Apresentação da Educação Filosófica no Uruguai. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- MOREY, Miguel. Introducción: la cuestión del método. In: FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- PORTOCARRERO, Vera. *As Ciências da vida: de Canguilhem a Foucault*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2009.
- REVEL, Judith. *Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

### SILVIO GALLO

Professor do Departamento de Filosofia e História da  
Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de  
Campinas – Unicamp  
[gallo@unicamp.br](mailto:gallo@unicamp.br)







# OUTROS TEMAS

## OUTROS TEMAS

# EVOLUÇÃO DO DESEMPENHO COGNITIVO DOS JOVENS BRASILEIROS NO PISA

SERGEI SUAREZ DILLON SOARES  
PAULO A. MEYER M. NASCIMENTO

### RESUMO

*O artigo analisa a evolução das habilidades cognitivas dos jovens brasileiros medidas pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa. Reporta-se a resultados bem positivos. Apesar de um aumento considerável na porcentagem dos jovens aptos a fazer o Pisa e, portanto, uma forte redução na seletividade, a nota média brasileira subiu 33 pontos ao longo dos últimos nove anos. A posição relativa do país também aumentou: nossa nota média foi de 75% para 80% da nota média do grupo original de países que fizeram o Pisa em 2000. Em termos distributivos, a melhora foi mais proeminente na parte inferior da distribuição de habilidades cognitivas. Os centésimos na cauda inferior da distribuição de matemática viram suas notas aumentarem em torno de 70 pontos contra em torno de 30 pontos para os centésimos na cauda superior.*

# EVOLUTION OF THE COGNITIVE ACHIEVEMENT OF BRAZILIAN YOUTH ON PISA

SERGEI SUAREZ DILLON SOARES  
PAULO A. MEYER M. NASCIMENTO

## ABSTRACT

*This article analyzes the evolution of young Brazilians' cognitive abilities, as measured by the Program for International Student Assessment - Pisa. The results were very positive. Although it was observed a considerable increase in the percentage of youngsters able to complete the Pisa exam and, therefore, a strong decrease in selectivity, the Brazilian average rose 33 points over the past nine years. The relative position of the Brazil also increased, since the average score rose from 75% to 80% of the one found in the original group of countries that participated in this survey, in 2000. In distributive terms, the improvement was even more prominent in the bottom of the cognitive abilities' distribution: the hundredths in the lower tail distribution in Mathematics had their scores increased by about 70 points, against approximately 30 points found in the hundredths of the upper tail.*

**A** ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO – OCDE – promove, desde 2000, uma avaliação educacional em larga escala, em seus países-membros e em países com os quais estabelece acordos de parceria para essa finalidade. A avaliação, denominada Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa –, é feita a cada três anos. Sua quarta e mais recente edição foi em 2009, com os respectivos resultados divulgados em dezembro de 2010. Seu principal mérito é tornar disponível, para livre acesso, uma base pública contendo dados de abrangência internacional, com informações sobre desempenho cognitivo, passíveis de serem cruzadas com variáveis contextuais construídas a partir de questionários respondidos pelas escolas, pelas famílias e pelos próprios estudantes testados.

A forma pela qual o Pisa é desenhado, e o fato de contar com quatro edições já concluídas – em todas as quais o Brasil esteve presente –, permite prospectar uma série de tendências e comparações informativas, tanto do ponto de vista da formação de capital humano quanto do ponto de vista da evolução das desigualdades educacionais. Por exemplo, o foco dos exames em situações e desafios que exigem dos estudantes testados aplicações práticas do conhecimento, das habilidades e das competências desenvolvidas ao longo de suas vidas escolares possibilita formar uma ideia acerca de quão preparados encontram-se eles para os desafios com os quais tenderão a se deparar nas etapas seguintes de sua formação e, principalmente, no mundo do trabalho e no cotidiano. Fornece também uma noção de como evolui o desempenho desses jovens ao longo do tempo, e permite sua comparação com o desempenho de jovens de outros países. Dessa maneira, pode-se verificar a evolução brasileira no Pisa, tanto na sequência temporal quanto diante da *performance* de outros países.

No que tange à evolução das desigualdades, as quatro edições do Pisa tornam possível vislumbrar como tem evoluído a variância do desempenho dos estudantes brasileiros ao longo do tempo. Com isso, pode-se perceber se a distância entre nossos estudantes de melhor e de pior desempenho estaria aumentando – o que sinalizaria um aumento das desigualdades educacionais – ou diminuindo – o que seria um indício de redução das desigualdades educacionais.

Assim, a discussão neste artigo estrutura-se, além desta introdução, nas seguintes partes: o progresso, no Brasil, do nível de instrução da população que compõe o universo amostral do Pisa; o avanço do país em comparação com outros países nas sucessivas edições do exame; a composição do desempenho brasileiro, ordenando as notas da população que participou da prova em centésimos, a fim de averiguar eventuais mudanças na distância entre os melhores e os piores desempenhos. A última seção traz considerações finais.

## AUMENTO DA ESCOLARIDADE DOS JOVENS DE 15 A 16 ANOS

A amostragem do Pisa parte da população que inicia o ano de aplicação do exame com 15 anos de idade já completos. Exige, ademais, que a pessoa esteja, naquele momento, matriculada e frequentando ao menos o 7º ano em uma instituição formal de ensino. Assim, pessoas com essa idade que ainda tenham menos de seis anos de estudos completos, ou que não estejam matriculadas em instituições formais de ensino, não compõem o universo de onde são extraídas as amostras nos países participantes.

Em um sistema educacional como o brasileiro, em que reprovação e evasão são problemas historicamente enraizados na cultura escolar, tal recorte amostral potencialmente colocaria nossos estudantes em relativa vantagem. Afinal, reprovação e evasão elevadas tenderiam, hipoteticamente, a afunilar o sistema educacional, promovendo aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio apenas os estudantes mais “capazes” e, portanto, deixando a amostra final do Pisa com uma sobre-representação de estudantes de melhor desempenho nos países em que tal cultura fosse proeminente.

Não obstante, as quatro primeiras edições do Pisa coincidem com um momento histórico em que paulatinamente os sistemas brasileiros de ensino vêm adotando regimes de ciclos<sup>1</sup>, por meio de progressão continuada entre os anos de estudo. Em 2006, o Censo da Educação Básica já identificava, para todo o Brasil, que 41,3% das escolas estaduais localizadas em áreas urbanas adotavam regime de ciclos (MENEZES-FILHO et al., 2008). Tal tendência tem-se refletido nas taxas de aprovação: no ano da primeira edição do Pisa, 2000, a taxa no ensino fundamental foi de 78,2%; no ano da edição mais recente, 2009, ficou em 85,2%<sup>2</sup>, incremento que significa, na média, em 2009 em relação a 2000, aprovar adicionalmente 7 estudantes entre 100 matriculados em cada série do ensino fundamental.

Não é proposta mensurar, neste artigo, eventuais impactos de regimes de ciclos e da progressão continuada sobre medidas de rendimento escolar,

1

Para uma discussão acerca do regime de ciclos, ver Fetzner (2007a, 2007b, 2007c, 2008). Para uma discussão específica sobre a organização do trabalho escolar em ciclos como política de inclusão e tentativa de enfrentar os problemas da repetência e do abandono escolar, ver Sousa (2008) e Dalben (2009). Vale a pena também ver Fernandes (2010), cuja de linha de argumentação expõe o (que deveria ser) óbvio: a qualidade da escola não passa pela opção por séries ou ciclos.

2

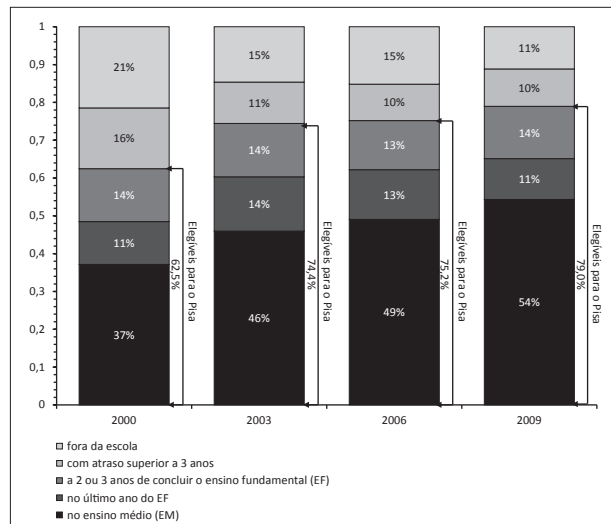
As taxas de aprovação aqui utilizadas foram extraídas das sinopses estatísticas da Educação Básica 2001 (ano-referência 2000) e 2009 (ano-referência 2009), disponíveis em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). A taxa referente a 2000 foi calculada como proporção do número de aprovados em relação ao total de matrículas no ensino fundamental. A taxa referente a 2009 é informada diretamente pela sinopse.

embora se reconheça a carência e as necessidades de estudos nessa temática aplicados ao Brasil. Poucas pesquisas brasileiras exploram essa questão com a utilização de dados quantitativos, valendo destacar o esforço empreendido por Menezes Filho et al. (2008), que encontraram efeito significativo da adoção de ciclos sobre a redução das taxas de reprovação e o aumento das taxas de aprovação em todos os níveis de ensino. Ao mesmo tempo, porém, os mesmo autores, ao estimarem os efeitos da progressão continuada sobre o desempenho na Prova Brasil dos estudantes da 4ª e da 8ª série, encontraram resultados não significativos no primeiro caso, e impactos significativamente negativos no segundo. Tal como argumenta Gomes (2005), as evidências empíricas disponíveis não permitem afirmar se a desserialização é benéfica ou não ao aproveitamento dos alunos. O desdobramento mais nítido da disseminação da progressão continuada pelos sistemas educacionais brasileiros é o aumento da escolaridade da população<sup>3</sup>.

No que tange ao Pisa, isso significa que, a cada nova aplicação do exame, os jovens brasileiros nele envolvidos apresentam escolarização cada vez maior. No gráfico 1 vê-se que o nível de instrução dos jovens que integram o universo amostral do Pisa no Brasil tem-se tornado cada vez mais elevado.

### GRÁFICO 1

PERCENTUAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA DE 15 ANOS COMPLETOS COM ESCOLARIDADE MÍNIMA PARA COMPOR O UNIVERSO AMOSTRAL DO PISA, E SUA DISTRIBUIÇÃO POR NÍVEL DE INSTRUÇÃO - 2000, 2003, 2006 e 2009



Fonte: Fundação IBGE (2000, 2003, 2006, 2009). Elaboração dos autores.

Obs.: 1. Por elegíveis para o Pisa entendam-se aqueles que, no ano de aplicação do exame, tinham ao menos seis anos completos de estudo (condição necessária para compor o universo amostral da avaliação da OCDE).  
2. Para o ano 2000, foram consideradas as pessoas que tinham 15 ou 16 anos completos na data de referência do censo populacional daquele ano (1º de agosto de 2000); para os anos subsequentes, foram consideradas as pessoas nascidas no ano de referência para a aplicação do Pisa, respectivamente 1987, 1990 e 1993.

Quando o Pisa foi aplicado pela primeira vez, em 2000, 62% da população brasileira de 15 ou 16 anos de idade tinha a escolaridade mínima para compor o universo amostral do exame. Ao longo da década, uma proporção cada vez maior dos jovens dessa idade foi alcançando tal patamar,

3 Embora, como enfatiza Gomes (2005), incorra a progressão continuada no risco de limitar-se a servir meramente como política de correção de fluxo, quando não implementadas em conjunto com iniciativas de acompanhamento mais assertivo do estudante em seu percurso escolar, a fim de buscar efetivamente qualidade e equidade. Voltando à assertiva de Fernandes (2010), mencionada em nota de rodapé anterior, a qualidade da escola vai além de organizar o percurso escolar em séries ou em ciclos.



até que, na aplicação mais recente, em 2009, esses já representavam aproximadamente 79% da população nessa faixa etária. Será que essa expansão do universo amostral do Pisa resultou em uma queda no rendimento dos estudantes brasileiros nas sucessivas edições do exame?

## O DOMÍNIO DE HABILIDADES COGNITIVAS NO BRASIL

A resposta à pergunta é não, mas merece ser colocada no contexto mais amplo de como evoluíram as habilidades cognitivas dos jovens nos últimos dez anos no Brasil.

Apesar de este texto ser inspirado pelo e centrado no Pisa, esse exame não é a única fonte sobre o desempenho cognitivo de jovens. O Brasil conta, desde 1995, com o Sistema de Avaliação do Ensino Básico – Saeb –, que avalia as habilidades cognitivas de crianças nas 4ª e 8ª séries do fundamental e, o que nos interessa, jovens cursando a 3ª série do ensino médio. Também existe, desde 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, que é prestado por jovens terminando o ensino médio. Há três características importantes que diferenciam os três exames: o uso ou não da Teoria da Resposta ao Item – TRI; a abordagem filosófica seguida na construção dos itens; a construção do universo amostral.

### A TEORIA DE RESPOSTA AO ITEM

A comparabilidade entre aplicações de uma prova é dada pela Teoria de Resposta ao Item. Antes dos anos de 1950, a única forma de trabalhar com medidas cognitivas era simplesmente contar itens certos e errados. Duas provas nunca poderiam ser comparadas, uma vez que eram incomensuráveis. A TRI revolucionou o desenho de provas cognitivas ou outros tipos de teste, passando a permitir comparações entre duas provas e, portanto, dois ou mais momentos no tempo.

O princípio básico que dá suporte à TRI é bastante simples: cada indivíduo possui uma habilidade latente e não observável, que se convenção chamar de proficiência, cujo valor determina a probabilidade de acerto de uma pergunta, ou item, que mede essa mesma habilidade. Tanto a dificuldade de um item como a proficiência de uma pessoa podem ser expressas em uma única escala – para conhecer mais sobre a TRI, ver Andrade, Tavares, Valle (2000), Klein (2003), Araújo, Andrade e Bortolotti (2009).

O Pisa (OCDE, 2000, 2003, 2006) e o Saeb (KLEIN, 2003) são ambos construídos usando a TRI. O Enem, por seu turno, só passou a se valer da TRI a partir de 2009 (BRASIL, 2009). Isso quer dizer que seria necessário um tratamento estatístico complexo dos itens do Enem de cada ano anterior a 2009 para transformar as provas em algo comparável<sup>4</sup>. Tal procedimento seria demasiadamente trabalhoso para este texto e, portanto, eliminamos o Enem como fonte.

<sup>4</sup> Para tanto seria necessário identificar itens quase idênticos em diferentes anos e usá-los como “perguntas-âncora” para colocar todas as provas em uma mesma escala e depois reestimar a proficiência do Enem em uma escala TRI. Trata-se de trabalho para uma equipe de pesquisa por um ano.

## CONSTRUÇÃO DE ITENS

Há algumas diferenças entre as abordagens filosóficas do Pisa e do Enem, por um lado, e do Saeb, por outro. O Saeb é projetado para medir diretamente o domínio dos conteúdos e não a sua aplicação. É uma prova muito colada nos parâmetros curriculares. Exemplos de itens podem ser encontrados em <http://www.inep.gov.br/web/saeb-e-prova-brasil/downloads>. Já o Pisa e o Enem usam itens construídos para medir a aplicação do conhecimento em situações da vida prática. Ver <http://www.inep.gov.br/web/enem/provas> para itens do Enem, e <http://www.gave.min-edu.pt/np3/134.html> para itens do Pisa.

Uma comparação entre as duas abordagens mostra que as provas do Enem e Pisa são muito mais interessantes e se aproximam mais das habilidades cognitivas úteis na vida real ou no mercado de trabalho que as provas conteudísticas do Saeb.

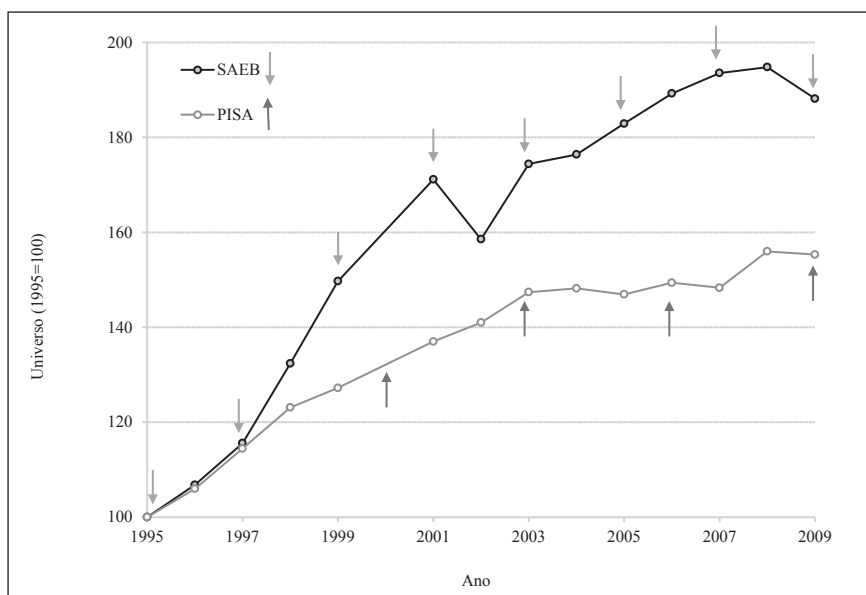
## UNIVERSO AMOSTRAL

A grande diferença entre o Saeb e o Pisa, no entanto, não é a abordagem filosófica, e sim a amostragem. Como já foi mencionado, o Pisa amostra indivíduos escolarizados nascidos 16 anos antes da aplicação do exame e matriculados em qualquer série, desde que com não mais de três anos de defasagem. O Saeb, por sua vez, testa indivíduos no final do ensino médio, independentemente da idade que tenham. Na presença de repetência maciça, como é o caso no Brasil, os dois universos não irão coincidir.

O gráfico 2 mostra, a partir de 1995, a evolução do universo amostral do Pisa e do contingente de estudantes cursando o final do ensino médio e, portanto, passíveis de serem submetidos ao Saeb no final do seu 3º ano. As flechas claras indicam os anos nos quais houve aplicação do Saeb e as flechas escuras, os anos nos quais houve aplicação do Pisa. A evolução do universo do Pisa é coerente com o gráfico 1 – aumentos mais ou menos grandes no universo de 2000 para 2003 e 2006 para 2009 e um aumento mais modesto de 2003 para 2006. Os aumentos no universo do Saeb, no entanto, são bem maiores. O universo amostral do Saeb aumenta principalmente na década de 1990, em que, como será visto adiante, os resultados caem drasticamente. Se compararmos a evolução dos dois universos, veremos que, de 1995 a 2009, o universo do Saeb quase dobrou de tamanho relativo à coorte de 16 anos; já o universo do Pisa aumentou cerca de 50%, em relação à mesma coorte.

## GRÁFICO 2

## EVOLUÇÃO DO UNIVERSO AMOSTRAL DO SAEB E DO PISA, NORMALIZADO PELO TAMANHO DA COORTE DE 16 ANOS (ANO DE COMPARAÇÃO = 1995)



Fonte: Fundação IBGE (1995-2009).

Obs.: 1. Universo amostral do Pisa compreende indivíduos nascidos 16 anos antes do ano de referência e que, ademais, tinham ao menos seis anos completos de estudo na ocasião. Vale ressaltar que os anos de aplicação do Pisa nem sempre coincidem com os do Saeb e que a primeira prova da OCDE foi aplicada em 2000. Trata-se, pois, de uma estimativa do tamanho do universo amostral desse exame se houvesse sido aplicado nos mesmos anos em que o Saeb ocorreu.

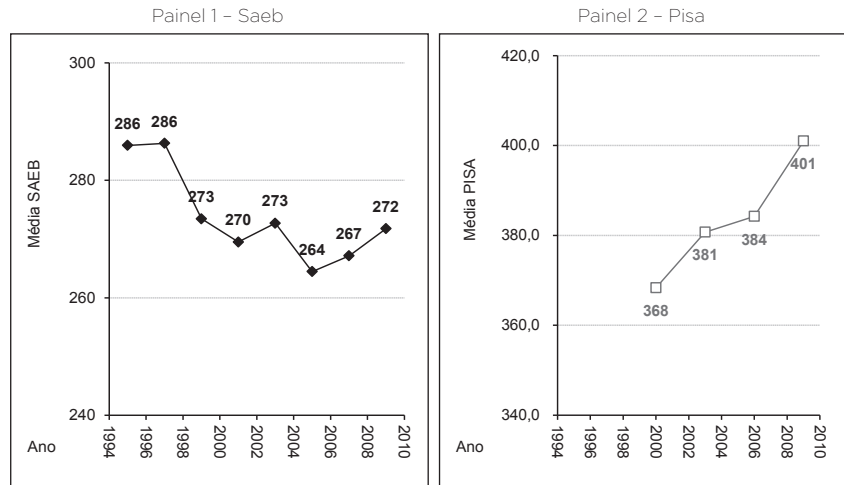
2. Universo amostral do Saeb compreende indivíduos matriculados no 3º ano do ensino médio em seu ano de aplicação.

Munidos da comparação dos dois universos, o que esperar *a priori*? Como já foi visto na seção passada, a queda nas taxas de repetência e evasão tem levado a um perfil cada vez menos elitista do ensino médio. Crianças e jovens de origem socioeconômica cada vez menos favorecida integram o corpo estudantil do ensino médio. Na literatura especializada, o fator mais fortemente associado ao rendimento estudantil é justamente a origem socioeconômica da família do/a aluno/a (HANUSHEK, WÖMANN, 2011). Ao mesmo tempo, os altos níveis de repetência e evasão que historicamente caracterizaram o sistema educacional brasileiro e que vêm se reduzindo paulatinamente nos últimos dez anos costumam afetar, majoritariamente, as crianças e os jovens oriundos dos estratos socioeconômicos mais baixos (RIBEIRO, 1993; LEON, MENEZES FILHO, 2002). Graciano e Haddad (2009) ressaltam que os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD - de 2006 mostram que a presença de jovens entre 15 e 17 anos no ensino médio é mais de três vezes maior quando esses jovens figuram entre os 20% mais ricos da população nessa faixa etária do que entre os 20% mais pobres.

Como visto, parte dos estudantes que sofrem com a repetência permanece elegível para o Pisa, que inclui o final do ensino fundamental, mas é integralmente alijada do Saeb, que inclui apenas o último ano do ensino médio. Assim sendo, a popularização do ensino médio ensejada pela redução paulatina nos níveis de repetência tende a se refletir ainda mais significativamente no corpo discente que faz o Saeb do que no que faz o

Pisa. Tal qual visto no gráfico 2, o universo do Pisa aumenta muito menos que o universo do Saeb. *A priori*, isso deve levar a uma evolução melhor no Pisa do que no Saeb, uma vez que o corpo de estudantes que faz o Saeb virá de origem socioeconômica cada vez menos favorecida. Os dois painéis do gráfico 3 mostram que é exatamente isso que ocorre.

**GRÁFICO 3**  
**EVOLUÇÃO DAS HABILIDADES COGNITIVAS SEGUNDO SAEB E PISA**



Fonte: Brasil (2009); OCDE (s.d.). Elaboração dos autores.

A nota média do Brasil nos exames do Pisa tem subido sem parar desde 2000, data da primeira avaliação, refletindo melhoria da qualidade educacional no Brasil. Já no Saeb, a nota caiu quase continuamente de 1995 a 2005, refletindo a redução da seleção causada pela repetência. Apenas em 2007 e 2009 a melhoria no desempenho das escolas passou a ser mais forte que a redução na seleção e houve aumento na nota média.

A diferença entre as duas séries históricas sugere que as tão combatidas políticas de regularização de fluxo por meio de progressão – frequentemente mediante expedientes algo artificiais – foram acertadas, a despeito da resistência que a sua adoção costuma encontrar. Essa resistência muitas vezes parte até mesmo dos próprios pais e alunos, conforme se verifica em estudos como o de Jacomini (2010). Ademais, como se vê em estudos como o de Earp (2009), a reprovação ainda é percebida, por professores e por muitos especialistas, como uma medida pedagógica indispensável, a despeito de a evidência empírica, como reitera Crahay (2006), já de muito depor contra sua eficácia na melhoria do aprendizado de alunos em dificuldade. Em nosso ponto de vista, prossegue válido o diagnóstico de Schwartzman (2005) de que, superada a questão da expansão das redes de ensino que afligiram os formuladores de política educacional por muito tempo, a repetência e a má qualidade do ensino colocam-se como os maiores desafios da educação brasileira.

O objetivo do sistema de ensino não pode prover com habilidades cognitivas apenas àqueles que conseguem, a duras penas, progredir no sistema educacional, e sim prover essas habilidades a todas as crianças e adolescentes. Se olharmos por essa ótica, o Pisa é, sem dúvida, o melhor exame para avaliar o progresso geral das habilidades e competências desenvolvidas pelos nossos adolescentes. Apesar do aumento do percentual da população brasileira com escolaridade mínima para compor seu universo amostral, a nota do país aumentou 33 pontos (quase 10%) nos últimos dez anos.

Estabelecido que o Brasil tem melhorado em termos absolutos, fica a pergunta: qual a dimensão dessa melhora em termos relativos, isto é, como ficamos em comparações internacionais?

## A EVOLUÇÃO DO BRASIL DIANTE DE OUTROS PAÍSES

Não é trivial avaliar a evolução do Brasil diante dos demais países no que tange às habilidades cognitivas de seus jovens escolarizados. A cada rodada do Pisa, há vários novos países participantes – e alguns poucos que ficam de fora devido a problemas técnicos ou discordâncias políticas. É tão pouco esclarecedor dizer que o número de países com nota pior que o Brasil passou de zero em 2000 para 11 em 2009 quanto dizer que o número de países com nota melhor passou de 30 para 54. Ambos os efeitos se devem, em parte, ao fato de a aplicação de 2000 contar com 31 países, e a de 2009, com 66.

Outro problema evidente é que há variações significativas de proficiência que não chegam a modificar posições relativas e, portanto, não são contempladas nos *rankings*. É o que ocorre com o Brasil, comparativamente com os países que participaram da aplicação de 2000. Tanto neste ano como em 2009, o Brasil foi o pior colocado no grupo que participou do Pisa 2000, embora a nota média tenha subido de 75% para 80% da média não ponderada da prova.

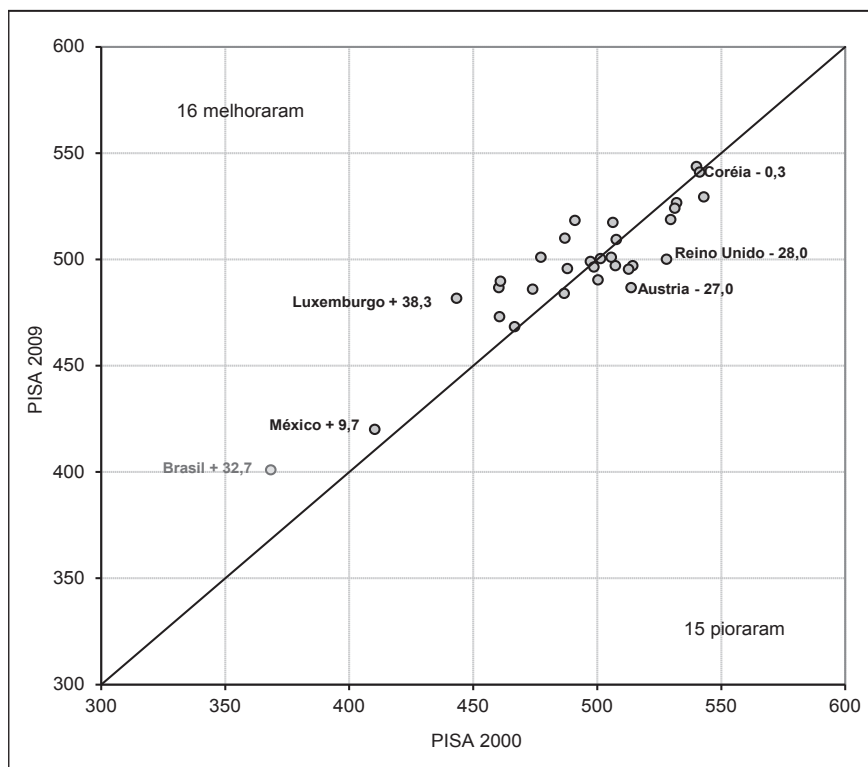
Naturalmente, o modo de avaliar quanto o Brasil melhorou ou piorou é construir um painel que contenha os mesmos países, e observar a variação da nota. Isso foi feito para dois períodos: 2000 a 2009, para que possam ser verificadas tendências mais longas, e de 2006 a 2009, para comparação de resultados recentes.

O gráfico 4 mostra a nota média<sup>5</sup> do Pisa 2000 no eixo horizontal e a nota média do Pisa 2009 no eixo vertical. Conseqüentemente, países cujas notas aumentaram de 2000 para 2009 encontram-se acima da diagonal, e aqueles cujas notas caíram encontram-se abaixo da diagonal. Além disso, quanto mais para a direita e para o alto do gráfico estiver um determinado país, melhor terá sido seu desempenho nos dois anos plotados.

5

Trata-se da nota média das três disciplinas: leitura, matemática e ciências.

**GRÁFICO 4**  
**NOTAS MÉDIAS DAS APLICAÇÕES DO PISA EM 2000 E EM 2009**



Fonte: OCDE (s.d). Elaboração dos autores.

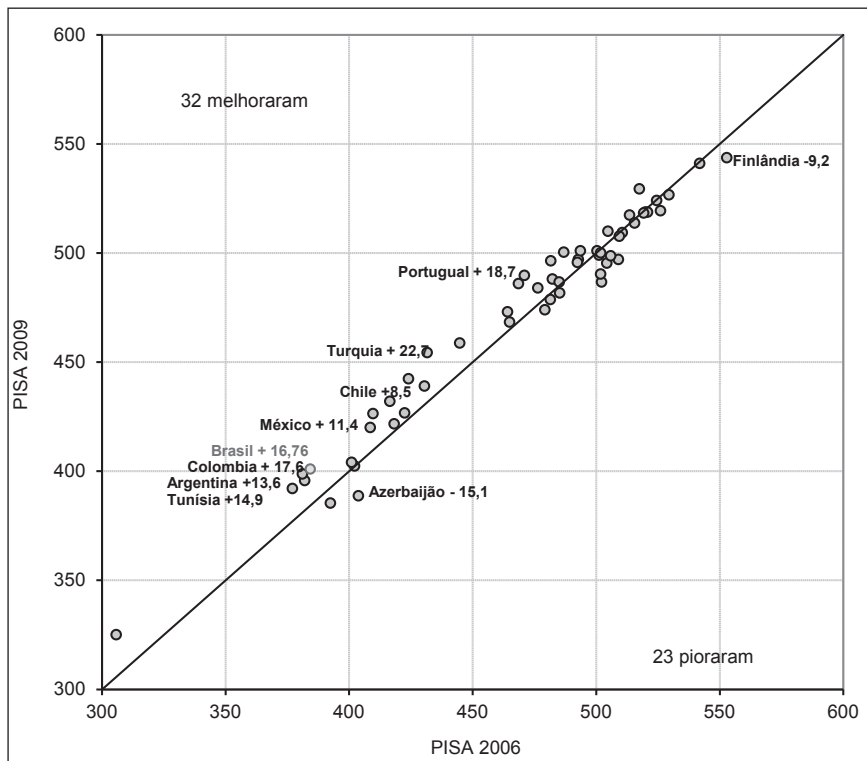
Dos 31 países que participaram tanto do Pisa 2000 quanto do Pisa 2009, apenas em um (Luxemburgo) a variação da nota foi superior à observada para o Brasil. Nossa média aumentou 32,7 pontos. Esse crescimento acentuado, contudo, não foi suficiente para que deixássemos de figurar na última posição entre os países que participaram da prova em ambos os anos – veja que o Brasil é o mais à esquerda e para baixo dentre os países representados no gráfico 4.

Apesar de o período coberto pelo gráfico 4 ser suficientemente extenso para que sejam observadas tendências de longo prazo, o grupo de países coberto é muito diferente do Brasil – o México é o único país latino-americano que também participou de ambas as avaliações.

O conjunto de países participantes aumenta consideravelmente a partir de 2006. Isso pode ser visto no gráfico 5, que aponta justamente para a variação na nota média de 2006 para 2009.

## GRÁFICO 5

## NOTAS MÉDIAS DAS APLICAÇÕES DO PISA EM 2006 E EM 2009



Fonte: OCDE (s.d). Elaboração dos autores.

O Brasil não é mais o último dos países entre o conjunto que participou tanto do Pisa 2006 quanto do Pisa 2009. Argentina, Azerbaijão, Colômbia, Indonésia, Quirquístão e Tunísia obtiveram médias inferiores à nossa, mas isso reflete apenas o fato de esses países terem entrado na prova.

O relevante é que a nota média brasileira continua em ascensão (16,8 pontos). Apenas seis países tiveram evolução mais positiva nesse quesito: Colômbia, Itália, Portugal, Quirquístão, Sérvia e Turquia. Junto com o Brasil, Argentina, Colômbia e Tunísia perfazem um grupo de países cujas notas ainda estão bem baixas, mas aumentam em um ritmo acelerado. Na América Latina, no entanto, ainda estamos bem atrás do México e, principalmente, do Chile, cuja nota supera a nossa em 8,3 pontos.

Um panorama das razões do bom desempenho brasileiro já foi exposto na segunda parte deste trabalho. Apresenta-se, a seguir, outra, não incompatível com aquela.

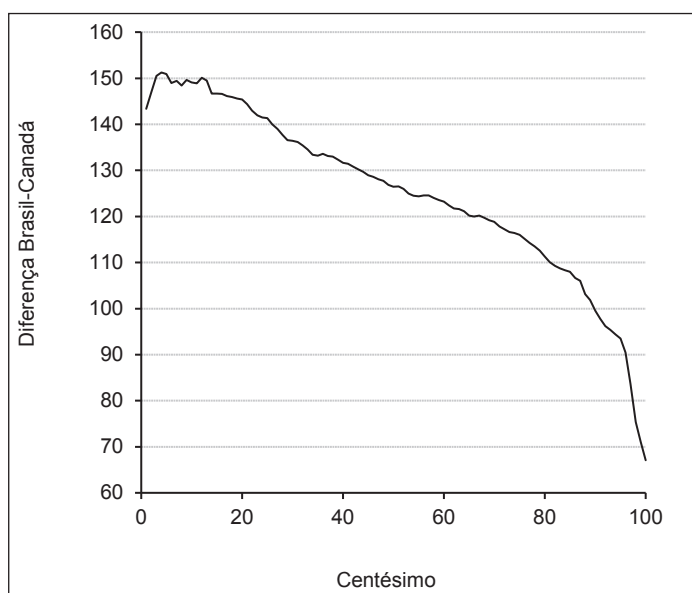
## QUANTO MAIOR O AVANÇO DOS ESTRATOS SOCIOECONÔMICOS MAIS BAIXOS, MAIOR O AVANÇO NA MÉDIA GERAL

Uma distribuição do que quer que seja é definida não apenas por uma média, mas também pela dispersão em torno dela. Adicionalmente, a média e a dispersão não são independentes. Vamos argumentar nesta seção que, no caso de aprendizado, para que a média seja alta, a dispersão deve ser baixa.

O primeiro argumento consiste em fazer uma comparação internacional. O desafio das comparações internacionais é encontrar um país cujas características sejam comparáveis às do Brasil, mas cujos resultados sejam suficientemente diferentes para ensinar algo. Excluindo países altamente homogêneos, como a Finlândia e a Coreia, o Canadá é o país cujos alunos tiram as melhores notas no Pisa. Trata-se de um país grande, federativo e cuja diversidade étnica rivaliza com a brasileira. Entretanto, as médias dos alunos no Pisa, em nenhum ano ou matéria, ficaram menos que 100 pontos acima das médias dos brasileiros.

Se compararmos a diferença entre as notas por centésimos entre o Canadá e o Brasil, obtemos o gráfico 6. O gráfico se refere às notas em leitura para 2003, que ilustram bem nosso argumento, mas para qualquer ano e qualquer matéria a mesma conclusão qualitativa continua válida. O gráfico 6 mostra que a diferença entre os melhores alunos brasileiros e os melhores canadenses, embora substantiva, situa-se em torno de 70 pontos. Mas quanto pior o centésimo, maior a diferença, de modo que os piores alunos brasileiros ficam uns 150 pontos abaixo dos piores canadenses.

GRÁFICO 6  
DIFERENÇA POR CENTÉSIMO, CANADÁ E BRASIL



Fonte: OCDE (s.d.). Elaboração dos autores.



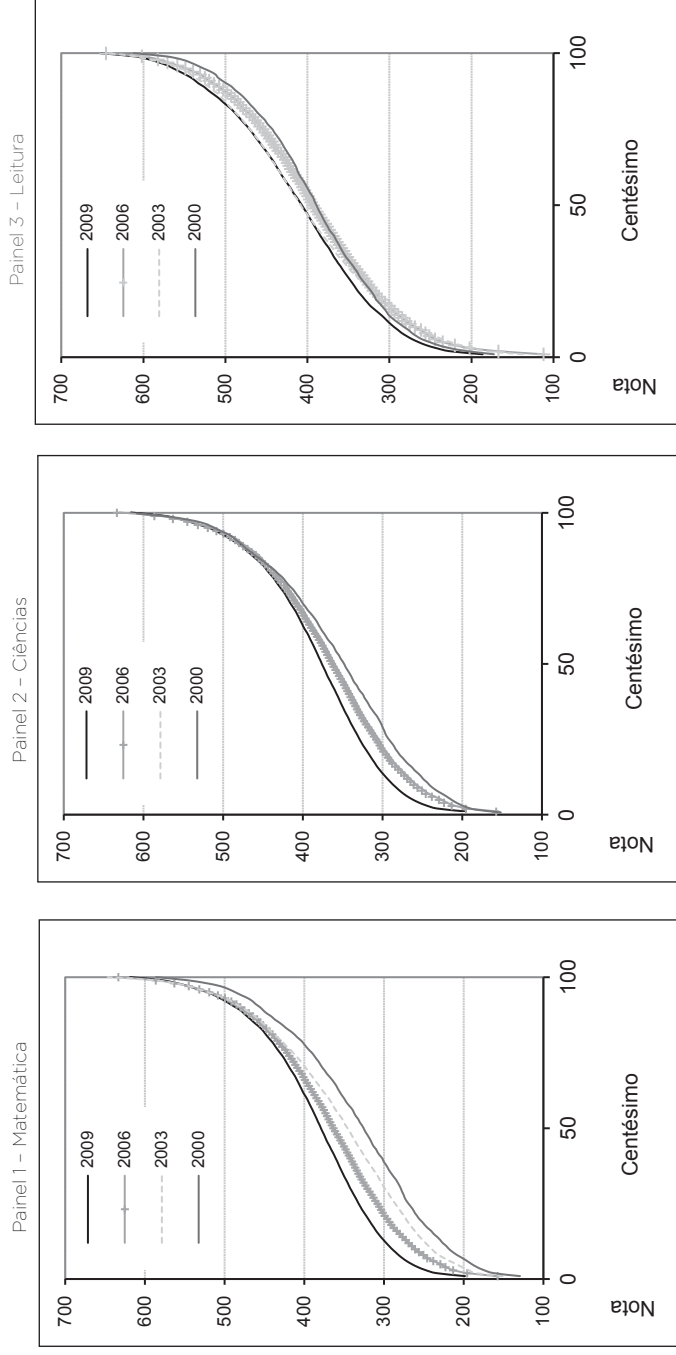
Ou seja, metade da nossa diferença de 125 pontos com o Canadá é explicada mudando toda a distribuição para cima e equalizando nossos melhores com os melhores canadenses. A outra metade do hiato se fecha subindo a cauda inferior da distribuição brasileira para que nossa desigualdade seja a mesma que a observada no Canadá.

Já o gráfico 7 mostra a evolução da distribuição acumulada das notas do Pisa nas três matérias examinadas (matemática, ciências e leitura) para os anos de 2000, 2003, 2006 e 2009 para o Brasil. No eixo horizontal encontra-se a população que participou da prova, ordenada do pior para melhor desempenho e agrupada em centésimos. No eixo vertical, a nota média de cada centésimo. Verificam-se ali comportamentos diferentes para matérias diferentes.

No caso de matemática fica clara a melhoria tanto da média como da desigualdade. É visível que, salvo de 2000 para 2003, a nota dos alunos na cauda inferior da distribuição (os centésimos à esquerda no gráfico) cresceu mais que a daqueles na cauda superior (os centésimos à direita).

No caso de ciências há uma redução da desigualdade e aumento da média, mas a melhora não é tão clara quanto no caso da matemática. Finalmente, no caso de leitura, não é claro se houve sequer uma redução da desigualdade e o aumento na média é bastante modesto.

**GRÁFICO 7**  
**DISTRIBUIÇÃO ACUMULADA DAS NOTAS PISA NAS TRÊS**  
**DISCIPLINAS (BRASIL)**

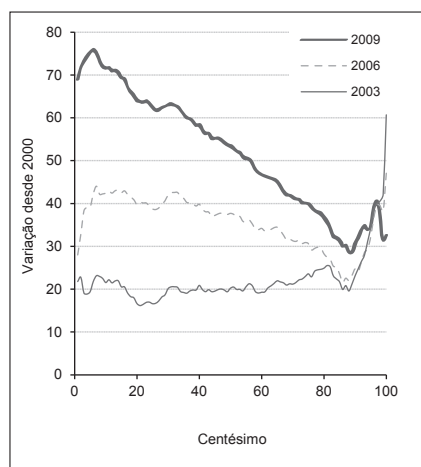


Fonte: OCDE (s.d). Elaboração dos autores.

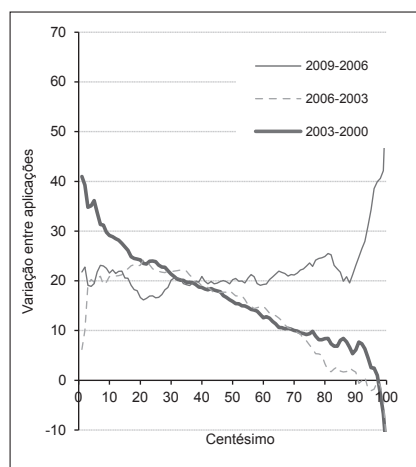
Outra forma de observar o fenômeno é verificar a diferença no desempenho, centésimo a centésimo, ao longo do tempo. Há dois modos de fazer isso: o primeiro é a diferença acumulada – escolhe-se um ano base e se verifica a diferença centésimo a centésimo entre o ano base e cada ano sucessivo. Isso se encontra nos painéis 1 dos gráficos 8 a 10; o segundo modo é fazer a diferença entre aplicações sucessivas, novamente centésimo a centésimo. Cada curva mostra o ganho ou perda ao longo de um período de três anos (o intervalo entre aplicações do Pisa). É o que mostram os painéis 2 dos gráficos 8 a 10.

## GRÁFICO 8 EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS PISA EM MATEMÁTICA (BRASIL)

Painel 1 – Variação acumulada desde 2000



Painel 2 – Variação entre aplicações sucessivas



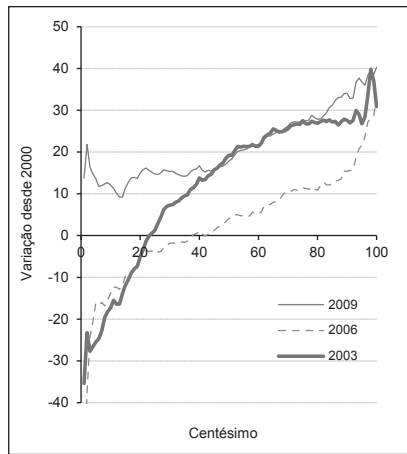
Fonte: OCDE (s.d.). Elaboração dos autores.

O gráfico 8 mostra, em maior detalhe, o que se podia ver no primeiro painel do gráfico 7 – o aumento considerável na média em matemática coincide com uma redução da desigualdade. Entre 2000 e 2003, os 90 centésimos inferiores ganharam em torno de 20 pontos, mas os 10 superiores ganharam até 50 pontos, ou seja, muito mais. Felizmente essa tendência em direção à desigualdade cognitiva foi revertida já em 2006. A curva pontilhada mostra que os centésimos inferiores passam a contar com melhorias de desempenho mais fortes. A tendência é mantida em 2009: a curva respectiva mostra que, enquanto o décimo inferior ganhou 70 pontos (desde 2000), os dois décimos superiores ganharam em torno de 30. Não deve surpreender que o aumento brasileiro na média em matemática foi de 52 pontos na escala Pisa e a queda no desvio-padrão, de 12 pontos.

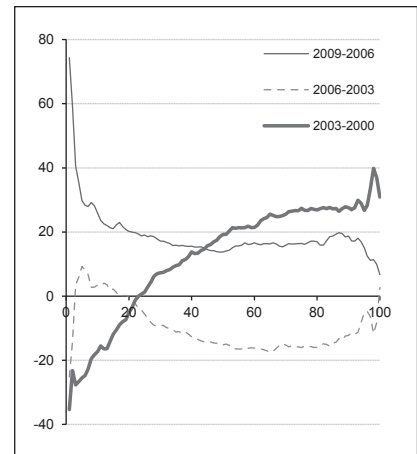
## GRÁFICO 9

## EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS PISA EM LEITURA (BRASIL)

Painel 1 - Variação acumulada desde 2000



Painel 2 - Variação entre aplicações sucessivas



Fonte: Microdados Pisa (OCDE, s/d). Elaboração dos autores.

Já em leitura ocorreu algo bastante diverso. Comparando 2009 com o eixo horizontal (que equivale a 2000) fica claro que houve um aumento na desigualdade. Os centésimos superiores encontram-se mais altos – entre 30 e 40 pontos acima das notas do mesmo centésimo em 2000 – que seus equivalentes inferiores, nos quais o ganho foi entre 10 e 20 pontos. A distribuição do ano de 2006 se mostra muito mais desigual que a do ano 2000.

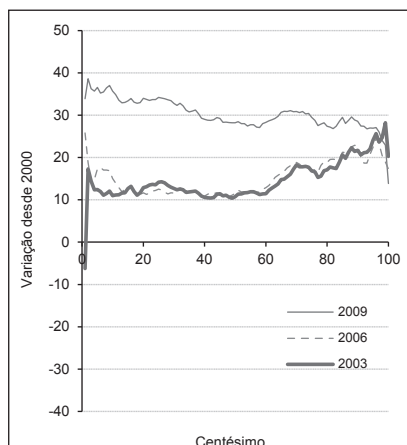
Não houve, no entanto, uma tendência clara. De 2000 para 2003, houve aumento da média e um grande aumento da desigualdade. De 2003 para 2006, houve leve queda da média e um leve aumento da desigualdade. Apenas de 2006 para 2009 a evolução foi na direção desejada, com aumento na média e queda na desigualdade.

O resumo é um aumento relativamente modesto de 21 pontos na média e um aumento de 12 pontos no desvio-padrão.

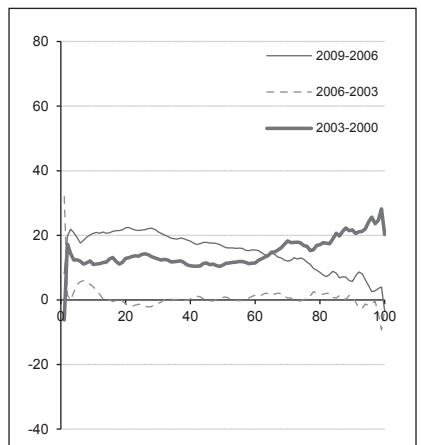
## GRÁFICO 10

## EVOLUÇÃO DA DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS PISA EM CIÊNCIAS (BRASIL)

Painel 1 - Variação acumulada desde 2000



Painel 2 - Variação entre aplicações sucessivas



Fonte: OCDE (s.d.). Elaboração dos autores.

Finalmente, a evolução da distribuição de notas em ciências fica entre o observado para as distribuições de matemática e de leitura. A distribuição das notas em ciências em 2009 é claramente mais igual que a de 2000 e o aumento na nota média no período foi de 30 pontos. Houve um leve aumento na desigualdade de 2000 para 2003, mas que foi compensado em 2009.

Se pudermos concluir algo desta análise é aquilo que já foi concluído pelo relatório McKinsey (2007) sobre educação, quando afirma que “sistemas de alta *performance* [...] são projetados para assegurar que toda criança está apta para deles se beneficiar”. Dito de outro modo, um sistema educacional não pode ser bom se seus piores alunos pouco aprendem. Obtivemos ganhos maiores em matemática em parte porque conseguimos reduzir a desigualdade das notas naquela matéria. Obtivemos ganhos medíocres em leitura porque não conseguimos fazer com que os piores alunos aprendessem a ler melhor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tendências apresentadas neste ensaio sugerem que, ao longo da década de 2000, a população brasileira na faixa dos 15 aos 16 anos tem avançado substancialmente no desenvolvimento de competências e habilidades em leitura, matemática e ciências. Esse fato ganha mais relevância ao se recordar que as três disciplinas são comumente vistas como um tripé fundamental ao desenvolvimento de outras competências e habilidades indispensáveis nas etapas futuras de formação desses jovens e em sua atuação no mercado de trabalho.

Esse avanço nas habilidades cognitivas medidas pelo Pisa ocorre concomitantemente com uma trajetória em “U” das habilidades cognitivas medidas pelo Saeb, cujos resultados em 2009 ainda estavam abaixo daqueles de 1995. A diferença decorre do universo das duas avaliações – enquanto o Pisa amostra as crianças escolarizadas de 15 a 16 anos, mesmo que em séries inferiores à adequada, o Saeb amostra crianças no final do ensino médio, mesmo que com idade superior à adequada – e da melhoria que houve no fluxo escolar no período. A diferença entre as duas avaliações também mostra que as tão combatidas políticas de regularização de fluxo foram acertadas. Isso porque o objetivo do sistema educacional de um país não pode ser a melhoria das habilidades cognitivas daqueles que conseguem chegar ao final do ensino médio e sim a melhoria das habilidades cognitivas de todas as crianças.

No entanto, a evolução positiva do Brasil no Pisa ainda não foi suficiente para promover saltos significativos na posição em relação a outros países. De um modo geral, a formação básica de nossos jovens prossegue de baixa qualidade. Isso dificulta, inclusive, a chegada na porta da universidade de um contingente expressivo de jovens capazes de concluir a contento um curso superior e de ocupar, posteriormente, postos de trabalho demandantes de competências e habilidades cada vez mais complexas e mutáveis. Nosso desempenho médio segue bem inferior ao da maioria dos países.

Mesmo assim, e ainda que pouco captada pelos *rankings* que costumam ser elaborados a partir de avaliações de larga escala desse tipo, a melhora reportada tem-se mostrado consistente e intensa. Nossa distância de outros países tem encurtado. Mais animadora ainda é a constatação de que parcela cada vez maior do avanço brasileiro pode ser atribuída, desde a segunda edição do Pisa, aos/às estudantes situados/as na camada inferior da distribuição das notas – uma sinalização de que nosso sistema educacional vem paulatinamente reduzindo suas históricas desigualdades. Isso ocorre principalmente em matemática e menos em leitura, com ciências em uma posição intermediária. Registre-se, ademais, que tem sido este o caso, mesmo diante da tendência crescente de adoção de regimes de ciclos e de progressão automática nos sistemas de ensino nacionais no mesmo período. Isso pode ser um indicativo, ao cabo, de que reter estudantes em diferentes etapas do percurso escolar revele mais um atraso e despreparo da própria instituição escolar do que do/a aluno/a.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Dalton F.; TAVARES, Heliton R.; VALLE, Raquel C. *Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.
- ARAÚJO, Eulália A. C.; ANDRADE, Dalton F.; BORTOLOTTI, Silvana L. V. Teoria da Resposta ao Item. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 43, n. esp., p. 1000-1008, dez. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica: 2001 e 2009*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 27 maio 2011.
- CRAHAY, Marcel. É possível tirar conclusões sobre os efeitos da repetência? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 223-246, jan./abr. 2006.
- DALBEN, Ângela I. L. F. Os Ciclos de formação como alternativa para a inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 66-82, jan./abr. 2009.
- EARP, Maria L. S. A Cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, dez. 2009.
- FERNANDES, Cláudia O. A Necessária superação da dicotomia no debate séries-ciclos na escola obrigatória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 881-894, set./dez. 2010.
- FETZNER, Andréa R. *Construção de uma outra escola possível*. Wak: Rio de Janeiro, 2007a. (Ciclos em revista, v. 1)
- \_\_\_\_\_. *Implicações curriculares de uma escola não seriada*. Wak: Rio de Janeiro, 2007b. (Ciclos em revista, v. 2)
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem em diálogo com as diferenças*. Rio de Janeiro: Wak, 2007c. (Ciclos em revista, v. 3)
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Avaliação: desejos, vozes, diálogo e processos*. Rio de Janeiro, Wak, 2008. (Ciclos em revista, v. 4)
- FUNDAÇÃO IBGE. *Censo populacional 2000*. Rio de Janeiro, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio*. Rio de Janeiro, 1995-2009.
- GOMES, Candido A. Desserialização escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005.

GRACIANO, Mariângela; HADDAD, Sergio. Balanço e perspectivas do ensino médio no Brasil: Apresentação. In: KRAWCZYK, Nora. *O Ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. p. 5-6.

HANUSHEK, Eric; WÖBMANN, Ludger. The Economics of international differences in educational achievement. In: HANUSHEK, Eric A.; MACHIN, Stephen; WÖBMANN, Ludger (Ed.). *Handbook of the economics of education*, 3. Amsterdam: North Holland, 2011. p. 89-200.

JACOMINI, Márcia A. Por que a maioria dos pais e alunos defende a reprovação? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 895-919, set./dez. 2010.

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283-296, jul./set. 2003.

LEON, Fernanda L. L.; MENEZES FILHO, Naércio A. Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 3, p. 417-452, dez. 2002.

MENEZES FILHO, Naércio et al. *Avaliando o impacto da progressão continuada nas taxas de rendimento e desempenho escolar do Brasil*. In: ENCONTRO ANUAL LACEA, 13., 20-22 nov. 2008, Rio de Janeiro. Mimeo.

MCKINSEY & COMPANY. *How the world's best-performing school systems come out on top*: Repport. EUA: McKinsey & Company, set. 2007. Disponível em: <[http://www.mckinsey.com/App\\_Media/Reports/SSO/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2011.

OCDE. *Programme for International Student Assessment (Pisa)*. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *PISA 2000 technical report*. Paris, 2000. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *PISA 2003 technical report*. Paris, 2003. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *PISA 2006 technical report*. Paris, 2006. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *Programme for International Student Assessment (Pisa)*. s.d. Disponível em: <<http://www.pisa.oecd.org>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

RIBEIRO, Sergio C. A Educação e a inserção do Brasil na modernidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 84, p. 63-82, fev. 1993.

SCHWARTZMAN, Simon. Os Desafios da educação no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os Desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-50.

SOUSA, Sandra Z. Ciclos: inclusão escolar? In: FETZNER, Andréa R. (Org.). *Avaliação: desejos, vozes, diálogo e processos*. Rio de Janeiro: Wak, 2008. p. 213-232. (Ciclos em revista, 4)

## SERGEI SUAREZ DILLON SOARES

Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais – Disoc – do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea  
[sergei.soares@ipea.gov.br](mailto:sergei.soares@ipea.gov.br)

## PAULO A. MEYER M. NASCIMENTO

Técnico de Planejamento e Pesquisa da Diretoria de Estudos e Políticas Setoriais, de Inovação, Regulação e Infraestrutura – Diset – do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea  
[paulo.nascimento@ipea.gov.br](mailto:paulo.nascimento@ipea.gov.br)

## OUTROS TEMAS

# RECONHECIMENTO SOCIAL E AS POLÍTICAS DE CARREIRA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BERNARDETE A. GATTI

**RESUMO**

*Partindo do conceito de “reconhecimento social” e da questão da formação de “senso de injustiça”, analisam-se políticas recentes relativas à carreira docente, por meio de documentos e ações emergentes em nível federal, estadual e municipal. A discussão de fundo é a valorização dos professores na realidade social e educacional do Brasil. Discutem-se planos de carreira e sua relação com a vida profissional dos docentes em estados e municípios e com a qualidade da educação. Conclui-se, por essas análises, que a questão do reconhecimento social desse profissional ainda sofre com os problemas evidenciados, o que explica o crescente senso de injustiça que percorre a categoria. Verifica-se, no entanto, que há um movimento nas diferentes esferas da gestão pública da educação no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério, embora esse movimento ainda não tenha abrangência total e não tenha mostrado ainda impactos efetivos.*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • PROFESSORES • SALÁRIO •  
EDUCAÇÃO BÁSICA



# SOCIAL RECOGNITION AND TEACHING CAREER POLICIES IN COMPULSORY EDUCATION

BERNARDETE A. GATTI

## ABSTRACT

*This article, based on the concept of “social recognition” and the issue of the creation of a “sense of injustice”, analyses recent policies for the teaching career, through documents and measures taken at the Federal, State and Municipal levels. The underlying discussion has to do with enhancing the value of teachers in the current social and educational situation in Brazil. Career plans and their relation to teachers’ professional lives in states and municipalities are discussed, as well as these plans’ relation to quality in education. The analyses lead to the conclusion that the issue of the social recognition of these professionals is still affected by the raised problems, which explains the increasing sense of injustice pervading the profession. However, the study founded that there is a movement in various spheres of public educational management, which is concerned with the career plan for the teaching profession, although the movement is not yet wide-ranging and has not shown so far any real impact.*

EDUCATIONAL POLICIES • TEACHERS • SALARIES • BASIC EDUCATION

**N**AS DUAS ÚLTIMAS DÉCADAS, no Brasil, esforços foram concentrados na área educacional, tendo como horizonte os desafios postos pelas demandas e necessidades que têm emergido da sociedade. Necessidades de ordem social, econômica e cultural no contexto dos direitos humanos. No setor educacional, mediante várias instâncias de governo, entre tantas ações políticas, procurou-se: reorganizar aspectos do financiamento da educação, aumentar os anos de escolaridade da população, investir em infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades no ensino superior, formar docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e sua distribuição, orientar a elaboração de planos de carreira docente, instituir o piso salarial nacional para professores. Porém, ainda estamos distantes de ter obtido uma qualidade educacional razoável, sobretudo no que se refere às redes públicas de ensino, que atendem à maioria das crianças e jovens brasileiros. Vários são os fatores intervenientes na situação, entre eles a questão dos docentes, sua formação e suas condições de trabalho. Em particular, as condições de trabalho dos professores constituem um desafio considerável para as políticas educacionais, tanto no nível federal como nas instâncias estaduais e municipais. Os planos de carreira relativos à docência têm papel central nessas condições. Eles, efetivamente, refletem o reconhecimento social e político desses profissionais. Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores,

às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações. E, aqui, temos alguns problemas.

## CONTEXTO SOCIAL E VALORIZAÇÃO DOS DOCENTES

Tomamos como ponto de partida algumas perspectivas sociológicas relativas ao contexto social contemporâneo, como forma de ancorar as questões de política da educação e a problemática do exercício profissional dos professores na dinâmica dos movimentos da sociedade. Optamos por trazer o conceito de reconhecimento social, para compor o cenário de nossa discussão e para adentrar em aspectos relativos às políticas específicas voltadas à carreira docente no Brasil, tanto em nível federal quanto na esfera regional e local.

Uma perspectiva que pode caracterizar as sociedades contemporâneas é a que trata da luta pelo reconhecimento social, em sua dimensão política. Essa, conforme assinala Paiva (2006, p. 11), “pode ser interpretada como sinônimo da história das demandas por inclusão na esfera pública das sociedades ocidentais”, momento novo, em que “vários segmentos da sociedade, antes invisíveis na organização sociopolítica, passaram a demandar seus direitos, ou seja, seu reconhecimento a partir da formação de identidades específicas”. Como decorrência disso, nessas sociedades contemporâneas, o indivíduo é elemento considerado como essencial para a organização sociopolítica, e a realização dessa condição funda-se na ideia dos direitos humanos, na dialética pessoa-coletividade. A educação, consagrada como direito subjetivo inalienável das pessoas, encontra-se nesse cenário em posição privilegiada, e as fortes reivindicações e lutas por uma educação de qualidade para todos é a expressão da busca por esse direito. A análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é o Brasil, passa por diferentes grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades e traduz uma nova perspectiva de vida e demandas sociais. Paralelamente, “a luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos” (PAIVA, 2006, p. 11). Pensando no professor, trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana. O direito à diferença e ao reconhecimento vêm sendo fortemente afirmados por vários movimentos na sociedade contemporânea. Esses movimentos produzem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores e no seu trabalho. Ambas as tendências são forças sociais que se avolumam e colocam novas condições para a concepção e consecução de políticas públicas voltadas ao social, e, mais

enfaticamente, para as redes educacionais escolares. Aqui, o fator humano – quem ensina, quem aprende, quem faz a gestão do sistema e da escola e como – destaca-se como polo de atuação dos vários grupos envolvidos na busca de uma nova posição social e de novas condições para suas relações sociais, de convivência e de trabalho. A uma vez, o reconhecimento social de grupos diversificados que demandam por escolarização, e, simultaneamente, a necessidade do reconhecimento social da categoria dos professores como trabalhadores essenciais. Essas questões se inserem no amplo âmbito da justiça social. Não se trata, portanto, de reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social.

As novas abordagens sobre a questão da justiça social, a redistribuição de bens materiais e culturais e as demandas por reconhecimento trazem perspectivas que avançam em relação à discussão unilateral da economia como única e central dos conflitos sociais, e única a resolver. Conforme Mattos (2006, p. 152), o economicismo tende a propagar a ideia de que a solução para os problemas da realidade social só pode ser dada pela economia; seriam “explicações que afirmam, por exemplo, que se o PIB de tal país crescer tanto por cento é possível que se reduza a pobreza, se distribua renda, etc.”, numa perspectiva unicista e linear. A cultura aqui é elemento adjacente ou decorrente.

Já a posição oposta, na esteira dos culturalismos, defende a ideia de que mudanças na cultura é que podem alterar aspectos, ou toda a ordem social. A injustiça econômica está, porém, ligada à injustiça cultural e vice-versa. A questão é dialética. E, por exemplo, se avançarmos na perspectiva das subjetividades, fortemente debatida por grupos sociais nos dias de hoje, desponta o problema do “senso de injustiça”, que, segundo alguns analistas, tem sido forte fator mobilizador da sociedade. Assim, o conhecimento dos fatores determinantes de sua constituição é importante para a compreensão dos conflitos sociais emergentes e das necessidades que provocam movimentos de determinados grupos (HONNETH, 2003). O senso de injustiça atrita-se com o reconhecimento social.

Os desafios candentes postos ao governo da educação e suas políticas e, em particular, aos problemas da formação e trabalho docentes, vêm se originando dos desconfortos anunciados por diferentes grupos sociais, em diferentes condições, os quais expõem suas demandas e geram reivindicações expressas por vários meios (associações diversas, mídias, movimentos por mais e melhor educação etc.). Tais desconfortos se relacionam a novas posturas diante das injustiças sociais, marcadamente das injustiças de *status* social, que têm a ver com a ordem cultural na sociedade, aliada às possibilidades de sobrevivência digna.

Nesse cenário, a educação escolar ocupa lugar importante e a questão de quem faz educação e “em quais condições” torna-se central. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de

diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. Grupos sociais que se candidatam à formação e adentram a profissão docente, por diversas injunções, e grupos sociais que adentram, por meio dos filhos, as escolas. Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores.

A atuação de professores no seu trabalho, em situações em que demandas diversificadas que provêm do movimento da sociedade contemporânea, ocorre em um determinado contexto sociocultural-histórico e em um dado contexto relacional e interpessoal. Conforme Souza e Pestana, as situações escolares não são “descoladas” das circunstâncias que as constituem especificamente. Afirmam assim que, com apoio

...no pressuposto desse sujeito descolado de suas circunstâncias, os sistemas educativos e as instituições educacionais, tendem a comprometer-se exclusivamente com a capacitação de pessoas isoladas, sem se responsabilizar pelas condições que as constituem como professor e como sujeitos. (2009, p. 147)

E o fazem em uma visão de competência descontextualizada. Consequentemente, “tal visão incide na responsabilização individual do docente pela qualidade do ensino e pela educação nacional”. Não só processos de formação inicial ou continuada têm tomado esse pressuposto como base, descurando da ideia de coletivo e o compartilhamento de saberes e responsabilidades, como também os processos de avaliação docente, as políticas de abono salarial e prêmios, e até de carreira docente. A discussão sobre essas políticas, em contexto específico, precisa ser posta, o que demanda uma reflexão sobre seus efeitos em relação às diversas propostas implementadas.

## **PLANOS DE CARREIRA E PERSPECTIVAS PARA OS PROFISSIONAIS DOCENTES**

Quando se trata de estudar os problemas relativos à carreira e remuneração de professores da educação básica, uma questão se põe de imediato, que é se há algum diferencial característico desse trabalho que o define como merecendo cuidados especiais. Ferreira e Hypólito (2010) caracterizam o trabalho docente como um trabalho diferenciado de outros na medida em que envolve um alto grau de subjetividade e sobre o qual não se tem uma medida absoluta daquilo em que resulta. Vários analistas do trabalho docente apontam para a complexidade atual do papel do educador escolar que implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, pertença cultural etc.). Isso, em um ambiente

de escola e sala de aula, perpassado por questões sociais, por políticas educacionais de governos, pelas informações midiáticas e, também, por processos relacionais-afetivos, pela vivência de situações as mais variadas, pelas necessidades comunitárias e pessoais de todos os atores envolvidos (TARDIF, 2003; MELO, 2008; LOURENCETTI, 2008). As modalidades de contrato de trabalho, a distribuição diária de seu exercício profissional, um trabalho que não se esgota no horário escolar e que exige compromisso contínuo, fazem com que esta profissão porte uma tensão maior do que qualquer outra. Por isso, não é sem razão que se tem apontado a tendência à intensificação de sua jornada de trabalho, como também a sua extensão (DUARTE, 2008), e que tenham sido constatados problemas de adoecimento frequente desses profissionais, como sinalizado por Codo (1999) e Assunção (2008). É preciso também agregar à discussão a importância dessa categoria de profissionais para a formação dos cidadãos, tanto no que diz respeito a seus aspectos político-sociais, de cultura e civilidade, como em seus aspectos produtivos. Sem o trabalho dos professores na educação básica não há como formar qualquer outra categoria de profissionais. O aspecto da formação para a cidadania, muito lembrado nas formulações da educação, não é, no entanto, definido com a clareza necessária. Nas estratégias dos governos da educação também não é termo esclarecido, conscientemente tomado. Lembra Cury que a Constituição brasileira

...fez uma escolha por um regime normativo e político, representativo, plural e descentralizado. E, junto com a representação popular, abre espaço para novos mecanismos de participação nos quais um modelo institucional cooperativo amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Ela avança no sentido de instrumentos de participação direta da população na constituição do ordenamento jurídico. (2010, p. 113)

Um país com tal propósito não o realizará a não ser com um processo educacional-cultural desenvolvido concretamente com equidade e boa qualidade. Aqui tocamos no papel fundamental dos docentes da educação básica. É na escola que se consolidam as formações necessárias à vida social mediante o trabalho cotidiano dos educadores. É necessário criar condições para que esse profissional se sinta suficientemente reconhecido do ponto de vista social no esforço de formação das novas gerações, na perspectiva democrática sinalizada pela Constituição Federal e na direção da ampliação da base cultural da população brasileira, no presente e no futuro. É preciso que esses profissionais se percebam, eles próprios, como cidadãos com opções e, acompanhando Bovero (2002, p. 120), possam realmente contribuir com a formação de outros cidadãos em condições de participar de modo constante do poder de decisão coletiva e do poder político, uma vez que essa participação é fundamental ao exercício de cidadania. O reconhecimento dos docentes da educação básica como

profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação deles exigida e ao trabalho que é deles esperado.

## REMUNERAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Sem desconsiderar as iniciativas para melhoria das condições de remuneração dos professores da educação básica no país, os seus salários não podem ser considerados adequados aos esforços requeridos pela docência no nível básico, tampouco em relação às exigências quanto à sua formação básica ou continuada (ALVES, PINTO, 2011; BECKER, 2008; CNTE, 2009; DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011; BARBOSA, 2011). O problema salarial docente se associa à discussão sobre a qualidade da educação no país e sobre a atratividade da carreira e permanência nela. Não é banal a perda de bons quadros profissionais que poderiam atuar nas escolas em favor de outras áreas profissionais (CAMARGO, 2010; CARREIRA, PINTO, 2007; CASTRO, 2006; GATTI, BARRETTO, 2009; GATTI, 2010).

Há disputas quanto à questão da remuneração docente e à qualidade do desempenho dos educandos. De um lado, conforme mostra e defende Pinto (2009, p. 61), entre outros, seria necessário mudar radicalmente o padrão de remuneração dos professores na busca de melhor qualificação dos quadros da educação e de garantir financeiramente que eles possam buscar oportunidades pessoais para seu aperfeiçoamento contínuo. Para tanto, seria necessário ampliar os gastos com a educação pública. De outro lado, alguns estudos que se utilizam de modelos estatísticos de análise macroeconômica terminam por ater-se à “não-significância estatística” para o desempenho escolar de fatores como maior gasto com educação, salário de docentes, redução de alunos em classe (HANUSHEK, KAIN, RIVKIN, 1999; NASCIMENTO, 2007; MENEZES FILHO, 2007). Esse discurso, interpretado como se não houvesse necessidade de se ajustar melhor a remuneração dos professores da educação básica, entra em choque com o exposto por outros trabalhos e por análises de sindicatos (ODELIUS, RAMOS, 1999; PINTO, 2009; CNTE, 2009a; APEOESP, 2009; BARBOSA, 2011). Mas encontra eco em vários nichos de governo e em parte da mídia. Cabe considerar a linearidade daqueles modelos de análise e a não-captação de efeitos relativos às subjetividades coletivas, suas representações e seu impacto nas ações, ou seja, questões de significância social, reconhecimento social, com as condições complexas e extremamente intrincadas da realidade socioeducacional. O senso de injustiça criado nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores é fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação em razão da interferência de preocupações diversas, não só da própria sobrevivência material cotidiana (condições de habitação, alimentação, vestimenta, atendimento de saúde etc.), como também de sua sobrevivência intelectual (custear cursos, comprar livros, frequentar cinema, teatro etc.).

Ao analisar a remuneração de professores da educação básica nos deparamos com resultados que diferem um pouco entre si conforme as fontes dos dados com que se trabalha e conforme o que se agrega como remuneração (abonos, horas-atividade, ou outros). As constatações, porém, indicam sempre que as condições de remuneração dos docentes não correspondem ao seu nível de formação, à jornada de trabalho que têm e às responsabilidades sociais que carregam na atuação. Estudo desenvolvido por Alves e Pinto (2011) desdobra microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – 2009 e confirma a remuneração insatisfatória de professores, sobretudo na comparação a outros ramos profissionais. Com base nas análises realizadas por esses autores e nas demonstrações efetuadas em seu trabalho, pode-se verificar que: 1. quanto mais jovem o alunado com que se trabalha, menor a remuneração média do professor, o que pode vir a impactar a ampliação e o desenvolvimento da educação infantil; 2. a rede estadual, no geral, apresenta os maiores valores salariais relativos, mas há diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais; 3. em 12 dos estados os professores sem formação superior recebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional; 4. em 10 estados, professores com formação em nível superior apresentam salários médios que não chegam a R\$1.500,00; 5. a rede privada de ensino, na média do país, paga menos o professor do que a rede pública; 6. a remuneração na rede privada se mostra maior apenas no ensino médio; 7. os professores apresentam um rendimento médio significativamente aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente; 8. os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior no grupo de profissões assemelhadas. No estudo citado, verifica-se ainda que, em 24 estados, a remuneração média dos docentes com formação em nível superior e que trabalham em tempo integral está abaixo do que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – Dieese – estima como o salário mínimo necessário ao trabalhador brasileiro, com base no acompanhamento dos preços de uma cesta de itens de consumo básico, que em 2009 era estimado em R\$2.065,47.

Em vista das condições expostas, compreende-se por que a carreira docente exerce baixa atratividade para os jovens, conforme constatado por Gatti et al. (2010), especialmente em locais em que as oportunidades de trabalho são maiores. O crescimento econômico avançando pelas diversas regiões do país criará nelas novas oportunidades de trabalho concorrenciais à atividade docente, o que preocupa, uma vez que, mantidas atuais as condições da carreira e remuneração dos docentes, ou pouco as melhorando, possa haver um esvaziamento crescente na procura pelo magistério.

Estudo de Oliveira e Vieira (2010, p. 25-27) sobre o trabalho docente na educação básica no Brasil mostra que a situação dos salários dos professores é realmente problemática, no sentido de não serem salários condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e cobranças feitas pelos programas de avaliação externa e respectivos indicadores, sem



que lhes sejam oferecidos apoios pedagógicos diretos para atuarem. Com base no salário mínimo (à época do estudo no valor de R\$510,00), as autoras verificaram que 65% dos entrevistados possuíam remuneração de até três salários mínimos, 27% recebiam entre dois e três salários mínimos, e 30% entre um e dois. No que diz respeito à satisfação que expressaram quanto ao salário que recebiam, em uma categorização de 6 pontos (de muito insatisfeito=1, a muito bem remunerado=6), a média geral de satisfação ficou em 2,2 pontos, sendo que a maior média estadual de satisfação expressa pelos professores atingiu apenas 2,5 pontos. O estudo confirma, pois, a grande insatisfação do professorado com seus rendimentos salariais, insatisfação que tem base concreta, não apenas pelos dados deste estudo, mas pelo que se pode observar nas diferentes pesquisas realizadas sobre a remuneração dos docentes da educação básica.

## PLANO DE CARREIRA PARA PROFESSORES

O Conselho Nacional de Educação – CNE –, após consultas variadas e discussões em vários fóruns e audiências, aprovou a resolução CNE/CEB n. 2/2009, que, juntamente com o parecer CNE/CEB n. 9/2009 que embasa a resolução, constitui uma nova orientação quanto aos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública no Brasil. Essa orientação baseia-se, sobretudo, na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – e na lei n. 11.738/08 que fixou o piso salarial nacional para os professores da educação básica, lei esta que estipulava que até 31/12/2009 os entes federados deveriam elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do Magistério. A resolução CEB/CNE n. 2/2009 veio ao encontro dessa determinação, orientando com princípios e aspectos a serem observados nesses planos. Ela caminha para uma articulação entre diferentes políticas de ação do MEC – Lei do Fundeb e Lei do Piso Salarial de professores – e os diferentes entes federados.

A resolução do CNE não tem o caráter de lei, mas expressa uma perspectiva norteadora cobrindo aspectos importantes para a constituição dos processos educacionais escolares dos quais os profissionais do magistério são peças-chave. Assinalaremos alguns dos aspectos componentes dessa resolução. No que se refere à remuneração, reafirma as disposições da lei do piso salarial dos docentes e enfatiza: o reconhecimento da importância da carreira dos profissionais da educação, bem como visa à equiparação salarial desse profissional com outros com as mesmas exigências formativas iniciais; a preferência pela jornada integral de 40 horas semanais, com ampliação das horas a serem dedicadas às atividades de planejamento educacional e outras relacionadas ao ensino e à cultura; o incentivo à dedicação a uma unidade escolar; a necessária participação de todos os profissionais da educação no projeto de trabalho da escola e sua avaliação; a intensificação dos apoios técnicos e financeiros para melhoria das condições de trabalho; a integração das redes de ensino quanto às políticas

formativas, propondo maior articulação entre as esferas de gestão em vários aspectos administrativos.

Propõe, ainda, que se procure continuamente suprir as vacâncias com concursos públicos sucessivos e atendimento do piso salarial, conforme a lei, assegurando a revisão salarial anual e, também, que se crie e mantenha comissão paritária de gestores, profissionais da educação e membros da comunidade escolar a fim de analisar as condições de trabalho visando ao bom desempenho profissional e à qualidade educacional. Sinaliza que devem constar regras claras para o cálculo dos proventos dos servidores quanto à sua aposentadoria no regime do serviço público. Estabelece a necessidade de promover na rede escolar uma adequada relação numérica professor-estudante, em conformidade com as características dos educandos em cada nível da educação escolar, e de ter regras claras para a ocupação dos cargos, numa perspectiva democrática. Indica que se deve estabelecer a partir das propostas curriculares e na composição dos cargos, um quadro de lotação de pessoal com base no qual se preveja a realização de concursos de ingresso ou remoção.

Vários dos princípios contemplados no artigo 4º, da resolução CNE/CEB n. 2/2009, focalizam a necessidade da formação continuada dos profissionais: constituição do espaço das horas de trabalho pedagógico coletivas como momento de formação do profissional da educação; garantia, na rede, da oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada de diferentes naturezas; instituição de mecanismos de concessão de licenças para formação continuada dos educadores, com a ressalva de que não se firam os interesses da aprendizagem dos educandos. Licenças sabáticas para formação são recomendadas, com regras claras. Disso deve decorrer a constituição de incentivos de progressão na carreira por qualificação do trabalho profissional, que, entre outros referenciais, agrega a avaliação de desempenho do profissional do magistério e do sistema de ensino.

Quanto à avaliação de desempenho profissional, destaca o fator objetividade, com a recomendação da enunciação, nos planos, de requisitos que possibilitem a análise de indicadores qualitativos e quantitativos. A necessidade de transparência nesse processo avaliativo é enfatizada, propondo-se “que o resultado da avaliação possa ser analisado pelo avaliado e pelos avaliadores, com vistas à superação das dificuldades detectadas para o desempenho profissional ou do sistema”, o que deve ser realizado segundo princípios como a participação democrática dos próprios profissionais na organização do processo de avaliação e a abrangência de todas as áreas de atuação da rede escolar na avaliação (art. 4º, inc. XVI). O processo avaliativo deve ser especificado, também, para o estágio probatório dos profissionais, com a sua participação.

O n. 21 do *Cadernos de Educação* da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2009b) dedica-se à exposição e discussão das diretrizes para a carreira e remuneração dos educadores. Apontam-se os avanços em vários artigos da resolução CNE/CEB n. 2/2009 diante das

disposições anteriores, bem como a incorporação de aspectos que eram objeto de luta dos movimentos dos trabalhadores da educação no sentido de garantir aspectos relativos à remuneração condigna, à transparência na ocupação de cargos, nos processos avaliativos de progressão na carreira, na ênfase à participação dos profissionais nesses processos, na garantia do direito à formação permanente, com licenças previstas, entre outros aspectos. Coloca-se a importância da nova postura imanente ao texto, ancorada numa concepção do papel do Estado como regulador e organizador das políticas públicas educacionais, em uma perspectiva sistêmica da educação, visando, com suas disposições normativas, à garantia ao direito da população brasileira à educação pública de qualidade, como expresso no parecer n. 9/2009 do CNE, homologado pelo Ministro da Educação. Essa publicação reúne os textos dos palestrantes no debate promovido pela CNTE, em julho de 2009, sobre as diretrizes para a carreira docente.

Para Dourado (2009, p. 134), não podemos esquecer que “No âmbito da política, há, por vezes, o descompasso entre a concepção mais abrangente e a proposição mais restrita – e sua materialização acaba por ser ainda mais estreita”. Decorrente das análises que desenvolve em seu artigo, o citado autor lembra que “As Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira dos Profissionais da Educação avançam, mas de forma datada e localizada. Há que avançar um pouco mais”. Continua, lembrando que não se pode apenas contemplar a luta pela reelaboração e implementação dos planos por cada ente federado, mas é necessário avançar no que se refere à:

...regulamentação do regime de colaboração, da construção do novo plano direcionado a todos os trabalhadores em educação (professores e funcionários) e sua discussão da materialização das conquistas para todos os trabalhadores em educação – temas a serem pautados pela própria CNTE. (DOURADO, 2009, p. 143)

## **VIDA PROFISSIONAL DE DOCENTES EM ESTADOS E MUNICÍPIOS**

As análises que apresentamos estão fundadas em estudo de um amplo conjunto de documentos legais e informativos sobre carreira e remuneração de docentes da educação básica. Esses documentos foram enviados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, respectivamente ao Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed – e à União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, por solicitação específica de colaboração com um estudo sobre as políticas de carreira oferecida aos professores (ver GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011). Os documentos foram obtidos entre janeiro e maio de 2011. As informações foram complementadas com documentos obtidos em *sites* de Secretarias Estaduais de Educação, entre novembro de 2010 e abril de 2011, e com documentos levantados por ocasião dos estudos de caso realizados para esta pesquisa. Quanto aos

municípios, visou-se obter informações sobre aqueles que compõem o Grupo de Trabalho – GT – Grandes Cidades. Houve algumas dificuldades na obtenção dessas informações. Nos estados, estiveram vinculadas à mudança de governos em razão das eleições. Nos municípios, decorreram de mudanças administrativas ou de gestores. Ao final, contou-se com documentos de 24 estados (88%) e de 48 dos municípios (25% em relação ao GT Grandes Cidades/União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime), distribuídos por todas as cinco regiões do país.

Ao analisar os planos de carreira de estados e municípios, verifica-se que ainda estamos longe de ver neles refletidas as orientações da CNE/CBE n. 2/2009, embora haja alguns estados e municípios que se moveram nessa direção. Quanto aos salários, pelos dados obtidos, verificou-se que, na maioria dos casos, ainda não estavam concretizados todos os ajustes em relação à lei do Piso Nacional Salarial para professores da educação básica, o que converge com as análises de Alves e Pinto (2011). No momento vive-se uma transição tanto no que se refere à questão da remuneração docente quanto aos planos de carreira. Vários municípios e estados postaram em seus documentos a informação “em discussão” ou “há nova tramitação”, “em rediscussão por comissões de técnicos e professores”, sinalizando que em tempo próximo devem ocorrer ajustes sensíveis nas carreiras docentes em algumas regiões e localidades. A ampla discussão dessas questões em diferentes mídias e fóruns, as políticas nacionais e as pressões sindicais estão conduzindo ao aparecimento de novas perspectivas, que só verão sua realização ou consolidação em médio prazo. Os movimentos de professores em várias regiões sinalizam a disparidade em alguns entes da federação entre o que dispõe a lei federal e os salários regionais/locais – o piso salarial está em pauta. Ao longo do tempo, esses ajustes certamente deverão ser feitos, mesmo que por injunções legais. Resta saber se ajustes salariais quanto ao piso corresponderão a melhores condições de progressão na carreira. Pelas discussões atuais sobre a aplicação da lei nacional sobre o piso salarial dos docentes da educação básica parece que a dificuldade maior se localiza, sobretudo, na incorporação das horas-atividade previstas na lei e os custos delas decorrentes. Em geral, a agregação de valores a salários gera custos financeiros em cadeia. Este trabalho situa-se nesse período transitivo. O que se apresenta são sinalizações de uma situação profissional salarial que será objeto de discussões e negociações intensas, e muito terá que ser feito quanto ao financiamento público da educação escolar.

Considerando a entrada na carreira docente, com efetivação em cargo, os Planos de Carreira preveem o ingresso na profissão, conforme a Constituição Brasileira, por meio de concursos públicos. Os concursos constam de provas e títulos. Três estados mostraram ultimamente alguma inovação no concurso de entrada dos professores da educação básica (primeira etapa de sua profissionalização como efetivos da rede escolar) – o Estado do Ceará, o de São Paulo e o do Espírito Santo. Esses estados incorporaram como etapa do concurso de entrada, além da prova e dos títulos, um processo de formação, com avaliação final, que é determinante para aprovação e ingresso.

No Estado do Ceará, em 2009, se propôs novo formato para os concursos de ingresso de docentes, mediante uma lei que o diferencia de outros concursos realizados por outros estados. O formato do concurso incorpora quatro etapas: 1ª Etapa – prova escrita de caráter eliminatório e classificatório; 2ª Etapa – prova prática de caráter eliminatório e classificatório; 3ª Etapa – programa de capacitação profissional de caráter eliminatório e classificatório; 4ª Etapa – prova de títulos de caráter classificatório. No caso do Espírito Santo, o processo formativo, como parte do concurso, em 2011, foi condensado em uma semana em tempo integral, com programação que incluiu conferências sobre temas atuais da educação escolar, estudo de textos preparados especificamente para essa formação, com discussões sobre aspectos pedagógicos da atuação docente e oficinas, com uma prova final. A continuidade desse formato de concurso no estado dependeria, no entanto, de uma regulação mais forte. No Estado de São Paulo a regulamentação veio pela lei complementar n. 1094/09, que, além dos requisitos mínimos de titulação, previa três etapas sucessivas: a primeira, de provas; a segunda, de avaliação de outros títulos; e a terceira, constituída por curso específico de formação; sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda, apenas classificatória (art. 7º). Essa lei estipula que o curso específico de formação será realizado conforme o que for estabelecido no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas, e que, durante o curso, o candidato fará jus a bolsa de estudo mensal correspondente a 75% do valor da remuneração inicial do cargo pretendido. A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas, e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse, por elas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação. Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação. Essas propostas de concurso, em particular, revelam uma nova preocupação – com a formação dos docentes – e uma nova concepção de carreira docente que inclui o propósito de dar algum apoio ao professor iniciante efetivo quanto à sua atualização em conhecimentos.

Como os concursos não têm viabilizado a cobertura total das vagas docentes que existem nas redes<sup>1</sup>, há a contratação de temporários, sendo que esta tem regras variadas conforme o estado ou município, podendo ser precedida de prova escrita e títulos, ou somente seleção por títulos (licenciatura, considerando-se as especializações ou pós-graduações; na falta destes, aceitam-se os créditos em licenciaturas, ou curso de graduação que tangencie a disciplina com falta de docentes licenciados ou, ainda, estudantes de licenciatura). Alguns dados mostram que é significativo o número de docentes com esse tipo de contrato precário,

1 Há vários motivos para tanto, como a baixa aprovação dos candidatos nos concursos, ou a saída de professores da rede de ensino no período letivo, aposentadorias, chamada de docentes concursados para outras funções etc.

em muitos casos, renovado ano a ano e ano após ano. É possível exemplificar com algumas situações, que não são únicas, mas representam um padrão das redes escolares, a partir de dados encontrados nos sites das secretarias ou em documentos diversos de sindicatos. No município de Vitória, por exemplo, os dados obtidos mostraram 54% de temporários, em Taubaté, 22%, em Campo Grande, 37%, em Caruaru, 48%, em Santarém, 53%, no Estado do Ceará, 62%, no Estado de São Paulo, em torno de 46%. A pesquisa de Oliveira e Vieira (2010, p. 41) aponta que 68% dos docentes entrevistados não prestaram concurso público para o desempenho de suas atividades, portanto mais de dois terços. Isso mostra a precarização no setor público ainda prevalente nessa carreira profissional, o que, certamente, com as condições de remuneração expostas, revela as carências no reconhecimento social da profissão. Não há dúvida que o senso de injustiça social se avoluma na categoria. Também, a condição de contrato temporário de docentes, que não conduz a certa estabilidade e progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, uma vez que interferem diretamente no próprio desenvolvimento dos professores, no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço. São condições que atuam de modo negativo no desempenho das redes escolares, uma questão conjuntural que não tem sido devidamente considerada.

## **SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO E SEUS PLANOS DE CARREIRA**

A análise dos planos de carreira docente dos estados permite verificar que houve alguns avanços nas suas propostas em relação a períodos anteriores, segundo o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed (2005). Mostra, sobretudo, que a discussão está aberta e em movimento, como evidenciam sucessivas e recentes alterações nesses planos contidas em suas reformulações normativas em vários momentos entre 2000 e 2010. Nota-se que, até certo ponto, esses planos tornaram-se mais sofisticados, incorporando fatores de ponderação para vários dos itens considerados para a progressão na carreira, alguns com a inclusão de avaliação do desempenho docente sob variados formatos e, da progressão por mérito, por meio de provas de conhecimento que podem ser feitas ao longo dos anos de serviço. Embora a avaliação do desempenho docente conste de muitos dos planos de carreira dos estados, não há evidências de que essa avaliação seja realizada na maioria deles. Outro ponto a sinalizar é que o crescimen-

to da remuneração dos professores ao longo de sua vida profissional, em geral, não se mostra significativo, e seria necessário que caminhasse um pouco mais na direção de corresponder de modo mais coerente às inovações que aparecem nos próprios planos de carreira. Estes contam, *grosso modo*, com a possibilidade de uma progressão horizontal e vertical, mas os componentes dessas possibilidades de progressão variam de estado para estado. Na maior parte, a progressão horizontal contempla o tempo de serviço, e a vertical, títulos, cursos de aperfeiçoamento e atividades similares. Há casos em que há inversão desses fatores. De qualquer modo, o formato matricial se faz presente. Encontrou-se em sete estados, dentre os analisados, o que se pode classificar como um plano de carreira mais complexo, com a combinação de fatores pela diferenciação de jornada de trabalho, tempo de serviço, grau de formação (ensino médio ou superior), outras titulações (outra habilitação, aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado), assiduidade, localização da escola, desempenho do professor analisado por critérios específicos, com ponderações pré-definidas (avaliação feita por setores administrativos, às vezes considerando o desempenho dos alunos em avaliações externas). A combinação desses fatores gera matriz de referência associada a remunerações. Nesses planos, para a progressão na carreira, prevê-se um intervalo de permanência no mesmo nível, que é fixado diferentemente para cada nível atingido, sendo que esse tempo, em média, gira em torno de três anos. Exemplificamos com alguns dados sobre os planos dos estados da Bahia, do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Paraná.

A carreira docente no Estado da Bahia (lei n. 10.963/08) leva em conta o nível de titulação, carga horária atribuída e tempo de serviço, definindo níveis em que o professor pode ser enquadrado. O avanço vertical feito pelas titulações é automático, uma vez comprovadas. Componente da progressão horizontal é o resultado alcançado pelos professores na Avaliação de Desempenho Docente, prova oferecida pelo estado, de realização voluntária, e que permite aumentos de até 15% sobre o salário atual do professor no nível vertical em que se encontra. Essa avaliação individual compõe-se com a Avaliação Institucional, que considera o indicador de rendimento do Censo Escolar do ano como referência. São classificados os participantes que obtenham um indicador de desempenho composto igual a pelo menos 60 pontos. Na Avaliação de Desempenho Docente da Carreira de Magistério da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, recentemente proposta, havia 16.595 inscritos para concorrer a em torno de 3 mil vagas para progressão, distribuídas proporcionalmente ao número de inscritos nas 16 disciplinas curriculares. Esse processo integra a política mais geral de valorização de pessoal do governo do estado<sup>2</sup>.

No Estado do Espírito Santo consideram-se três condições na função de professor: A, B e P, conforme a modalidade de ensino, havendo para cada uma sete níveis e 17 referências de progressão em cada nível. Para cada situação funcional acrescenta-se um valor de subsídio que, em 2011, para jornada de 25 horas semanais, variava de R\$510,00 (ref. I; 01) a R\$4.876,67

(ref. VII; 16). Está institucionalizado o Bônus Desempenho, que é um prêmio anual em dinheiro, não vinculado à remuneração mensal dos professores, atribuído com base nos resultados da avaliação externa das escolas, levando em conta o nível socioeconômico dos estudantes. Entram na composição dos pontos, para atribuição do bônus, o Índice de Merecimento da Unidade – IMU –, o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais – IDE –, o Indicador de Contribuição ao Desempenho (critério individual) e o Fator de Valorização da Assiduidade (também individual). Têm direito ao prêmio todos os profissionais da escola que tenham permanecido numa mesma escola por, ao menos, dois terços do período entre 1/5 e 31/10, a cada ano.

Em Minas Gerais se utilizam como fatores, entre outros mais tradicionais como tempo de serviço e titulação, tanto a Avaliação Especial de Desempenho – AED – como a Avaliação de Desempenho Individual – ADI –, ambos os fatores normatizados para todos os servidores públicos, e tendo sua operacionalização específica para cada tipo de função. Para a educação essas avaliações são reguladas pela Resolução Conjunta da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão/Secretaria de Estado de Educação – Seplag/SEE – de 6/7/2009. A AED se aplica aos que estão em estágio probatório, constituído de três etapas de dez meses de efetivo exercício, podendo conduzir a processo de rescisão por desempenho não satisfatório. As avaliações têm seu processo formalizado com o Plano de Gestão do Desempenho Individual – PGDI –, elaborado pela chefia imediata com o servidor/professor, que contém o registro das metas e ações planejadas para o respectivo ano. Esse plano considera, além do registro de metas e do acompanhamento dos resultados pela chefia imediata, traduzido em cinco possibilidades avaliativas, uma autoavaliação do servidor sobre as qualidades que julga contribuir para seu desempenho satisfatório e as dificuldades suas que interferem nesse desempenho. Quanto ao Termo de Avaliação, possui duas partes: uma com o preenchimento do instrumento de avaliação por meio da análise dos descritores elaborados para tanto, sobre o desenvolvimento profissional, relacionamento interpessoal, compromissos profissional e institucional e habilidades técnicas e profissionais. Esse instrumento é preenchido pela Comissão de Avaliação, composta de quatro membros, dois representantes dos professores, eleitos ou indicados pelos pares, e dois representantes da unidade de exercício, o diretor e outro indicado pelo Colegiado Escolar. Todos devem ter pelo menos três anos de exercício na SEE. Observe-se que o diretor também será avaliado por comissão instituída pela Regional, formada pela chefia imediata, um servidor indicado por esta e dois servidores indicados ou eleitos pelos diretores. Também o diretor da Regional será avaliado nas mesmas condições, e até mesmo os componentes da Secretaria. O Termo de Avaliação é fruto da Comissão de Avaliação, com notificação do resultado, resumo da entrevista, proposta de desenvolvimento do professor e manifestação de representante do sindicato ou entidade representativa de classe. As pontuações são devidamente registradas e a comissão avaliadora propõe o aspecto em que julga que o professor tem maior necessidade de capacitação. Com o resultado obti-



do, a Comissão de Avaliação notifica o professor sobre se foi considerado apto, inapto ou infrequente, o qual assina o recebimento da informação e, então, se procede às medidas necessárias a cada caso. Sempre cabe recurso havendo outra comissão que o analisa. Esse é o modelo de avaliação e progressão de carreira com mais nuances dentre os que foram analisados.

No Estado do Paraná a carreira dos professores era regulada, até o momento do estudo, pela lei complementar n. 103, de 15/3/2004, complementada por algumas resoluções exaradas pela Secretaria de Estado da Educação, a última, até então, a resolução SEE n. 3.278/2010. A carreira é estruturada em seis níveis, por critérios de titulação ou certificação, com 11 classes para cada nível, classes essas associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação ou de qualificação profissional, conjuntamente. A progressão em cada classe prevê um acréscimo salarial de 5%. A progressão nas classes se dará após o cumprimento satisfatório do estágio probatório de três anos. A avaliação de desempenho deve ser regulada a cada período e é concebida “como um processo permanente em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando dessa forma, seu crescimento profissional” (art. 14, § 2º). Registros são definidos para tanto. Podem ser computados, a cada dois anos, 15 pontos para a avaliação de desempenho e 30 pontos para atividades de formação/qualificação profissional e produção do professor. Há um Cadastro de Capacitação Profissional que deve ser mantido atualizado pelo docente com as devidas comprovações. Há critérios definidos para avaliar essas atividades e um sistema de pontuação fixado. Com 15 pontos o professor terá garantida a progressão equivalente a uma classe, podendo avançar até três classes por interstício de dois anos. Quanto à qualificação profissional, ela se refere à cobertura de necessidades constatadas em prévio levantamento da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos professores, a qual será validada pela secretaria. A remuneração dos docentes comporta o valor-base de cada nível/classe, acrescido de gratificações previstas em lei, como o vencimento adicional por tempo de serviço. Há gratificações previstas para os professores que atuarem no ensino noturno (mais de 18 horas-aula) e em educação especial. O regime de trabalho pode ser de 20 ou de 40 horas semanais, havendo algumas exceções, podendo-se prover professores em 30 ou 10 horas. Referência sobre essas políticas de valorização dos docentes no Estado do Paraná encontra-se em documento do governo sobre essas questões (PARANÁ, 2007).

## **MUNICÍPIOS E SEUS PLANOS DE CARREIRA**

No que se refere ao conjunto dos municípios cujos documentos foram disponibilizados encontramos legislação sobre carreira datando já de algum tempo, sem inovações. Mas há alguns planos mais recentes e vários municípios em que um novo plano de carreira está em discussão entre os professores ou tramitando na Câmara dos Vereadores, bem como municípios cuja lei de carreira está em tramitação judicial. As situações são variadas. O que se cons-

tata é que, assim como nos estados, há uma movimentação em torno desses planos. Outro aspecto é que algumas dessas leis referem-se a plano de carreira, simplesmente, e outras, a estatuto do magistério e plano de carreira. Em geral, as leis que propõem seu *caput* como estatuto do magistério apresentam fundamentos do estatuto e vinculam as funções deste com a qualificação da educação no município e a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Secretaria de Educação à comunidade. Qualquer que seja a época em que tenha sido promulgada a primeira lei municipal sobre carreira, as normatizações sobre ela, nesses municípios, vieram sendo atualizadas constantemente, a maioria até 2009. Isso não quer dizer que tenhamos encontrado inovações relevantes em todas. Os padrões básicos já encontrados em estudos anteriores (CONSED, 2005; GATTI, BARRETTO, 2009) se mantêm: ingresso por concurso de títulos e provas, sendo a prova eliminatória, previsão de progressão por tempo de serviço e por nível de habilitação. Na maioria não há ainda incorporação efetiva de fatores mais diversificados, nem de ponderações para novos fatores.

A questão de avaliação do desempenho dos docentes, que entrou na pauta de vários estados, aparece apenas em pouquíssimos dos planos municipais e sem detalhes específicos. Verifica-se que a maioria dos municípios não tem essa preocupação. É necessário sinalizar que, em boa parte dos municípios analisados (38%), o critério de progressão na carreira é apenas por antiguidade. Nos diversos municípios o estágio probatório se acha incorporado (assim como para todos os demais funcionários). Mas a avaliação desse estágio está fracamente sinalizada, em geral, contando com itens que seriam obrigação do trabalhador e não itens de desempenho efetivo. Assinala-se, assim, levar em conta a assiduidade, pontualidade, disciplina, responsabilidade. São itens pertinentes, porém não suficientes para avaliar qualidade profissional. Há exceções. Em quatro dos municípios verificou-se a inclusão, na avaliação do estágio probatório, da avaliação da capacidade para desempenho das funções específicas do cargo, a produção pedagógica e científica e a frequência a cursos de atualização oferecidos pela secretaria ou outras entidades.

Os planos de carreira e remuneração do magistério dos municípios voltam-se mais para a qualificação do quadro do magistério no grupo dos servidores públicos, definição dos níveis ou classes de progressão formais e adequação a leis federais na sua sequência temporal. A maioria se mostra como instrumento de natureza mais burocrática e não se fundamenta em perspectivas educacionais, como, por exemplo, a vinculação da carreira docente à qualidade educacional pretendida ou a valorização do professor visando a essa qualidade. Não há propriamente uma ideia de política educacional permeando a proposição das carreiras. Foram, no entanto, encontrados três contraexemplos. Um deles é de município da Região Norte, em que na abertura da lei são explicitados princípios básicos que norteiam a proposta, como o valor da profissionalização digna dos docentes e valor do conhecimento e qualificação do docente para as aprendizagens dos alunos, como fundamentos do plano de carreira.

O segundo é um município da região Nordeste cuja lei define de início, como seu objetivo, garantir o padrão de qualidade da Rede de ensi-

no municipal pela valorização de seus docentes, e, como decorrência disso, define o ingresso por concurso público de provas e títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional continuado, progressão levando em conta o desempenho do professor, e reserva na jornada de trabalho de tempo para estudos, planejamento e avaliação, com algumas especificações. Ou seja, são proposições que levam em conta, não o profissional em si, apenas como mais uma categoria do funcionalismo público, isolado, mas o profissional no contexto, em sua precípua atividade como um qualificador da educação na rede de ensino, em razão de uma perspectiva de política educacional posta às claras.

No município referido, em que a avaliação de desempenho está consignada na lei, está previsto que os profissionais da rede de ensino público municipal serão avaliados anualmente por meio de um sistema próprio, definido por comissão composta por representantes da Secretaria de Administração, da Secretaria de Educação, do Conselho Municipal de Educação e representantes da categoria docente. A mesma lei extingue as diversas gratificações salariais antes vigentes e redefine padrões de remuneração, conforme as qualificações consideradas. Há 75 especificações para a remuneração. Trata-se de proposta mais complexa e que, no entanto, mostra sua factibilidade em municípios.

O terceiro município, também da Região Nordeste, propõe em sua lei sobre o estatuto do magistério e carreira, também a incorporação da avaliação de desempenho docente como fator de progressão entre as referências salariais previstas. Detalhemos: consigna a indicação de uma Comissão de Gestão do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, com mandato de três anos e composição de cinco membros: dois da secretaria, dois coordenadores, um membro do Conselho Municipal de Educação. A comissão responderia por acompanhar e avaliar a execução do processo avaliativo de desempenho tal como regulamentado. Essa regulamentação está ainda em discussão e prevê Comissões Setoriais de Avaliação de Desempenho que preencheriam e encaminhariam à Comissão de Gestão os questionários e formulários avaliativos dos profissionais, cujas atividades acompanhariam. As comissões teriam cinco membros: o diretor da escola, um delegado do sindicato, um pai de aluno, um docente, um técnico da educação. Os critérios seriam os de assiduidade, pontualidade, produção pedagógico-científica e aperfeiçoamento. A produção pedagógico-científica incluiria pontuação para o desempenho no processo de ensino-aprendizagem, para cooperação e iniciativa, relacionamento interpessoal e trabalhos publicados. As atividades de aperfeiçoamento a serem pontuadas incluiriam: participação em eventos com apresentação de trabalho, ou com controle de frequência; participação em comissões especiais na Secretaria e em cursos de atualização; e desenvolvimento de projeto relevante em atividade profissional correlata à área de atuação. A média das pontuações atribuídas levará aos conceitos: excelente; bom; regular; insatisfatório. Com conceito excelente o profissional será automaticamente promovido e com conceito insatisfatório não será promovido. Quanto às duas outras condições a promoção dependerá da pontuação na produção pedagógico-científica.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas diferentes esferas da gestão pública da educação há um movimento que se preocupa com os planos de carreira do magistério, embora ele ainda não tenha abrangência total. Essa movimentação se intensificou nos anos 2000, tanto no que se refere a ações políticas em nível da União, como nos estados e municípios, e ela não é voluntarista nem gratuita. Pressões de toda ordem têm atuado fortemente na luta pela melhoria das condições de trabalho docente e sua remuneração. A própria situação salarial dos docentes coloca a profissão e os seus profissionais em verdadeira crise, que abrange sua identidade e sua sobrevivência. Infelizmente, como reflete Cunha:

A posição desvalorizada do magistério no conjunto das profissões, não constitui fenômeno específico do Brasil. Lamentavelmente, os modelos capitalistas de desenvolvimento não privilegiam, via de regra, algumas das essencialidades humanas, entre elas, a da função social do educador. E, quando o fazem, tem primazia a ótica econômica em detrimento de valores e aspirações que também deveriam ser levados em conta. Assim, pode-se afirmar que existe uma crise mundial da profissão docente. (2009, p. 148)

Desse modo, não é possível acomodar-se a essa situação que, em última instância, pode prejudicar a própria construção das condições de cidadania tão necessárias a uma vida democrática.

Com a atuação intensa de associações e sindicatos, com os movimentos do professorado em muitos estados e municípios, com as discussões na mídia e o impacto de alguns estudos sobre a matéria, a questão salarial e de carreira dos professores da educação básica entrou na pauta política, juntamente com as discussões sobre o financiamento público da educação escolar. Ambas as discussões estão intimamente associadas, não havendo possibilidade de melhoria substantiva – como necessária – na remuneração dos docentes da educação básica a menos que ocorra um aumento significativo nas verbas destinadas à educação escolar, com uma articulação mais adequada entre a União, os estados e os municípios. Caminhar nessa direção implica assumir, não apenas no discurso, novas perspectivas que reconheçam o valor social e humano da educação, para além de seu valor para o desenvolvimento da economia nacional. Isso rebate diretamente em um dos pretendidos eixos das políticas educacionais, desde meados dos anos de 1990, a necessidade de valorização dos professores, já posta na lei de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef – e recolocada na lei do Fundo para o Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb. Essa valorização no setor público – que sem dúvida passa pela remuneração condigna, mas também por outros aspectos relativos às condições de trabalho – tornou-se lema, uma vez que tem seus impactos na qualidade da educação escolar ofertada nas redes públicas de ensino. A questão

é como materializar esse lema. Não resta dúvida de que o país não pode mais postergar o aumento dos investimentos nos sistemas de educação pública e na melhoria das condições de trabalho, de carreira e de remuneração de seus professores. A emergência, nas sociedades contemporâneas, das necessidades de reconhecimento social e do senso de injustiça estendem a problemática da valorização dos professores da educação básica para além das questões remuneratórias, embora estas sejam parte importante nesse processo.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Thiago; PINTO, José M. de R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/jun. 2011.
- APEOESP. Campanha salarial. *Boletim Especial*, São Paulo, ago. 2009.
- ASSUNÇÃO, Ada A. Saúde e mal-estar do(a) trabalhador(a) docente. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE- REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.
- BAHIA. (Estado) Lei n. 10.963, de 16 de abril de 2008. Reestrutura o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, na forma que indica, e dá outras providências. Salvador, 2008.
- BARBOSA, Andreza. *Os Salários dos professores brasileiros: implicações para o trabalho docente*. Brasília: LiberLivro, 2011.
- BECKER, Kalinka L. *A Remuneração do trabalho do professor no ensino fundamental público brasileiro*. 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2008.
- BOVERO, Michelangelo. *Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2/2009 e Parecer CNE/CEB n. 9/2009*. Planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica pública. Brasília, DF, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Lei n. 11.738/08*. Institui o Piso Salarial Nacional para os Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.
- CAMARGO, Rubens B. et al. Remuneração docente no Brasil: antecedentes do Piso Salarial Profissional Nacional. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE – REDE ESTRADO, 8., 2010, Lima. *Anais...* Lima: Rede Estrado, 2010. CD-ROM.
- CARREIRA, Denise; PINTO, José M. R. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.
- CASTRO, Cláudio M. *A Escola que os brasileiros frequentaram em 1985*. Brasília, DF: Ipea, 2006.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. *Análise comparativa dos salários*. Brasília, DF, 2009a.
- \_\_\_\_\_. *Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília, DF, v. 14, n. 21, p. 1-161, out. 2009b.
- CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO – CONSED. GT Valorização do Magistério. *Estudos dos planos de carreira e remuneração do magistério da educação básica dos estados brasileiros*. Brasília, DF, 2005. Consultora: Sonia Balzano.
- CUNHA, Célio da. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. *Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.

CURY, Carlos R. J. Cidadania e direitos humanos. In: VEIGA, Cynthia V. (Org.). *Carlos Roberto Jamil Cury: intelectual e educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 171-178. (Col. Perfis da educação)

DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina, M. R.; ALMEIDA, Patrícia C. A. de. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final*. São Paulo: FVC; FCC, 2011.

DOURADO, Luiz F. Uma política de estado para a carreira na educação básica. *Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*. Brasília, v. 14, n. 21, p. 132-144, out. 2009.

DUARTE, Adriana M. C. Trabalho docente na educação básica: novas configurações e formulações teórico-conceituais. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.

FERREIRA, Liliانا S.; HYPOLITO, Alvaro M. De qual trabalho se fala? Movimentos de sentidos sobre a natureza, processos e condições de trabalho dos professores. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 8., 2010. Lima. *Anais...* Lima, 2010. CD-ROM.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, Bernardete A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F.; RIVKIN, Steven G. *Do higher salaries buy better teachers?* Cambridge, abr. 1999. (NBER Working paper series, n. 7.082). Disponível em: <<http://www.nber.org/papers/w7082>>. Acesso em: 18 dez. 2010.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

LOURENCETTI, Gisela C. *O Trabalho docente dos professores secundários na atualidade: intersecções, particularidades e perspectivas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

MATTOS, Patrícia A. *Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006.

MELO, Savana D. G. Trabalho e conflituosidade docente: alguns aportes. In: SEMINÁRIO DA REDE LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS SOBRE TRABALHO DOCENTE: REDE ESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. *Anais...* Buenos Aires: Rede Estrado, 2008. CD-ROM.

MENEZES FILHO, Naércio. *Os Determinantes do desempenho escolar do Brasil*. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.ibmecsp.edu.br>>. Acesso em: 21 nov. 2010.

MINAS GERAIS. *Programa de Desenvolvimento Profissional (PDP)*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp>>. Acesso em: 7 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. *Resolução conjunta Seplog/SEE, de 6 de julho de 2009*. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/projetos/projetos-estruturadores/422-programa-de-desenvolvimento-profissional-pdp>>. Acesso em: 12 maio 2011.

NASCIMENTO, Paulo A. M. M. Recursos destinados a educação e desempenho escolar: uma revisão na literatura internacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 115-138, jan./abr. 2007.

ODELIUS, Catarina C.; RAMOS, Fernanda. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 338-354.

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Livia M. F. *Sinopse do survey nacional: pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil*. Belo Horizonte: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, UFMG/FAE, dez. 2010.

PAIVA, Angela R. Apresentação. In: MATTOS, Patrícia. *A Sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 11-14.

PARANÁ. (Estado). *Lei complementar n. 103*, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Curitiba, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Resolução n. 3.278*, de 10 de jul. de 2010. Curitiba, 2010.

\_\_\_\_\_. *Uma nova política de formação continuada e valorização dos professores da educação básica da rede pública estadual: documento-síntese*. Curitiba, PR: Superintendência da Educação, Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional, 2007. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/documento\\_sintese.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pde/documento_sintese.pdf)>. Acesso em: 8 ago. 2011.

PINTO, José M. R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Retratos da Escola*. Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.

SÃO PAULO. (Estado). *Lei complementar n. 1.094*, de 16 de julho de 2009. Institui a jornada de trabalho docente e a jornada reduzida de trabalho docente para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação, cria cargos de docentes que especifica e dá outras providências correlatas. São Paulo, 2009.

SOUZA, Clarilza P.; PESTANA, Maria I. A Polissemia da noção de competência no campo da educação. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

## **BERNARDETE A. GATTI**

Pesquisadora colaboradora do Departamento de Pesquisas  
Educação da Fundação Carlos Chagas  
[gatti@fcc.org.br](mailto:gatti@fcc.org.br)

## OUTROS TEMAS

# POLÍTICAS E PROGRAMAS DE APOIO AOS PROFESSORES INICIANTE NO BRASIL

MARLI ANDRÉ

**RESUMO**

*Existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil? Para responder a essa pergunta recorreremos aos dados de pesquisa recente sobre as políticas docentes no Brasil, a qual incluiu 15 estudos de caso em estados e municípios das cinco regiões do país. Para a coleta de dados foram realizadas visitas às Secretarias de Educação, feitas entrevistas com gestores, responsáveis pela implementação das políticas, e análise documental. Os resultados evidenciaram, em dois estados e em um município, ações formativas voltadas aos professores iniciantes, no momento do concurso de ingresso. Em dois municípios podem-se identificar ações de apoio aos professores principiantes, inseridas em uma política de formação continuada. A pesquisa revelou ainda três programas de aproximação entre universidade e escola que podem favorecer a inserção na docência: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto pela Capes/MEC, em âmbito federal, o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo, e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí (SP). São iniciativas muito recentes, mas bastante promissoras na tentativa de amenizar as dificuldades do início da docência.*

POLÍTICAS EDUCACIONAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
EM SERVIÇO • ESTUDO DE CASO



# POLICIES AND PROGRAMS TO SUPPORT BEGINNING TEACHERS IN BRAZIL

MARLI ANDRÉ

## ABSTRACT

*Are there educational policies in support of beginning teachers in Brazil? In order to answer this question, we took into account data collected by a research on teacher policies in Brazil, which included 15 case studies in five states and 10 municipalities of the country. Data collection procedures consisted of document analysis and visits to the sites where interviews were conducted with those managers or administrators in charge of the implementation of teacher policies. Research results showed that in two states and one municipality, there were teacher training activities by the time of examination entry in the carrier. In two municipalities we could identify true policies to support beginning teachers as part of a policy of continuing education. Research data also revealed three programs aiming at to approximate university and school and to promote the insertion in teaching: Pibid, proposed by Capes/MEC, a Federal action, Literacy scholarship, a state of São Paulo initiative, and a student teacher scholarship from the Education Department of the municipality of Jundiaí. These initiatives are very recent, but very promising in the attempt to reduce the problems faced by beginning teachers.*

EDUCATIONAL POLICIES • IN SERVICE TEACHERS EDUCATION •  
CASE STUDIES

**E**STE TEXTO DESCREVE E ANALISA políticas voltadas aos professores iniciantes e programas que favorecem a inserção à docência, os quais foram identificados quando da realização dos estudos de campo que integraram a pesquisa sobre políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

Fruto de uma iniciativa da Unesco e do MEC, com apoio do Conselho de Secretários de Educação – Consed – e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação – Undime –, a pesquisa teve como principal objetivo mapear as políticas relativas à formação, carreira e avaliação dos professores da educação básica e os subsídios oferecidos ao seu trabalho. A metodologia da pesquisa incluiu análise de documentos oficiais da União, estados e municípios brasileiros, revisão de estudos acadêmicos, depoimentos e entrevistas junto aos responsáveis pelos órgãos gestores das políticas e registros de campo. Os dados coletados permitiram localizar, em meio à complexidade e à diversidade das políticas em âmbito federal, estadual e municipal, várias ações de apoio e valorização dos docentes e deixaram evidentes muitos outros aspectos que necessitam de maior atenção e investimento. Estudos de campo conduzidos em cinco estados e em dez municípios brasileiros revelaram a existência de programas e políticas de apoio aos professores iniciantes, os quais serão descritos e analisados neste texto.

## JUSTIFICATIVAS PARA O ESTUDO

Entre os depoimentos obtidos na coleta de dados de campo da referida pesquisa, um gestor de uma das Secretarias de Educação – SE – estudadas revelou que entre as maiores dificuldades enfrentadas na implementação

das ações de formação, destacava-se a evasão de professores mais bem capacitados para a rede privada. Esse pronunciamento nos reporta à questão de como reter nas escolas os bons professores.

O relatório *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retraindo professores eficazes*, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), aborda essa questão, assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que favoreça seu sucesso. O relatório, que reúne dados coletados em 25 países, mostra que a preocupação com a desistência de professores competentes tem levado alguns países à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.

Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186).

Essa constatação deixa bastante evidente a necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes. Nos primeiros anos de docência, na transição de estudantes a professores, os principiantes passam por um período que Veeman (apud MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9) caracterizou como de choque da realidade, que não raro é marcado pelo princípio da sobrevivência ou pelo abandono da profissão. Essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (FEIMAN, apud MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9).

Se as maiores taxas de evasão dos docentes ocorrem nos primeiros anos de magistério, se esse é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante o qual os professores iniciantes devem adquirir conhecimentos profissionais e manter um certo equilíbrio pessoal” (MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9), torna-se fundamental a existência de programas – e preferencialmente de políticas – de capacitação, suporte e acompanhamento aos professores no início da carreira.

São muitas as tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo García (2011, p. 9), tais como: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar a desenvolver uma identidade profissional. É grande a responsabilidade com a aprendizagem dos alunos.

Programas de iniciação à docência, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação, podem ajudar a reduzir o peso

dessas tarefas e fazer com que os iniciantes se convençam de quanto importante é a adesão a um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Reconhecer que a formação para a docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades e possa buscar os instrumentos e apoios necessários, sejam eles colegas mais experientes, ex-professores da universidade, ações oferecidas na escola ou em outros espaços formativos. Mas essas iniciativas não podem depender de vontade pessoal nem se limitar ao âmbito individual.

Torna-se, assim, fundamental que esses apoios estejam disponíveis e, nesse aspecto, a grande responsabilidade é dos órgãos gestores da educação, aos quais cabe conceber programas ou criar condições para que as escolas possam desenvolver projetos que favoreçam a transição de estudante a professor. É importante que sejam especialmente desenhados para a inserção profissional, momento que se diferencia da formação inicial e continuada, pelas suas peculiaridades, de fase de transição, de integração na cultura docente, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão. Cabe ainda aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade após o período probatório.

O artigo de Imbernón (2006, p. 44), que analisa informes internacionais sobre a profissão docente, ressalta que, embora haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Todos concordam com a relevância da questão, afirma o autor, mas ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-la.

O relatório da OCDE (2006) reitera esse quadro e explica que, no levantamento feito em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais.

Na América Latina, a situação é ainda pior pois, de acordo com Vaillant (2009), a inserção na docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionalizados. A autora reporta três experiências citadas por Cornejo (1999): uma na Argentina, de residência docente, uma no México, que inclui recursos para os docentes na escola, e a terceira no Chile, que tem um projeto de inserção profissional de recém-

-titulados. No Chile foi recentemente criada uma comissão de especialistas em formação docente composta por membros do Ministério da Educação, da Universidade e do Colégio de Professores, com a finalidade de estabelecer um sistema de indução, esclarece a autora. Essa comissão elaborou um informe que propõe a criação da figura do mentor nas escolas: professores com experiência, com uma avaliação positiva de sua atividade docente, que atuem na mesma escola que o iniciante e que tenham recebido formação adequada para a tarefa a ser desempenhada.

Outro país latino-americano que começa a se preocupar com a inserção dos novos docentes é a Colômbia. Marcelo García (2011) explica que o processo de acompanhamento dos professores iniciantes nesse país tem um caráter informal e voluntário: os professores das Escolas Normais Superiores atuam como tutores dos seus egressos em um modelo do tipo colegial em que os mais experientes ajudam os principiantes. É uma espécie de apadrinhamento profissional, cujo vínculo se estabelece pela boa vontade.

O reconhecimento da importância desses programas, segundo Marcelo García (2011), ainda não se concretizou em ações efetivas, porém alguns passos estão sendo dados nessa linha, como na Universidade Católica de Temuco, onde se desenvolve uma proposta de formação de mentores para apoiar profissionalmente professores principiantes em sua primeira fase de exercício docente.

Diante das iniciativas encontradas nos países europeus e latino-americanos, cabe indagar se no Brasil existem políticas e programas voltados aos professores iniciantes com o objetivo de favorecer sua inserção na docência.

Um exame inicial da literatura na área de formação de professores mostra que ainda são raros os estudos sobre esse tema. A análise dos textos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação – Anped – e nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe –, no período de 1995 a 2004, mostrou que, de um total de 6.978 textos, apenas 24 tinham como foco o professor iniciante (MARIANO, 2006, p. 12). Essa constatação foi reafirmada por Papi e Martins (2009), ao atualizar em anos mais recentes o mapeamento dos textos apresentados na Anped (2005-2007), acrescentando um exame das teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007. As autoras concluíram que “a temática corresponde a 0,5% dos estudos realizados na área da Educação, em sentido amplo” (PAPI, MARTINS, 2009, p. 256), o que revela a escassa atenção que a iniciação profissional vem recebendo por parte dos pesquisadores brasileiros.

Mas não é apenas nos estudos e pesquisas que o tema vem sendo quase esquecido. Um levantamento bastante abrangente e muito recente feito por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas sobre as modalidades

e práticas de formação continuada em estados e municípios brasileiros (DAVIS, NUNES, ALMEIDA, 2011), não encontrou ações formativas voltadas aos professores iniciantes. Por se tratar de uma pesquisa com foco nas políticas de formação continuada dos docentes e por abranger ações implementadas por órgãos gestores de todas as regiões do país, seus resultados serão brevemente comentados. A coleta de dados foi efetuada por meio de registros de campo e entrevistas em 19 Secretarias de Educação, das cinco regiões do país, das quais 6 estaduais e 13 municipais. Entre os vários achados da pesquisa, as autoras destacam que:

- a. a constituição local de equipes de formação continuada bem estruturadas mostrou-se de central importância no trabalho desenvolvido;
- b. quando nessas equipes se contava com profissionais da própria rede de ensino, os projetos ficavam menos sujeitos a interferências nas mudanças de gestão ou de pessoal coordenador;
- c. na maior parte das Secretarias estudadas, no entanto, as ações formativas, sob a forma de cursos, palestras e oficinas, tinham uma orientação individualizada, ou seja, trabalhavam com docentes de diferentes escolas e não com equipes escolares ou professores do mesmo estabelecimento;
- d. as modalidades de formação continuada consideradas mais produtivas por grande parte das SE investigadas são as de longa duração, que ocorrem com regularidade, nas próprias escolas;
- e. em muitos casos essa formação não se articula com as demais políticas que envolvem os docentes;
- f. não foram encontradas ações formativas voltadas a fortalecer a postura ética ou o profissionalismo docente, a responsabilidade pelo coletivo e o exercício da cidadania;
- g. não foram encontradas ações formativas voltadas aos professores iniciantes;
- h. de modo geral as SE não avaliam os professores após a formação continuada, a não ser de modo indireto ou informal;
- i. não há acompanhamento do trabalho realizado em sala de aula após a formação continuada;
- j. ficou evidente o esforço do MEC no sentido de formular políticas e estratégias de formação continuada em dimensões mais amplas;
- k. onde foram desenvolvidos programas Pró-Letramento e Gestar II oferecidos pelo governo federal houve aprovação expressiva.

Os achados da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011) sinalizam aspectos fundamentais a serem considerados no delineamento de políticas de formação continuada, como um processo de formação dos formadores; a definição de ações formativas de longa duração, voltadas aos coletivos

escolares, para fortalecer o profissionalismo docente, e centradas nas questões da prática cotidiana; o acompanhamento dos professores após a participação nas ações formativas; a articulação das políticas de formação continuada com outras políticas que envolvem os docentes; e a existência de um sistema de avaliação da formação. A pesquisa não localizou programas destinados especialmente aos professores iniciantes nos estados e municípios estudados, o que nos mobilizou a incluir essa questão no levantamento das políticas docentes do Brasil (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011).

## METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Tendo como pano de fundo dados de informes internacionais e levando em conta as proposições de autores que defendem a necessidade de investimentos na fase inicial de inserção profissional dos docentes (NÓVOA, 2009; VAILLANT, 2009; MARCELO GARCÍA, 2011; MIZUKAMI, 2008; NONO, MIZUKAMI, 2006), buscamos localizar, em estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio aos professores iniciantes nos 15 estudos de campo que desenvolvemos.

A pesquisa realizada por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas foi uma referência importante para a definição dos estudos de campo pois, sendo públicos os dados e as análises, decidiu-se escolher estados e municípios que não tivessem sido contemplados por ela, o que ampliaria a base de informações sobre as políticas de apoio aos docentes no Brasil. Ela também serviu de contraponto ao presente estudo, seja para indicar aspectos comuns, seja para apontar diferenças.

Os critérios para escolha dos estados e municípios em que seriam realizados os estudos de campo foram os seguintes: 1. representatividade regional, ou seja, foi selecionada uma Secretaria Estadual de Educação de cada região do país, que não tivesse sido alvo de pesquisas similares; 2. relevância, inovação ou abrangência da proposta, ou seja, foram selecionados estados ou municípios que desenvolviam uma gestão distintiva no apoio ou valorização do trabalho docente; 3. inclusão de estados ou municípios que tivessem proposta curricular apoiada em sistema apostilado de ensino. A decisão de incluir Secretarias com propostas curriculares apoiadas em sistemas apostilados de ensino deveu-se ao interesse em verificar suas relações com a autonomia do docente.

Com base nesses critérios, foram selecionados cinco estados das cinco regiões do país e, em cada região, escolhidos dois municípios, perfazendo um total de cinco Secretarias Estaduais e dez municipais, o que totalizou 15 estudos de caso.

A coleta de dados dos estudos de caso foi realizada por pesquisadores experientes, que tiveram uma reunião prévia com a coordenadora para tomar contato com os objetivos da pesquisa de campo, com os pro-

cedimentos a serem seguidos e com os instrumentos de coleta. Foram elaborados dois roteiros de entrevistas, um deles tinha como finalidade caracterizar a Secretaria de Educação em termos do número de escolas, de turnos, de níveis de ensino oferecidos, número de professores, tipo de formação e jornada de trabalho. Além disso, o roteiro solicitava informações sobre a existência ou não de um plano de carreira, formas de ingresso no magistério (concurso, contrato ou outro) e faixa salarial dos docentes.

O outro roteiro foi estruturado em torno de dois eixos: formas de apoio ao trabalho docente e formação continuada dos docentes. Na primeira parte objetivava-se conhecer os recursos disponíveis aos docentes nas escolas, como bibliotecas, laboratórios, salas especiais, material didático, classes de recuperação. Buscava-se ainda verificar se havia incentivos ao professor ou à escola para práticas inovadoras e para obtenção de bons resultados com os alunos, apoio aos docentes para participação em eventos e em atividades culturais, compra de livros e revistas, e apoio à saúde física e mental. Nesta parte também buscava-se conhecer as formas de acompanhamento dos professores ingressantes. A segunda parte desse roteiro tinha como objetivo mapear os processos de formação continuada: modalidades, órgãos/setores responsáveis, conteúdos abordados e estratégias de formação. Outro objetivo era verificar o grau de envolvimento dos docentes no delineamento das ações formativas, as maiores dificuldades encontradas, o acompanhamento dos docentes pós-formação e as formas de avaliação da formação.

Os pesquisadores fizeram contatos prévios com as Secretarias de Educação dos estados e municípios selecionados, para localizar os responsáveis pela implementação da proposta curricular e pelas ações formativas, agendar as entrevistas e solicitar material complementar. Permaneceram cerca de dois dias em campo e foram, em geral, muito bem recebidos. Com base no material obtido (documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação, registros de campo e transcrição de entrevistas), elaboraram relatórios que foram encaminhados à coordenadora dos estudos de campo, que após várias leituras do material e de discussões com as outras coordenadoras da pesquisa definiu os eixos principais em torno dos quais foram apresentados e discutidos os dados: apoio ao trabalho docente, processos de formação continuada, políticas de valorização do magistério e políticas de acompanhamento dos professores iniciantes.

Neste texto serão abordados apenas os dados relativos aos programas e políticas de apoio aos professores iniciantes.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Diferentemente da pesquisa de Davis, Nunes e Almeida (2011), que não encontrou, nas 19 Secretarias de Educação estudadas, ações formativas



voltadas prioritariamente aos docentes iniciantes, esta pesquisa detectou, em alguns dos estados e municípios brasileiros, iniciativas de apoio ao professor iniciante. Em dois municípios pode-se identificar não só ações, mas uma nítida política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que nos parece muito promissor, pois são iniciativas recentes, que, ao se tornarem conhecidas, podem estimular outros gestores a desenvolver ações similares, adaptadas a seus contextos específicos e em consonância com a história da política educacional local.

Um tipo de iniciativa direcionada aos professores iniciantes, localizada durante a realização do trabalho de campo, foi a promoção de ações formativas, sob a forma de cursos, seminários, discussões, no momento de ingresso na carreira, acopladas aos concursos públicos.

Na Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo, os professores que se inscrevem para o concurso público de ingresso na carreira passam por uma seleção de duas etapas, uma das quais é um processo de formação de 60 horas, com conferências sobre temas atuais de educação, estudo de textos, discussões e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Só após essa fase se submetem a uma prova eliminatória. Os resultados do último concurso, realizado em junho de 2010, são muito promissores: dos 704 professores que participaram do processo de formação de seis dias consecutivos, apenas 2 desistiram e 2 foram reprovados, o que deixa uma expectativa de que os muitos iniciantes aprovados podem vir a enfrentar com menos dificuldade o período de inserção profissional.

Na Secretaria Estadual de Educação do Ceará também houve, em 2009, uma modificação no concurso de novos ingressantes: foram duas provas eliminatórias, uma teórica e uma prática, após o que o candidato participou de um curso de capacitação, organizado em cinco módulos, oferecido na modalidade de educação a distância. Os módulos foram:

1. introdução à educação a distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem;
2. administração pública e direitos e deveres do servidor;
3. política educacional e legislação de educação básica;
4. Didática Geral;
5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa, Química, Sociologia.

Segundo os entrevistados, há ainda um acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas, sob a responsabilidade dos gestores, que se encarregam de orientar os momentos de estudo, planejamento e monitoramento das ações cotidianas. Ao final de três anos os novos pro-

fessores se submetem a uma avaliação para confirmar ou não seu cargo público.

Na Secretaria Municipal de Educação de Jundiá os professores iniciantes têm 30 dias de capacitação, antes de entrar em sala de aula, mas já recebem salário. A capacitação é realizada por especialistas de duas fundações contratados especialmente para esse fim.

Essas iniciativas ainda não são as ideais porque incluem ações em momentos pontuais, sem que tenha sido indicado, pelos entrevistados, um “programa” de acompanhamento dos iniciantes ao longo de seu trabalho, nos primeiros tempos. Foram muitos os gestores que declararam que os iniciantes devem ser acompanhados nas escolas pela equipe de coordenação, mas não se encontraram dados mais objetivos sobre como é feito esse acompanhamento, tampouco sobre a avaliação dessas ações. De qualquer modo, ficou evidente nas entrevistas que a grande maioria dos responsáveis pela implementação das políticas docentes tem consciência de que é necessário um atendimento especial aos professores iniciantes. Em muitos depoimentos eles revelaram preocupação com essa questão, mas deixaram bastante impreciso aquilo que pode e deve ser feito.

Se ainda não foram encontradas, na maior parte das gestões investigadas, ações efetivas de apoio aos docentes iniciantes, em duas Secretarias Municipais foram identificadas políticas voltadas exclusivamente aos principiantes. São propostas de longa duração, com o intuito de dar apoio e favorecer a inserção dos professores iniciantes na rede de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral, no Estado do Ceará, tem um programa de formação em serviço especialmente desenhado para os professores que ingressam na rede de ensino. Regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006, o programa consiste em uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, considerada fundamental no desempenho profissional dos professores. A justificativa para o início do programa foi o resultado do concurso de 2005, momento em que foi detectada a necessidade de suprir lacunas na formação dos professores concursados. Segundo explicações da equipe entrevistada, tal iniciativa pretende capacitar adequadamente os professores para atender à demanda do município e aproximá-los de sua realidade educacional.

Durante o estágio probatório, que tem duração de três anos, os professores da rede municipal de Sobral têm a obrigação de participar das formações oferecidas pela Escola de Formação de Professores – Esfapem. O atendimento aos professores é feito uma vez por semana durante o horário noturno, cumprindo normatização da Secretaria de Educação que não autoriza retirada dos professores de sala de aula durante horário de trabalho.

Outra obrigatoriedade a ser cumprida pelos professores é a participação de, no mínimo, 50% da carga horária no Programa Olhares, que busca ampliar o universo cultural dos professores, com uma programação anual que inclui conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes a diferentes linguagens, relatos de experiências exitosas e participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – um evento que reúne docentes da rede pública e privada do município.

Os encontros de formação têm a seguinte estrutura: encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; e Ampliação do Universo Cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do programa Olhares.

A carga horária total da formação é de 200 horas/aula, sendo necessários 80% de frequência dos professores participantes “para ter seu estágio concluído satisfatoriamente e uma avaliação favorável dos professores formadores em relação ao seu desempenho e participação no curso”, conforme depoimento dos entrevistados. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação. Os critérios para a concessão da gratificação estão regulamentados em lei. O investimento é incluído na folha de pagamento dos professores logo após o início da formação.

Essa é a única iniciativa institucionalizada que a pesquisa localizou, pois está regulamentada em lei e se insere na política de formação continuada do município. A atenção especial aos principiantes parece extremamente importante para que se sintam menos solitários e para que tenham oportunidade de receber o suporte pedagógico necessário para vencer as eventuais dificuldades do ingresso na profissão.

Na Secretaria Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul, também há um programa para professores iniciantes. Conforme os dados da entrevista:

...não se trata somente de suprir lacunas de sua formação inicial, mas também inseri-los na Política de Educação de Qualidade adotada pela Secretaria, ou seja, conhecer a estrutura do órgão central, a competência de cada setor, esclarecer como funciona o sistema de ensino de Campo Grande, apresentar os documentos e as políticas que nortearão sua vida profissional.

Nesse sentido são desenvolvidas ações com esses profissionais, em algumas etapas:

- *Primeiro momento*: convocação de todos os professores iniciantes para que saibam como funciona o sistema de ensino de Campo Grande e conheçam os documentos e políticas que nortearão sua vida profissional. Nesse momento recebem informações sobre a competência de cada setor da Secretaria e também da escola. No processo insere-se também o profissional que é contratado para ser coordenador pedagógico na rede. O profissional recebe formação em grupos separados dos demais, para que tenha uma atenção especial e clareza da responsabilidade de sua função como profissional responsável pela continuidade da formação realizada pela Secretaria.
- *Segundo momento*: encontro com os professores para diagnosticar suas dificuldades e organizar as formações.
- *Terceiro momento*: as formações acontecem de forma coletiva e principalmente *in loco*. O grupo responsável por determinada escola se desloca para esse local para desenvolver as ações formativas em atendimento às necessidades específicas da escola. Nesse momento é solicitada a presença do diretor adjunto e da equipe pedagógica para que possam dar continuidade à formação na escola. O objetivo é o de subsidiar a prática pedagógica dos professores, proporcionando condições de fundamentação teórico-metodológica, como forma de garantia da qualidade do ensino traduzida na aprendizagem dos alunos. São atendidos em especial aqueles que atuam na educação infantil, 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, por haver nesses anos a maior concentração de professores iniciantes. Os professores que atuam do 6º ao 9º ano também recebem o mesmo tratamento, porém o foco principal são os professores de Língua Portuguesa e Matemática.
- *Quarto momento*: acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, propondo alternativas que auxiliem o trabalho didático desses professores. Durante o acompanhamento são utilizados instrumentos diversos para a coleta de dados e informações sobre a organização do processo de alfabetização nas unidades escolares.
- *Quinto momento*: avaliação da aprendizagem dos alunos, principalmente do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental por meio de atividade diagnóstica. A avaliação do 3º ano foi inserida no ano de 2011, mais precisamente em abril e agosto. Os resultados das avaliações são um dos instrumentos de validação ou não do trabalho de formação que a Secretaria realiza com esses professores, seja dos anos iniciais ou dos anos finais do ensino fundamental.

O modelo empregado pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande abrange diferentes aspectos considerados fundamentais em um programa de apoio aos professores iniciantes:

- a. inclui uma consulta a esses docentes para delinear as ações de formação em serviço com base em suas necessidades;
- b. prevê o acompanhamento e o suporte pedagógico dos iniciantes em seu contexto de trabalho;
- c. busca envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional;
- d. referencia o processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos;
- e. preocupa-se com a avaliação do processo de formação.

As propostas de Sobral e Campo Grande deixam uma impressão muito positiva, porém seria necessário fazer uma investigação mais detalhada com a equipe gestora das escolas e, principalmente, com os professores iniciantes para avaliar a contribuição efetiva das ações de formação em sua prática profissional.

## **PROGRAMAS DE INSERÇÃO À DOCÊNCIA: PARCERIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA**

Além das políticas de apoio aos principiantes, os estudos de caso também permitem localizar programas que estabelecem uma parceria entre a universidade e a escola, com a intenção de oferecer melhor preparo aos futuros docentes, favorecendo sua inserção no magistério. Entre esses programas, podem ser citados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid –, proposto pelo Ministério da Educação e pela Coordenadoria de Pessoal do Ensino Superior – Capes –, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo, e a bolsa ao estagiário de Pedagogia, que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí.

A criação do Pibid, no âmbito da Capes, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação. Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

Direcionado inicialmente às instituições federais de ensino superior e atendendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, o Pibid expandiu-se rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2011 a quase 30 mil bolsistas, de 146 instituições.

Ainda não foi feita uma avaliação abrangente dos efeitos do Pibid na formação de jovens professores, nem uma comparação entre a qualidade da formação dos egressos desse e de outros programas, mas as avaliações pontuais que vêm sendo desenvolvidas (AMBROSETTI, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011) têm evidenciado resultados muito positivos, seja na motivação dos estudantes envolvidos, para ingressar na profissão, seja na disposição dos professores das escolas, que se sentem desafiados a rever suas práticas em colaboração com os novos atores do ambiente escolar.

Outro programa que busca aproximar universidade e escola e favorecer a inserção na docência é o Bolsa Alfabetização. Criado em 2007 pelo governo do Estado de São Paulo, destina-se a estudantes de licenciatura, que sob supervisão de professores universitários atuam em escolas da rede estadual de ensino. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar um projeto de investigação, voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente. O relato da investigação é apresentado à escola que recepcionou o estudante, à universidade que o orientou e à Secretaria de Educação, que criou o programa, com o objetivo de articular conhecimentos da universidade e da escola.

Em 2010, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo firmou 88 convênios com Instituições de Ensino Superior – IES –, tendo sido atendidas 2.099 classes de 2º ano do ensino fundamental, em 976 unidades escolares com 2.099 alunos pesquisadores bolsistas (GATTI, BARRETTO, ANDRÉ, 2011, p. 134).

Outro programa que se destina a aproximar as IES das escolas é o que introduz estagiários de Pedagogia nas classes de 1º ano das escolas municipais de Jundiaí. O estudante bolsista permanece na classe o ano inteiro como auxiliar do professor. Em 2011, a Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí estabeleceu convênio com três cursos de Pedagogia da cidade. A Secretaria paga R\$600,00 por aluno para a IES, com o compromisso de ter um professor seu coordenando o trabalho com 20 alunos. O aluno recebe R\$500,00 e os R\$100,00 restantes são repassados para o professor. Assim, o professor da IES recebe R\$2.000,00. Os alunos também recebem vale-transporte. Como a Secretaria tem interesse que esse estagiário permaneça na rede, ela oferece capacitação e certificado que contam pontos para concurso.

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão.

## PARA CONCLUIR

O exame dos programas e políticas de inserção profissional à docência detectados pelo estado da arte das políticas docentes no Brasil revela tanto perspectivas promissoras quanto alguns pontos que merecem atenção.

O reconhecimento da necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes, expressa nos depoimentos da maioria dos gestores entrevistados, assim como as iniciativas de algumas Secretarias de Educação de promover um tipo de formação nos concursos de ingresso, parece ser um sinal importante de que há um ambiente favorecedor ao delineamento de políticas de apoio aos iniciantes.

Outro ponto bastante positivo revelado pela pesquisa é o desenho de propostas aderentes aos contextos locais, às especificidades regionais. Embora no total das 15 Secretarias de Educação estudadas só tenham sido encontradas duas experiências de políticas de formação e acompanhamento dos iniciantes, o desenho dessas propostas está voltado às peculiaridades do contexto em que se situam, respeitando a história e a evolução das políticas educativas e dos atores nela envolvidos. Esse é um aspecto que deve ser valorizado, pois no Brasil, dada a sua diversidade, não se pode pensar num modelo único de formação docente.

O atendimento aos contextos específicos não dispensa, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas.

Outro ponto que requer atenção no processo de definição de uma política de apoio aos iniciantes é a avaliação das ações formativas. Um critério de referência que vem sendo utilizado por algumas Secretarias

de Educação, como a de Campo Grande, é o desempenho dos alunos nas avaliações. Há que se tomar cuidado com essa medida, pois se o esperado é que as ações formativas revertam em aprendizagens significativas dos alunos é necessário questionar que tipo de avaliação está sendo utilizada. No caso das avaliações sistêmicas, são privilegiadas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, o que pode induzir a um empobrecimento curricular e a um ensino que prepara para os testes, o que é lamentável.

Em alguns países, como Colômbia e Argentina, há uma definição de competências docentes que orienta o processo de formação e avaliação docente. Beatriz Avalos (2012), integrante da comissão que discute essa questão no Chile, reporta-se à necessidade de um “marco do bom ensino”, estabelecido numa discussão coletiva em que participam os interessados: professores das escolas, técnicos das redes de ensino, pessoal da universidade, membros da comunidade. Ainda falta muito para chegarmos nesse estágio.

O passo seguinte que deve integrar uma proposta de política para iniciantes é um sistema de formação de formadores, os quais em muitos países são chamados de mentores, para caracterizar professores experientes que se encarregam do acompanhamento dos principiantes. Esses formadores – ou mentores – precisam de um espaço institucionalizado de estudo, discussão e de apoio para cumprir essa tarefa tão importante de supervisão. Não se deve deixar essa questão em aberto, sob pena de se reforçar as relações profissionais informais, o trabalho voluntário e o enfraquecimento da profissão.

Os múltiplos aspectos referidos indicam que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer. Como medida inicial seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa B.; RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Mirian. Píbid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., e CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 15-17 ago. 2011, Águas de Lindoia. *Apresentação...* Águas de Lindoia, SP, 2011.

AVALOS, Beatriz. Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE Y



INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago de Chile. *Apresentação...* Santiago de Chile, 2012.

CORNEJO, Jose A. Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde America Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, p. 51-100, 1999.

DAVIS, Claudia; NUNES, Marina; ALMEIDA, Patrícia A. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatórios de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba S. S.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, Unesco, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. La Profesión docente desde el punto de vista internacional. Que dicen los informes? *Revista de Educación*, n. 340, p. 41-49, 2006.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52)

MARIANO, Antonio L. S. *A Construção do início da docência: um olhar a partir das produções da Anped e do Endipe*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MIZUKAMI, Maria das Garças N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, Adair M.; PAIVA, Maria A. V. (Org.) *A formação do professor que ensina Matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NONO, Maevi A.; MIZUKAMI, Maria das Graças N. Processos de formação de professores iniciantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 15-18 out. 2006, Caxambu. *Apresentação...* Caxambu, MG, 2006.

NÓVOA, António. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. *Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes* (Relatório de Pesquisa). São Paulo: Moderna, 2006.

PAPI, Silmara O. G.; MARTINS, Pura L. O. Professores iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. *Linhas Críticas*, v. 15, n. 29, p. 251-269, jul./dez. 2009.

VAILLANT, Denise. Políticas de inserción a la docencia en America Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, v. 13, n. 1, p. 27-41, 2009.

## MARLI ANDRÉ

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:  
Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo – PUC-SP  
[marli.andre@gmail.com](mailto:marli.andre@gmail.com)

## OUTROS TEMAS

# ORÇAMENTO FAMILIAR E GÊNERO: PERCEPÇÕES DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA

ANDRÉ PIRES

### RESUMO

*O estudo apresenta os resultados de uma investigação etnográfica realizada entre os participantes do Programa Bolsa Família no município de Campinas, Estado de São Paulo. A análise parte de percepção, presente na fala dos entrevistados, de que o “Bolsa Família ajuda”. O objetivo é compreender os sentidos do termo “ajuda” em dois momentos: como viver numa localidade como Campinas interfere na forma de as pessoas avaliarem o programa; e como o termo “ajuda” denota uma incorporação simbólica permeada pelas relações de gênero desse dinheiro pela família.*

POLÍTICAS PÚBLICAS • PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA • RELAÇÕES DE GÊNERO

# FAMILY INCOME AND GENDER: PERCEPTIONS OF THE FAMILY AID PROGRAM

ANDRÉ PIRES

## **ABSTRACT**

*This study presents the results of an ethnographic investigation among beneficiaries of the Family Aid Program in the municipality of Campinas, São Paulo State, Brazil. The analysis took as its starting-point the perception present in the discourse of participants for whom the “Family Allowance helps”. The aim was to grasp the meaning of this “help” at two moments, trying to understand: how living in a city like Campinas interferes in the way through which people evaluated the program; and, how the word “help” denotes a gendered incorporation of the money.*

**PUBLIC POLICIES • PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA •  
GENDER RELATIONS**

**E**STE ARTIGO TEM como objetivo apresentar resultados de uma investigação realizada entre os participantes do Programa Bolsa Família – PBF –, principal programa de transferência de renda do governo federal, no município de Campinas, Estado de São Paulo. Nesta pesquisa, ainda em andamento, busco compreender a importância dessa política pública levando-se em consideração as visões dos próprios destinatários e de suas famílias<sup>1</sup>.

O texto se fundamenta em uma percepção dos beneficiários de que o “Bolsa Família ajuda”. Buscarei, a partir dessa classificação, compreender os sentidos do termo “ajuda” em dois momentos. No primeiro momento, será examinado como um dos sentidos da “ajuda” se relaciona ao fato de as pessoas receberem o benefício numa região como Campinas, que congrega 19 municípios e uma população estimada em cerca de 2,5 milhões de pessoas. Como se verá, as percepções das pessoas sobre suas vidas e sobre o programa Bolsa Família não estão permeadas somente por fatores econômicos, mas também por processos simbólicos que atribuem sentido às suas ações e representações. Nesse sentido, parece-me importante considerar aquilo que Pierre Bourdieu (2000) entende como “forças de atração” exercidas no campo social da realidade urbana, as quais se apresentam tanto de um modo objetivo, no acesso a bens e serviços urbanos, como na subjetividade das pessoas, no reconhecimento, por exemplo, de que esse modo de vida é superior a outros em vários aspectos. Esse processo de valorização da cidade, como argumenta Bourdieu, passa, dentre outras coisas, pelo prestígio desfrutado por algumas instituições, como as escolas, reconhecidas como fundamentais para oferecer um conjunto de habilidades necessárias para o ingresso no mercado de trabalho. Dessa ma-

<sup>1</sup> Gostaria de agradecer o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp – a este trabalho pela modalidade Auxílio à Pesquisa Regular.

neira, para os entrevistados, viver num ambiente urbano, como Campinas, propiciaria condições para a formação de um capital econômico e simbólico que poderá ser em algum momento desfrutado tanto pela geração dos recebedores do Bolsa Família como dos seus filhos.

No segundo momento, verifica-se como o termo “ajuda” denota uma incorporação do dinheiro do programa pela família permeada por (elos) papéis de gênero. A análise das entrevistas realizadas até o momento sugere que o dinheiro do Bolsa Família é percebido como um dinheiro feminino, isto é, deve ser administrado e gasto pelas mulheres. Ao longo do texto, evidencia-se como as mulheres detêm grande autonomia para arbitrar sobre os usos do dinheiro do PBF e como esse gasto é revestido por uma forte moralidade, que se expressa num jeito certo e errado de realizá-lo. Por ser um recurso tido como feminino, o dinheiro do programa é marcado simbolicamente como “ajuda”, muito embora seja utilizado para a aquisição de itens de consumo fundamentais para a sobrevivência e sociabilidade das pessoas que dele se beneficiam. Ainda nesta parte, discute-se como a participação das mulheres no PBF é pautada por uma espécie de tensão entre dois polos. De um lado, o ingresso no programa possibilita ganhos inequívocos para as mulheres, como o acesso (certos padrões de consumo, antes difíceis de serem atingidos, e a afirmação de sua autoridade dentro do espaço doméstico. Além disso, a pesquisa evidenciou que o cumprimento das condicionalidades abre caminho para o estabelecimento de vínculos entre as beneficiárias e o Estado, criando possibilidades para as mulheres exercerem o papel de intermediárias entre a família e o “mundo externo”, sem a necessidade da mediação de figuras masculinas. Todos esses ganhos, de outro lado, somente tornam-se possíveis no contexto de uma política pública que reforça a naturalização do exercício da maternagem como de competência exclusiva das mulheres.

Para esta pesquisa, foram realizadas, entre novembro de 2008 e junho de 2009, 50 conversas iniciais com os participantes do PBF que frequentaram o Centro Público de Apoio ao Trabalhador – CPAT –, da Prefeitura Municipal de Campinas, onde são feitas as inscrições e acompanhamento dos cadastrados no PBF<sup>2</sup>. O trabalho de campo, foi realizado durante o atendimento aos participantes do programa no CPAT, que faz uma escala de acordo com o local de residência, de maneira que a cada dia são atendidas pessoas de áreas distintas da cidade. Busquei entrar em contato com moradores de todas as regiões sem, no entanto, ter a preocupação de traçar uma amostra representativa. As conversas iniciais, realizadas na sala de espera do CPAT, enquanto o entrevistado aguardava ser atendido, não foram gravadas, e procurei deixar claro que minha inserção naquele contexto não estava relacionada à prefeitura ou ao governo, e que eu não tinha condições de “colocar ou retirar ninguém do Bolsa Família”. Após essas conversas, frequentemente interrompidas quando meu interlocutor era chamado para ser atendido, procurava agendar entrevistas, o

2

Gostaria de agradecer os funcionários do CPTA, de forma especial sua coordenadora, Gisleide Abreu, pelo apoio dado durante todo o desenvolvimento da pesquisa. Participaram das entrevistas os seguintes alunos de graduação do curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica - PUC - de Campinas, com bolsas de Iniciação Científica: Cinthia de Oliveira Cunha, Douglas Nascimento, Fernando Monteiro, Haretha Kazumi Itoman e Marcela Nappi Alvares, os quais agradeço pelas contribuições.

que dependeu fundamentalmente da disponibilidade do potencial entrevistado para me atender num local e horário favoráveis para ambas as partes. Assim, foram realizadas 14 entrevistas em profundidade, na casa dos próprios entrevistados e entrevistadas. Em alguns casos, essas entrevistas ocorreram em duas ou três sessões.

As entrevistas foram estruturadas a partir de um roteiro dividido em três partes. A primeira parte continha perguntas sobre a origem dos entrevistados e sobre os seus projetos futuros. A segunda parte tratava da avaliação do Bolsa Família por parte dos entrevistados, indagava como é utilizado o dinheiro do programa, as atividades de trabalho e renda das pessoas da família e a importância de receber o Bolsa Família no contexto metropolitano. A última parte contemplava as atividades de sociabilidade (dentro e fora do domicílio) e as representações sobre a pobreza dos entrevistados. É importante considerar que, de acordo com a dinâmica das entrevistas, algumas perguntas poderiam ser acrescentadas ou certos temas ser mais desenvolvidos. Em respeito ao termo de consentimento livre e esclarecido, assinado pelos entrevistados, serão omitidas quaisquer informações pessoais que permitam identificá-los. As transcrições, além disso, preservam o formato oral.

Foram entrevistados 13 mulheres e 1 homem; no entanto a participação masculina não se restringiu somente a este entrevistado, uma vez que, em duas outras situações, os maridos das entrevistadas ou seus filhos participaram da conversa. A idade dos entrevistados variou entre 23 e 53 anos. Destes, 6 estão no estrato mais jovem, entre 20 e 29 anos; 6, entre 40 e 49 anos; e 2, acima de 50 anos. A maior parte dos arranjos familiares (9 casos) segue o modelo da família conjugal, dos quais 8 são compostos por famílias nucleares (cônjuges e filhos) e 1 por família nuclear ampliada (cônjuges, filhos e netos). Nos outros 5 casos, tratava-se de famílias monoparentais (1 dos cônjuges e filhos). Em relação à escolaridade, a maioria (9) tem o ensino fundamental incompleto, 4 ensino médio (completo ou incompleto) e 1 entrevistado(a) começou a fazer um curso universitário, mas o abandonou. É importante considerar que, do total de entrevistados, somente 3 nasceram em Campinas, sendo o restante proveniente de outras cidades de São Paulo (3 casos), ou de municípios de outros estados e regiões do país (Paraná, Minas Gerais e estados do Nordeste que agrupam 8 entrevistados). Boa parte dos pesquisados (5) disse que está desempregada, 3 são donas de casa e o restante (6) trabalha como faxineira, doméstica ou vende algum tipo de produto, como cosméticos. No tocante à religião, um pouco mais da metade é católica (8) e o restante é evangélica.

## **AS VANTAGENS DO CONTEXTO METROPOLITANO**

Uma característica marcante na fala de quase todos os entrevistados sobre a importância do PBF para suas vidas é que o “Bolsa Família ajuda”. Respostas desse tipo foram de fato muito frequentes a despeito da diversidade

de origem, idade, local de moradia e padrões de rendimento dos entrevistados. Atentemos para alguns exemplos:

A

Olha, eu acho uma grande ajuda, olha porque a gente precisa, eu preciso porque só o meu marido trabalha e o que ele recebe não dá. (Entrevistada, 23 anos)

B

Olha, eu acho bom, porque, assim, é uma ajuda que a gente tem, eu acho, porque às vezes a pessoa tá desempregada, tem criança, então é uma ajuda, são R\$122,00, então já ajuda, já compra o quê: R\$100,00 reais de comida, arroz, feijão, já compra o gás, às vezes ajuda a pagar uma conta de telefone, às vezes ajuda a pagar uma luz, acho muito bom, sinceramente eu acho. (Entrevistada, 51 anos)

C

Olha, é uma forma que dá para ajudar os brasileiros. Pouco, mas ajuda, sabia? (Entrevistada, 40 anos)

D

O dinheiro é, assim, uma ajuda de custo que as pessoas têm, agora se a pessoa falar assim que esse dinheiro acomoda ele, então ele não tá contente com aquilo que ele ganha, a pessoa tem que pegar aquilo e ficar contente, né? (Entrevistado, 44 anos)

Devemos considerar inicialmente alguns sentidos associados ao termo “ajuda” nas transcrições. Podemos pensar, em primeiro lugar, no sentido de ajuda como algo que complementa alguma coisa, que serve para auxiliar ou subsidiar outro rendimento, frequentemente maior, proveniente de outras fontes. É o que ocorre nas famílias dos entrevistados nos casos mencionados, uma vez que a maior parte da renda familiar provém do trabalho, assalariado ou não, de algum membro da família e não do programa de transferência de renda. No exemplo A, o salário do marido da entrevistada é a principal fonte de renda. Nos exemplos B e C, boa parte das despesas da casa é paga pelo filho ou irmão, que são assalariados. No exemplo D, o salário do próprio entrevistado é a principal fonte de renda. Para uma noção mais exata, em 11 de 14 famílias entrevistadas, o dinheiro do Bolsa Família é conjugado a outro rendimento proveniente do trabalho assalariado (com ou sem registro profissional) de algum membro da família.

Um caso bastante ilustrativo dessa concepção do dinheiro do programa como um complemento de renda pode ser visto num relato de uma entrevistada que utilizava os recursos do Bolsa Família para fazer uma

poupança para o filho de 14 anos. Economizar o dinheiro do programa para o filho pressupõe que os gastos necessários para a sobrevivência da família sejam efetuados com outros recursos. Neste caso, a mãe trabalha como doméstica, com registro em carteira, e em sua casa moram somente ela e o filho. No momento em que teve que fazer o cadastramento do programa, algo que deve ser feito periodicamente, a sua renda comprovada em carteira fez com que esta ultrapassasse a linha de corte do programa e seu benefício foi “arrancado” (exemplo E). É claro que isso a desagradou, mas como ela pôde contar com uma outra fonte de renda, do seu trabalho assalariado, isso não produziu um efeito drástico sobre os padrões de consumo da casa. Logo depois de ter sido retirada do programa, a entrevistada conseguiu substituir o dinheiro do Bolsa Família ao matricular seu filho em “negócio” de uma organização não governamental – ONG –, que fará com que ela receba uma renda mensal superior à que recebia do Bolsa Família. É o que se pode perceber no seu depoimento:

E

Então, eles que arrancaram de mim, eu não gostei disso, porque esse dinheiro eu dava direto pra ele [para o filho de 14 anos]. Do Bolsa Família eu depositava pra ele, na poupança dele... agora mesmo eu já peguei todo os documentos, porque no cursinho que ele está, ele vai começar a receber 100 reais. É cursinho de informática, esses negócios da ONG, pra não ficar na rua, ao lado do teatro Castro Mendes. Então ele sai da escola, e vai pro cursinho, pra não ficar na rua... (Entrevistada)

Noutro caso (F), enquanto a entrevistada estava empregada e contava com a ajuda do esposo para as despesas da casa, o dinheiro do Bolsa Família era repassado para pagar metade da internet, exatamente o quinhão que caberia ao filho. A entrevistada, ao dizer “com sua parte do Bolsa Família, então a mamãe paga a internet”, indica uma clara divisão do dinheiro para cada filho e que, nessa situação, o dinheiro do PBF seria utilizado como se fosse uma pensão, uma vez que o pai do garoto aparentemente não estava cumprindo com suas obrigações. Logo após ter ficado desempregada e sem a companhia do esposo, a internet passou a ser custeada pelo próprio filho, que começou a trabalhar.

F

*André:* Então, de quando a senhora começou a receber o Bolsa Família, sete meses pra cá, o que a senhora comprou a mais? O que mudou assim, nas compras?

*Entrevistada:* O que eu coloquei a mais foi a internet pra eles. Que ele me pediu, que nem o meu irmão tinha trazido o computador. Aí ele falou: olha, eu ligo lá e você pede [internet], só que a gente vai



dividir. Essa danada dessa internet. Aí eu falei tá bom, era ele [filho] e meu marido né, que iam dividir. Aí eu falei com sua parte [do filho] do Bolsa Família, então a mamãe paga a internet. Se você usar o telefone, negócio de namoradinho, celular, tudo, então a mãe vai pagar. E a parte da [outra filha], paga ela [com dinheiro que recebe da pensão do pai]. (40 anos)

A análise dessas entrevistas sugere que a compreensão do dinheiro do Bolsa Família como complemento faz muito sentido numa realidade como a de Campinas, na qual as oportunidades para se obter rendimentos provenientes do trabalho, desfrutar de benefícios financeiros por parte de programas estatais, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, além das organizações do terceiro setor, são aparentemente maiores do que em outras localidades. Vimos, por exemplo, como é frequente no orçamento das famílias entrevistadas haver uma conjugação do dinheiro do Bolsa Família com outros rendimentos obtidos pelo trabalho de algum membro e como isso altera a utilização dos recursos (fazer poupança – exemplo E –, pagar internet – exemplo F). Foi significativo verificar como o Bolsa Família não é a alternativa para obtenção de rendimento em razão da existência de filhos, uma vez que esse tipo de recurso pode ser obtido por meio de ONG (exemplo E) ou com outros programas de transferência de renda condicionada, no âmbito municipal e estadual.

Na visão dos entrevistados, a cidade de Campinas é percebida como um local que oferece uma série de benefícios, onde “tem muito lugar que ajuda”. E essa ajuda pode vir tanto dos serviços públicos, como programas direcionados aos mais pobres, por exemplo os de transferência de renda, quanto de ONGs, conforme mencionado<sup>3</sup>. É significativo constatar que muitos entrevistados já tinham uma vivência em programas de transferência de renda antes de ingressar no Bolsa Família.

#### G

...sabe, eu acho, assim, que nem eu falei pra você... se esse Bolsa Família fosse um tanto a mais, daria mais pra ajudar a população carente... não só o Bolsa Família, como o outro benefício que tem, porque aqui em Campinas é uma cidade muito boa de se viver, gente, tem muito lugar que ajuda... entendeu... só que é aquele negócio, a ajuda é muito pouca... (Entrevistada, 43 anos)

#### H

Antes eu também recebia o Renda Mínima [municipal] até minha menina ficar doente, daí eu comecei a receber o Bolsa Família, é que minha menina teve um problema que ela ficou desnutrida, ela não engordava e não crescia, até teve que fazer um tratamento

#### 3

A análise das entrevistas sugere que existe uma forte discrepância entre a percepção das pessoas sobre o município de Campinas, o qual é visto como bom e repleto de oportunidades, e o bairro onde moram. Foram muito frequentes as reclamações relativas aos serviços públicos no bairro, má qualidade do posto de saúde e do transporte, dificuldade em acessar creche, e, sobretudo, violência. Assim, para muitos, o projeto de ascender socialmente implicava mudar do bairro, mas permanecer na mesma cidade.

na Unicamp, daí que eu comecei a receber o Bolsa Família, que foi pelo posto que eu comecei a receber. (Entrevistada, 23 anos)

Em Campinas havia três programas de transferência de renda condicionada no momento em que foram feitas as entrevistas. O Programa de Garantia de Renda Mínima – PGRM –, da prefeitura municipal, um dos pioneiros no Brasil (implantado em 1995), o Programa Renda Cidadã, do governo estadual, e o Programa Bolsa Família, do governo federal. O Bolsa Família era o mais importante, seja pela alocação de recursos, seja pelo número de participantes. Em 2006, por exemplo, reunia mais de dois terços dos participantes de programas de transferência de renda condicionada na cidade, seguido pelo PGRM e depois pelo Renda Cidadã. Cada um desses programas opera com critérios próprios, o que implica formas de seleção e benefícios variados aos participantes.

A despeito das diferenças, é importante destacar que viver em Campinas possibilita o acesso a três programas de transferência de renda, algo difícil de encontrar em grande parte das cidades brasileiras, notadamente em cidades onde a arrecadação municipal muitas vezes não permite arcar com os custos dessas políticas. Em sentido complementar, a existência dessas variadas opções possibilita certas estratégias familiares que resultam em uma longa trajetória em programas dessa natureza para um número significativo de pessoas que começam em um determinado programa e depois passam para outro (exemplo H). É possível verificar, além disso, que algumas dessas estratégias levam em conta não somente as possibilidades de um único município (como Campinas), mas a região metropolitana como um todo. É o caso da transcrição abaixo (exemplo I), em que o entrevistado, migrante da Região Centro-Oeste, veio primeiro para Valinhos (cidade da Região Metropolitana de Campinas – RMC – e contígua à cidade), onde lá participou do programa de transferência do município. Depois mudou para Campinas e, nesta cidade, participa do Bolsa Família. O relato, além disso, sugere que “viver pela caridade” implica negociar com uma vasta rede de organizações públicas e privadas, tais como ONGs, igrejas e até mesmo prefeituras, que atuam diretamente com os mais pobres. Todas essas “ajudas”, governamentais ou não, permitiram acumular um pequeno capital para vender pastel e investir em um “Opala veio”, fundamental para viabilizar os negócios:

I

A gente quando chegou aqui em Valinhos, a gente viveu muito tempo pela caridade, viveu muito tempo pela sociedade do bairro, começou a pedir, a gente saía pela rua. Num dia arrumávamos 300 contos de compra. A gente não conhecia nada, andava por aí, então cada um dava uma coisa e a gente foi conseguindo aquilo que a gente queria. Aí arrumamos uma casinha, pagando aluguel, aí a igre-

ja começou a dar um benefício pra gente, dava cesta básica. A gente começou a trabalhar, e começou a ganhar o benefício, era o Renda Mínima de Valinhos. A mulher começou a receber o benefício de 200 contos, durante um ano. Aí a gente montou pastel, essas coisas, salgado, mas no lugar aonde a gente montava não podia montar banca de camelô, aí fomos expulsos. Não conseguimos ponto em Valinhos, fomos pra Campinas. Achamos um Opala veio, com a frente tudo caindo, falei: vamos vender alguma coisa, todo mundo vende alguma coisa na rua, abacaxi na rua, vamos nós vender alguma coisa também. Fomos numa casa de plástico, de R\$1,99, e compramos 300 contos de coisas e saímos. Passamos um ano vendendo essas coisas, pra cima e pra baixo. Eu e ela íamos pra Campinas, vendia, ia pra Valinhos, vendia, aí começou minha mãe a trabalhar com nós, tinha o benefício, fomos virando. (Entrevistado, 43 anos)

Cabe salientar que, para a maioria das pessoas, o ingresso em algum programa de transferência de renda foi motivado pela iniciativa de agentes do poder público, no âmbito dos postos de saúde, das escolas, das creches, dos Centros de Referência da Assistência Social do município, entre outros. Assim, nota-se que as informações sobre os programas de transferência de renda circulam por meio dos órgãos públicos e chegam aos ouvidos dos possíveis interessados.

## J

*André:* E como a sra. ficou sabendo do Bolsa Família, como teve contato?

*Entrevistada:* Ah é que aqui quando saiu o negócio do Bolsa Família eles avisaram aqui na escola...

*André:* Eles quem?

*Entrevistada:* Ah, eu não sei, só sei que meu filho avisou que eles chegaram e disseram que tinha o Bolsa Escola, que era pra eu ir atrás.. ele trouxe até um papelzinho com endereço...

## K

Foram as crianças que falavam “oi mãe, tem que fazer o cadastro do Bolsa Escola”. Aí que veio o encaminhamento pra fazer o cadastro, aí a gente foi e fez, mas foi a própria escola que fez o encaminhamento. (Entrevistada, 51 anos)

É útil retomar um ponto importante que evidencia as oportunidades de se encontrar trabalho e usufruir rendimentos (mesmo que temporários) na região de Campinas, segundo a percepção dos entrevistados:

## L

...ele [marido] tá registrado. Mesmo não ganhando tão bem como a profissão deveria ganhar. Agora ele tá ganhando no bruto 800 reais. Por ser líder era para ele tá ganhando mais, mas vamos ver, agora o sonho dele é tirar o brevê para ele virar piloto. (Entrevistada, 23 anos)

## M

*Entrevistada:* Ah, eu já fiz muita coisa, já fui babá, já fui doméstica, já trabalhei em casa de família, já trabalhei com idoso, era um casal de velho, um senhor e uma senhora, e ele não estava bem e me chamou para olhar ele, que ela tinha medo de ficar sozinha, mas também aí não deu certo... Aí eu já trabalhei de quase tudo.

*André:* E teu marido?

*Entrevistada:* Ele dá de tudo, de pedreiro, de carpinteiro, tudo que se dá para ele fazer ele faz, ele é muito esforçado, agora mesmo ele tá registrado, em Valinhos, em uma empresa de ônibus, ele é lavador, ele lava os ônibus por fora, né? Até que é perto, ele pega um ônibus, desce na rodoviária de Valinhos e vai a pé até a empresa, às vezes ele tem carona com um carro que vem para cá e, às vezes, pega ele, leva ele, traz ele, mas não é sempre que vem para cá, né? (23 anos)

## N

*Entrevistada:* Ah eu faço de tudo um pouco... trabalho de doméstica, trabalho de faxineira, tem vez que paro tudo, depois abro um negócio aqui pra mim, depois eu fecho, né?

*André:* Mas agora, atualmente, que você faz?

*Entrevistada:* Eu tô de faxina...

*André:* E é bom assim, como que é?

*Entrevistada:* Ah, bom bom bom bom não é, né? Mas tá pagando né... rs...

*Irmã:* É, o ruim da faxina é que é pesado...

*Entrevistada:* É... você ganha dinheiro... se você pegar a semana inteira tem lugar que você ganha 80 tem lugar que ganha 70 tem lugar que ganha 60... se trabalha a semana inteira você chega no final de semana e tem dinheiro... mas aqui em casa não chega dinheiro não, filho. É funerária que tem que pagar, é uniforme que tem que comprar, é chuteira que tem que comprar, é luva, é estudo do meu filho, é os neto que ajuda, é meu marido que toma remédio, ainda bem que agora tenho ajuda da família, o remédio dele é 35 reais.

## O

Aqui eu já trabalhei de serviços de manutenção, trabalhei no OBA [varejão hortifrutigranjeiro], registrado no OBA [...] construí um

OBA lá no Morumbi, né? Nós que construímos também, viemos para cá, fizemos a revisão nas obra todinha aqui [...] depois achei que tinha que entrar registrado de novo. Aí fiquei registrado naquele supermercado em Valinhos que saiu agora [...] o Russi, fui lá pra ver o serviço de pedreiro, eles falaram que não tinha mas que tinha uma vaga pra segurança e eu entrei como segurança [...] como eu fazia um trabalho “ordeiro”, era muito bem recebido, o pessoal de São Paulo gostava de mim. Trabalhava com rádio Nextel, trabalhava todo bem equipado, ficava na escada rolante, então eu era um vigia também, entendeu? (Entrevistado, 43 anos)

## P

Aqui é melhor, em todos os sentidos, porque você vê a situação como eu contei agora, sobre a minha vida, a gente não tem assim, por mais que eu não esteja trabalhando, meus filhos me ajudam, esse meu companheiro tá me ajudando, tava desempregada, depois eu pedi o divórcio com meu marido, tinha ajuda só do meu filho [...] foi aí que entra a história do meu companheiro, que eu procurei pra me ajudar. (Entrevistada, 51 anos)

De acordo com os relatos, podemos pensar que existe uma diferença em participar do Bolsa Família num município como Campinas. A experiência de viver nesta cidade resulta num conjunto de oportunidades concretas, tais como acesso ao mercado de trabalho, com registro ou sem registro em carteira, que possibilita um padrão de rendimento familiar frequentemente superior ao verificado em outros lugares. Nos exemplos L e M vemos que os maridos das entrevistadas trabalham com registro profissional em carteira. Mesmo no exemplo O, de um marido desempregado, observa-se que suas experiências profissionais alternaram entradas e saídas no mercado assalariado formal. É digna de nota no exemplo L também a forte aspiração para ascender na profissão quando o marido da entrevistada se tornar piloto de avião (tirar o brevê). Nos exemplos M e N, observamos que, para as mulheres, a experiência do mercado de trabalho passa por uma série de atividades esporádicas, como cuidar de idosos, serviço como doméstica, faxineira, entre outras. Nesse sentido, é significativa a fala de uma entrevistada, “eu tô de faxina”, denotando algo provisório, que a qualquer momento pode mudar. O último depoimento, de uma entrevistada que veio do Maranhão, sugere que a comparação entre o local de origem e Campinas é muito favorável a esta última. Essa vantagem repousa sobretudo na possibilidade de os filhos e companheiros poderem arrumar trabalho remunerado em algum lugar.

Desfrutar dessas possibilidades pode implicar, como no caso transcrito a seguir, receber menos dinheiro do Bolsa Família – como a entrevistada que perdeu parte do seu benefício pelo fato de ter arrumado um trabalho de faxineira.

Q

...é assim, quando nós mudamos pra cá , aí eu levei todos os papel que nem a moça me pediu, tudo, aí eu tava fazendo faxina 3 vezes por semana, e eu não ia mentir, né? Aí, quando eu fui lá levar os papéis, ela [atendente do CPTA] perguntou o que eu tava fazendo e eu disse que tava fazendo a faxina 3 vezes por semana e aí cortaram. Aí eu recebo só dos dois meninos, né? que dá só 60 reais. (Entrevistada, 42 anos)

Há também outro aspecto que parece interferir na maneira como os entrevistados veem a sua própria condição social e as apreciações sobre o programa. A possibilidade de um dia usufruir de serviços públicos na região metropolitana, sobretudo educação, estimula projetos de melhorar de vida no futuro. É o que se pode depreender destes relatos:

R

Eu sempre quis fazer educação física... sempre. Aí eu fiquei sabendo que se você fizesse o Enem e participasse do Prouni né, teria uma faculdade que daria pra eu estar fazendo; só que daí eu, indecisa, como eu fiz tudo que se pode imaginar, já fiz. (Entrevistada, 23 anos)

S

Realmente, até hoje eu tenho isso na minha cabeça... é ser um contador [...] ah, no momento, pra você entrar numa faculdade é meio complicado... difícil, não tá difícil, mas, às vezes assim é a renda, né? Porque hoje em dia, aumentou mais o número de faculdades, para que as pessoas possam mais, ter mais chance. Hoje tem o Enem, aonde o tipo o governo ajuda o pessoal pra conseguir uma bolsa, né... realmente eu fui fazer duas vezes a inscrição, fui fazer o vestibular. (Entrevistado, 44 anos)

A análise dos depoimentos indica que o projeto de fazer um curso superior não parece muito distante do campo de possibilidades de alguns entrevistados. É ainda um projeto, mas tido como algo exequível por eles. No momento, está complicado, mas não está assim tão difícil, como diz S. Não está difícil porque, em princípio, os entrevistados valorizam viver numa cidade em que existem várias faculdades e universidades (com muitas opções de cursos de graduação) e que também conta com programas que auxiliam o acesso ao ensino superior.

Sabemos, no entanto, que os projetos de ascensão social pela via da escolarização dependem das condições do presente. Esse aspecto fica claro no caso de T, em que a escolha do curso a ser feito dependeu de uma

negociação com o marido para ver quem ficaria com as crianças, serviço que recai normalmente sobre a mulher.

## T

Aí como já consegui em janeiro estar trabalhando, então a gente tem que ver; ou eu faço o curso ou ele faz o curso, porque à noite tem que um ficar com as crianças, então a gente vai ver o que for mais favorável; como eu fiz um monte de curso, aí eu dava preferência pra ele fazer. (Entrevistada, 23 anos)

Apesar das dificuldades, sacrifícios e frustrações pessoais que envolvem as elaborações e realizações desses projetos, o ponto a ser destacado é que estar num lugar repleto de oportunidades (faculdades, Programa Universidade para Todos – Prouni –, cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Social – Senai – etc.), mesmo que concretamente inacessíveis no momento, já é suficiente para mudar a percepção da cidade. Convém acrescentar que muitos entrevistados valorizam a residência em Campinas exatamente porque esta oferece oportunidades de educação para os filhos, ressaltando que, às vezes, o projeto de ascensão social não vale para a geração do entrevistado, mas para a dos seus filhos.

## U

Eu quero que eles tenham o que eu não tive, porque quando eu estudava o meu pai mudava de fazenda e eu perdia o ano, saía, não me adaptava mais, nunca estudei um ano completo. [...] Quero dar um estudo bom pra eles, eu quero enxergar eles bem estudado, se eles não arrumar serviço, problemas deles, mas pelo menos eu quero que eles tenha. (Entrevistado, 43 anos)

Nota-se, neste último relato, uma forte conexão entre a escolaridade do filho e as possibilidades de ele ter uma vida melhor. Viver numa localidade como Campinas possibilitou ao entrevistado a chance de “dar um estudo bom para eles [filhos]”, de dar alguma coisa que ele próprio não teve, numa aposta de que isso fatalmente fará a diferença no futuro. Ana Fonseca (2001), na pesquisa que realizou junto aos beneficiários do Programa de Garantia de Renda Mínima da prefeitura de Campinas nos anos de 1990, já havia notado como o tema da educação é fundamental na fala dos entrevistados a respeito das possibilidades de ascensão social. Em suas palavras: “nessas histórias [dos entrevistados] a educação parece condensar, em termos simbólicos, o (frágil) espaço concedido à esperança de um futuro melhor que, fugindo da pobreza, pode vir a concretizar-se na geração seguinte” (FONSECA, 2001, p. 203).

É oportuno lembrar que o reconhecimento das instituições escolares urbanas como sendo aquelas capazes de oferecer competências tidas

como fundamentais é um dos elementos importantes das chamadas forças de atração no processo de construção da dominação simbólica da realidade urbana, tal como propõe Bourdieu (2000). É essencial compreender que o prestígio da cidade e das instituições cidadinas (como a escola) passa, como sugere Bourdieu, pelo reconhecimento social de que as informações que realmente fazem a diferença são aquelas geradas e circuladas em espaços dessa natureza. Atentemos para o fato de que essas informações não se restringem a um conjunto de competências técnicas presente, por exemplo, nos currículos escolares, mas vão além disso e englobam gostos e preferências de todas as ordens: musicais, literárias, além de formas de vestir, de falar, de cuidar do corpo. Esse capital cultural transmitido e passível de ser acumulado proporcionaria os chamados ganhos de distinção que, como se viu, vinculam-se a processos de dominação simbólica. Torna-se sugestivo constatar na fala da filha de uma entrevistada referência explícita à questão do acesso à informação quando se compara Campinas com a terra natal de sua mãe:

V

Eu fui lá com 13 anos, e eu já não me imagino lá. Lá a dificuldade é muito maior... não tem um cinema, um *shopping*, não tem lá, não tem a informação que aqui tem... aqui é muito mais fácil ter uma informação pra você. (Entrevistada, 16 anos)

Em *O mundo dos bens*, Mary Douglas e Baron Isherwood (2004) já haviam sugerido que a diferença entre pobreza e riqueza não está relacionada somente à quantidade de bens acumulados, mas ao acesso a algumas informações essenciais para que determinados grupos sociais tenham a capacidade de estabelecer e manter certas hierarquias sociais. Como bem afirmam os autores, “os bens reais são a ponta visível do *iceberg*” (DOUGLAS, ISHERWOOD, 2004, p. 220). Partindo do pressuposto de que em qualquer sociedade existe uma disputa por bens escassos (econômicos e simbólicos), Douglas e Isherwood consideram que a possibilidade de obter determinadas informações, tidas como as mais importantes e prestigiosas, é algo fundamental para se assegurar uma posição social vantajosa. Na visão dos autores, em qualquer sociedade as hierarquias sociais são mantidas mediante a restrição que determinados grupos impõem a outros em termos da circulação da informação, por exemplo, estabelecendo rituais de consumo que dificultem ou mesmo barrem o acesso a estranhos. Os bens, em razão dos significados que adquirem socialmente, podem servir de pontes (estabelecer solidariedades entre pessoas) ou de cercas (estabelecer diferenças, hierarquias).

O depoimento da filha da entrevistada V indica com clareza que viver num município como Campinas possibilita o acesso a certas informações que, na terminologia de Bourdieu, promoveriam ganhos de distinção.



Algo que seria difícil, ou até mesmo impossível, no local de origem da família. Participar de certos rituais de consumo, como, por exemplo, ir a *shoppings*, cinemas, permite ampliar conexões sociais, e isso é valorizado como algo que pode fazer a diferença para projetos futuros.

O material apresentado é suficiente para sustentar a ideia de que receber o Bolsa Família em Campinas implica um conjunto de experiências (presentes/futuras; concretas/virtuais) que interfere na apreciação das pessoas sobre o programa e sobre sua própria condição. Nesse sentido, a utilização do termo “ajuda” corrobora esse entendimento. Por fim, vale destacar a fala de um migrante, que compõe a maioria dos entrevistados. Esse entrevistado recebia o dinheiro do Bolsa Família em sua cidade de origem, no interior de Minas Gerais, e o transferiu para Campinas. Segundo ele, a diferença entre receber “lá” e “cá” seria a seguinte: “lá o dinheiro dava para comprar quase tudo. Aqui o dinheiro ajuda”.

## GASTO FEMININO

O outro sentido associado ao termo “ajuda” presente nas falas dos entrevistados e entrevistadas a respeito da importância do Bolsa Família é relacionado a gênero. O dinheiro recebido é considerado de responsabilidade das mulheres. Com o passar do tempo, a renda proporcionada pelo programa vai sendo incorporada no orçamento familiar e permite a aquisição de muitos bens e serviços. Vamos examinar. Começamos com alguns desses gastos e a forma como foram realizados.

### A

Eles [filhos] sabem [do dinheiro do Bolsa Família] mas não cobram, sempre que elas querem alguma coisa elas perguntam se mãe tem dinheiro e se pode comprar, porque não é assim que as coisa são. Precisa uma fruta, um chinelo, daí eles perguntam se tem dinheiro. Daí se tem, tem. Se não tem, não tem. Eles não ficam assim gritando, fazendo escândalo, se jogando no chão não. Tem que ser algo de precisão e que eu possa dar, se não, não. (Entrevistada, 23 anos)

### B

*André:* mas daí, por exemplo, quer comprar uma tevê, como vocês fazem? Conversa com seu marido?

*Entrevistada:* não, a televisão eu comprei com o dinheiro do Renda Mínima. Eu recebi 140 reais e eu consegui fazer o crediário e tirar nas casas Bahia... Graças a Deus, já tá paga... o som ele [marido] já tinha... acho que foi só com o dinheiro... a geladeira quem deu foi a vó... a cama foi a cunhada, o guarda roupa o homem que morava aqui, o armário meu tio que me deu...

C

Ah, muita coisa, porque que nem agora eu não preciso mais dar dinheiro pro meu filho, posso comprar um micro-ondas, porque meu filho fura meu bolso, viu? E agora eu comprei bastante coisinha viu, tudo com dinheiro que não fui mais dando pra ele... Então ajudou bastante viu, mas eu falo pra ele, não se iluda com esse dinheiro, porque depois que não tiver não vai mais ter aqui também não... (Entrevistada)

Em primeiro lugar, percebe-se nas falas que as entrevistadas utilizam o dinheiro do PBF muitas vezes sem o conhecimento prévio de seus maridos/companheiros. Os depoimentos indicam que uma série de bens, como televisão, micro-ondas, computador, foram adquiridos com o dinheiro do programa, mas sem que os maridos/companheiros soubessem de antemão. Além disso, há uma expectativa por parte dos filhos de que o recurso do PBF seja gasto com itens de consumo voltado para eles, roupas, tênis ou até dinheiro para sair com a namorada. O ponto a ser destacado é que as decisões sobre o uso do dinheiro com os filhos, com equipamentos da casa e a ponderação de prioridades (por exemplo, se se gasta com tênis para o filho, com eletrodomésticos ou alimentação), cabem exclusivamente à mãe.

Alba Zaluar (2000) já tinha observado que nos domicílios pobres a forma pela qual o consumo é realizado acompanha os padrões de gênero da família de tal maneira que há certos tipos de gastos tidos como masculinos e outros, femininos. Os equipamentos da casa, como os eletrodomésticos, mesmo que adquiridos com o dinheiro do homem, são de propriedade da mulher (ZALUAR, 2000, p. 102). Há, ademais, um tipo de consumo essencial: prover a “comida dentro de casa”, que cabe ao chefe de família – homem. São gastos geralmente feitos uma vez por mês, as chamadas “compras do mês”, que consistem em itens básicos, como arroz, feijão, óleo e alguns produtos de limpeza. Essas despesas, ainda que feitas preferencialmente com o dinheiro dado pelo homem, são na maior parte das vezes controladas pelas mulheres, as quais, pressupõe-se, devem dominar a arte de fazer o dinheiro render até o próximo mês<sup>4</sup>. Alguns trechos de entrevistas ilustram esse padrão:

D

Ah, sou eu, né? [risos]... que ele trabalha e paga as contas dele, mas se eu falar pra ele que eu preciso disso, daquilo... ele tem que dar o dinheiro, porque quem comanda aqui dentro mesmo sou eu, né? (Entrevistada, 23 anos)

E

Ele [marido] não sabe a senha do cartão-salário dele, ele recebe 470, 500 reais. Adianto alguma coisa, por exemplo, eu comprei uma roupa no cartão lá, sapato, mas ultimamente tô pagando mes-

mo é a passagem do avião [para ir ao sepultamento do pai no Maranhão]. E quando não tinha fogão e a geladeira, eu comprei e tô pagando com o dinheiro dele, eu dou, sei lá, 20, 30 reais, sei lá, pra ele tomar a “brejinha” dele e, aí, tá tudo bem. (Entrevistada, 51 anos)

Os exemplos apresentados corroboram algumas reflexões de Cynthia Sarti (2007), em pesquisa realizada em São Miguel Paulista, bairro da periferia de São Paulo. Sarti argumenta que, entre os pobres, todas as esferas de ação social são mediadas por um conjunto de preceitos morais representado pela família<sup>5</sup>. Esta, no entendimento da autora, é “uma referência simbólica fundamental que permite pensar, organizar e dar sentido ao mundo social, dentro e fora do âmbito familiar” (SARTI, 2007, p. 9); todas as ações que se apresentam num primeiro plano como individuais, tais como entrar e sair do mercado de trabalho, consumir determinados bens e serviços, participar de certas atividades de sociabilidade, são subordinadas às lógicas e às estratégias familiares. Dada a importância da família, perceber como se organiza a autoridade em seu interior passa a ser um componente fundamental para se compreender o modo de vida das pessoas mais pobres. A autoridade na família é constituída por papéis sociais atribuídos às pessoas de acordo com as suas posições de gênero<sup>6</sup>.

Partindo de uma distinção fundamental entre “casa” e “família”, Sarti argumenta que a família é o domínio masculino por excelência. O homem é a sua autoridade máxima e cabe a ele estabelecer a mediação entre a família e o mundo externo (como seu porta-voz), dar dinheiro, mandar e ter moral, o que de maneira bastante simplificada significa ser trabalhador e não beber<sup>7</sup>. Em contraposição, a casa, vista como par hierárquico da família, é o domínio feminino. Cabe às mulheres ser a dona de casa, educar os filhos e cuidar do dinheiro e do consumo:

O fato de o homem ser identificado com a figura de autoridade, no entanto, não significa que a mulher seja privada de autoridade. Existe uma divisão complementar de autoridades entre o homem e a mulher na família que corresponde à diferenciação entre casa e família. A casa é identificada com a mulher e a família com o homem. [...] Em consonância com a precedência do homem sobre a mulher e da família sobre a casa, o homem é considerado o chefe da família e a mulher a chefe da casa. (SARTI, 2007, p. 63)

Numa entrevista em que marido e mulher falam da divisão de tarefas, a distinção entre casa e família proposta por Sarti fica muito clara:

F

*Entrevistada:* É eu, eu que corro atrás, escola dos meninos é eu, reunião das escola dos meninos, é raro ele ir, procurar colégio é eu...

5

De maneira geral, Duarte (1986), Caldeira (1984) e Zaluar (2000) compartilham também desse entendimento.

6

Lembremos que, para Joan Scott (1990, p. 14), “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

7

Sobre esse aspecto, é interessante destacar que, para Sarti (2007), o papel masculino não precisa ser necessariamente exercido pelo marido, pode se deslocar para outros homens, como um irmão da mãe, um filho mais velho, um compadre, por exemplo, em domicílios não conjugais. É claro que nesses casos há certa perda: “Estudos recentes sobre os pobres urbanos mostram, ao contrário, a força simbólica desses padrões ainda hoje, reafirmando a autoridade masculina pelo papel central do homem como mediação com o mundo externo, e fragilizando socialmente a família onde não há um homem ‘provedor’, de teto, alimento e respeito” (SARTI, 2007, p. 58).

*Marido:* Cada um tem um carguinho.

*Douglas:* É, e qual é o do senhor?

*Marido:* Ah, o meu é procurar serviço, levar no médico quando fica doente, arrumar as coisas... (Entrevistada, 43 anos, e o marido, 42 anos)

Cada integrante do casal tem o seu “carguinho” na hierarquia da família, isto é, um conjunto de obrigações específicas que deve ser exercido pelo marido e pela mulher. É bem verdade que em muitas situações essa divisão de papéis (ou de “carguinhos”) traz certos conflitos. Em relação às mulheres, vimos que seus projetos individuais, tais como fazer um curso superior, podem ser por vezes barrados por obrigações, como cuidar dos filhos e da casa. Para os homens, essa divisão de papéis muitas vezes acarreta a grande responsabilidade de ser o principal provedor de dinheiro.

Assim, e não obstante os problemas e dramas pessoais envolvidos nesse processo, o reconhecimento social do homem passa pelo seu bom desempenho como marido provedor: “bom marido é aquele, portanto, que gosta de trabalhar, isto é, que prolonga suas horas de trabalho de modo a poder arcar sozinho com essa despesa” (ZALUAR, 2000, p. 101). Quando o homem não consegue suportar o “fardo” (exemplo G) de sustentar sozinho a família, parte importante do seu prestígio se vai. Ser ajudado por alguém é um motivo de vergonha para os homens, como atesta este relato:

#### G

O homem tem assim, esse fardo, como ele acha que é o líder da casa, ele acha que tem que trabalhar pra todo mundo comer, né? [...] eu acho que o homem tem vergonha, na verdade, de dizer: “não eu não consegui, minha família tá passando por dificuldade e eu não consegui sustentar”. Agora a mulher não... a mulher vê que tá passando dificuldade, não tanto ela, mas o filho – a mãe de verdade, né? – ela vai lá, ela se humilha. (Entrevistada, 23 anos)

Cabe às mulheres administrar as despesas da casa e socializar os filhos, segundo Zaluar. Teresa Caldeira (1984), em sua *Política dos outros*, já tinha mencionado que as tarefas de cuidar dos filhos competem quase que exclusivamente às mulheres. Caldeira também observou que a presença de filhos nas famílias pobres, longe de ser algo que somente traz prejuízo às mulheres, pode ser visto em outro plano como fonte de reconhecimento. O domínio da casa, apesar de implicar muitas limitações e frustrações, é um espaço legitimado pelos papéis de gênero no qual a mulher detém grande autonomia e autoridade: “mulher é a chefe da casa” (SARTI, 2007).

Conforme se viu nos exemplos D e E, a autonomia feminina para gastar é notável, os maridos arcam com o dinheiro para as despesas do mês, enquanto as mulheres realizam e gerem as compras. O domínio da casa não se esgota na administração do dinheiro para as compras e contas

do domicílio; ele significa, sobretudo, a educação e socialização dos filhos, tarefa considerada fundamentalmente feminina. Como observou Zaluar (2000, p. 97): “se ao pai cabe a função de provedor principal, à mãe cabem, além do trabalho doméstico, as importantes funções de gerência da casa e de responsável pela socialização das crianças”. Ressalta nas entrevistas a grande independência da mulher na definição sobre o que fazer com o dinheiro em relação aos filhos, notadamente nos casos A, B e C, em que as decisões de comprar alimentos, vestuários, calçados e diversão para os filhos cabem somente à mulher.

A análise das entrevistas sugere também um grande decoro no uso do dinheiro do PBF. Podemos notar que a utilização do dinheiro do Bolsa Família é acompanhada por uma forte moralidade, fixa um jeito certo e um jeito errado de gastar o dinheiro, julgamento moral que parece estar ausente em relação ao uso do dinheiro proveniente de outras políticas sociais, tais como a aposentadoria. Veremos adiante como o papel do Estado, ao condicionar o recebimento do benefício à frequência escolar, ao acompanhamento nutricional e de saúde dos filhos e à realização de exames pré-natais para as gestantes, influencia decisivamente nos padrões de gasto do dinheiro dessa política pública<sup>8</sup>. Assim, a análise das opiniões sobre o uso do dinheiro por parte dos participantes do programa constata a presença de um conjunto de obrigações morais que passa a interferir decisivamente nas formas pelas quais o dinheiro do programa é gasto.

#### H

*Entrevistada:* Igual esse mês mesmo... eu recebo 100 reais, com 80 reais eu paguei o material da escola da minha menina e agora eu vou lá na loja comprar uma blusa de frio que ela pediu, com os 20 que sobrou, entendeu? Então é pra elas mesmo.

*André:* O dinheiro que você tem do benefício você usa só para as meninas?

*Entrevistada:* Só para as meninas é... mais pra mais velha, né? Que a mais nova o pai dela dá [pensão], né? A mais velha como não recebe nada do pai dela... Eu acho que certo é tipo assim, igual eu, tô gastando com a minha filha, não é certo gastar comigo, porque é coisa que é das crianças, a não ser que eu fosse gestante, porque gestante também recebe o Bolsa Família, mas acho que nem assim, porque é uma coisa da criança, para fazer enxoval e tudo. (29 anos)

#### I

Ela [conhecida da entrevistada] tinha três filhos, só que ela não usa isso com os filho, ela usa esse dinheiro com a droga [...] Tem muitas mães que fazem isso hoje em dia, infelizmente, tem muitas

#### 8

O artigo 3, da lei n. 10.836/2004, que criou o Programa Bolsa Família, diz que “A concessão dos benefícios dependerá do cumprimento, no que couber, de condicionalidades relativas ao exame pré-natal, ao acompanhamento nutricional, ao acompanhamento de saúde, à frequência escolar de 85% em estabelecimento de ensino regular, sem prejuízo de outras previstas em regulamento” (BRASIL, 2004).

mãe que fazem isso, ao invés de beneficiar o filho com um Danone, sabe? Numa peça de roupa ou num material mesmo de escola, porque o governo mesmo dá quase tudo mas um material que falta ao invés de ajuda não tem, ou vai na cachaça ou nas merdas das droga. Entendeu? Então eu acho isso muito errado. Eu não concordo com isso, sabe? (Entrevistada, 40 anos)

De uma maneira um tanto quanto esquemática, depreende-se que o uso correto do dinheiro é aquele feito diretamente para os filhos, com roupas, material escolar e alimentação.

No caso da alimentação, na maioria das vezes os itens adquiridos com o dinheiro do programa são aqueles que não estão contidos nas despesas do mês. São doces, balas e refrigerantes que são normalmente dados aos filhos pelas mães com intuito de agradá-los. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Análises Sociais e Econômicas – Ibase – sobre segurança alimentar e nutricional com os beneficiários do PBF identificou um importante dilema relacionado à alimentação.

O fato de as mulheres serem em sua totalidade as titulares do programa e usarem os recursos de forma importante com alimentação, particularmente em itens de demanda das crianças, tem trazido também dilemas no que se refere à promoção de uma alimentação saudável no âmbito familiar. A tarefa de atender aos desejos do(as) filho(as) ou negá-los fica a cargo da mãe, num processo decisório que pode ser perverso. Muitas mulheres, apesar de não considerarem determinados alimentos saudáveis, relatam dificuldades em negar esse desejo ao(às) filho(as), que já têm tantos outros desejos negados. (IBASE, 2008, p. 75-76)

Foi possível identificar também que o consumo correto pode englobar o pagamento de certos serviços, como aluguel de vídeos para as crianças, *lan houses* e até, num caso isolado, as despesas de internet usada exclusivamente pelo filho de 16 anos. O importante é que sejam gastos diretamente com os filhos.

Usos indiretos, isto é, aqueles não especificamente dirigidos aos filhos (uma vez que outros moradores do domicílio podem se beneficiar deles) também são vistos como corretos, mas em um patamar ligeiramente inferior aos gastos diretos. São os casos de despesas para a casa e dos alimentos não contidos nas compras do mês, tais como verduras, frutas e eventualmente uma mistura. Também em alguns casos (B, C e E) foi possível observar compras de equipamentos domésticos como televisão, micro-ondas, aparelho de DVD, realizadas a crédito com o dinheiro do programa. Em outras situações observou-se que o dinheiro do PBF foi utilizado para pagar contas da casa: gás, luz, telefone etc. Ou, ainda, como no caso de um depoimento, coletado por Ana Fonseca, de uma participante

do Programa Renda Mínima de Campinas que usou o dinheiro do programa para se casar e assim reforçar os laços familiares:

...ficava aquele clima difícil. As crianças perguntavam: mãe, por que a senhora não casou com o meu pai? [...] Com esse dinheiro da renda mínima eu realizei um sonho. Eu juntei e comprei o que tava precisando. Foi um casamento simples: do civil para a casa. Fiz um almoço, nós almoçamos; convidei meus padrinhos. Durante esse tempo da renda mínima eu consegui realizar muitas coisas, inclusive meu sonho porque eu não era casada e eu casei. (2001, p. 196-197)

Já o uso tido como errado é aquele feito para si mesmo ou para outros, desde que não relacionado com os filhos. Mesmo nesse caso, observou-se certa gradação. A mãe que gasta o dinheiro com despesas pessoais, como manicure, esmalte, perfume, usa o dinheiro de forma “errada”, mas não tanto. Já quem gasta o dinheiro com bebidas, cigarros, drogas (exemplo I) recebe uma forte reprovação.

O ponto a ser enfatizado é que as mulheres são as responsáveis pelo cumprimento dos preceitos morais na utilização do dinheiro do PBF, elas têm autonomia para arbitrar o seu uso desde que seja relacionado a despesas com filhos e com a casa. Nesse passo, é significativo constatar que, para as entrevistadas, o reconhecimento social passa necessariamente pelo bom exercício do domínio da casa. Como observou Marlene Rodrigues:

É a esfera do doméstico e o cuidado com as crianças que lhes permitem diferenciar-se e mostrar o que fazem da vida e o que sabem fazer. A importância atribuída ao cuidado dos filhos, e o reconhecimento de uma maior preocupação das mulheres com este, torna ainda mais reprovável o comportamento daquelas que não desempenham esse papel satisfatoriamente. (2009, p. 236)

É o caso desta entrevistada que se sente altamente desprestigiada por não ter conseguido proporcionar uma festa de aniversário para a filha:

J

É que essa daqui [se referindo a uma filha], todos os aniversário dela a madrinha faz uma festinha pra ela, tudo. Agora aquela ali [outra filha] nunca teve, coitada... daí o meu sonho era trabalhar e poder dar uma festinha pra ela, né? Já tá virando mocinha até a coitada. Daí um dia chega namorando, chega a casar, e fala “ah, eu nunca tive uma festa de aniversário!” Daí fica chato pra mim, né?... (Entrevistada, 27 anos)

É importante considerar que a associação das mulheres aos papéis reprodutivo e maternal, no desenho das condicionalidades do PBF,

assim como nos discursos públicos governamentais e na forma pela qual o programa é vivenciado pelas pessoas, é a maior objeção ao potencial de emancipação das mulheres por intermédio dessa política pública. É possível notar que grande parte da crítica aos programas de transferência de renda condicionada repousa no fato de que o Estado, ao privilegiar as mulheres como interlocutoras do programa, contribui fortemente para a produção e veiculação de representações sociais que associam a mulher ao exercício da maternagem<sup>9</sup>. Desse modo, não são todos os indivíduos que têm direito à renda, mas aqueles que desempenham certos papéis sociais como, por exemplo, o de mãe, e em nome desse papel recebem o benefício como representantes de sua família.

Ana Fonseca já havia observado que nos programas de transferência de renda condicionados prevalecem concepções particularistas que os afastam de um direito universal, e que a ponte para assegurar esse direito passa pela família. Ao tratar do Programa de Garantia de Renda Mínima em Campinas, ela diz:

...é vínculo familiar, respeitadas as condições de renda, o elemento determinante do acesso ao programa, verifica-se, novamente, a valorização ou o privilegiamento da família: o reforço da renda associado à natureza dos vínculos familiares e à educação dos filhos. (FONSECA, 2001, p. 28)

Carin Klein (2005, 2007), analisando o Programa Bolsa-Escola – instaurado no segundo mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002) e considerado um embrião do Programa Bolsa Família por ser uma política de transferência de renda condicionada à frequência escolar dos filhos –, argumenta que os discursos produzidos pelo Estado no âmbito dessa política pública (seja pelos seus representantes, seja pelas peças publicitárias) têm como principal efeito produzir “um regime de verdade” por meio de uma pedagogia social em que as mulheres são “naturalmente” associadas ao seu papel reprodutivo e materno:

Nessa linha, discuto que o benefício pago pelo Programa pretende assegurar, como contrapartida, o compromisso familiar acionado na maioria das vezes pela interpelação das mães, que devem ser capazes de garantir a frequência à escola de todas as crianças em idade escolar. Desse modo, as representações veiculadas e instituídas em políticas públicas como o Bolsa-Escola buscam atuar de modo a imprimir um determinado modo de ser membro da estrutura familiar – mãe, pai, filho/a ou outro/a –, indicando e definindo, por exemplo, comportamentos “naturais” indispensáveis para o desenvolvimento da criança. (KLEIN, 2005, p. 32)

9

A maternagem é entendida aqui como o desempenho, culturalmente atribuído às mulheres, de cuidar das crianças, seja na condição propriamente de mãe, seja na condição de “mãe substituta”, como avós, tias, irmãs. Esses casos de exercício da maternagem realizado por “mães substitutas” são bastante frequentes entre as beneficiárias do PBF (ver LIBARDONI, 2008).



Delaine Costa (s.d., p. 7), ao tratar dos efeitos do Bolsa Família para o empoderamento e a autonomia das mulheres, entende que no programa estão expressas concepções sobre as relações de gênero que vinculam o papel reprodutivo da mulher ao cuidado com os filhos. Nesse sentido, existe uma naturalização do comportamento social na medida em que “o papel social desempenhado na esfera reprodutiva vincula-se à identidade de gênero, para esse conjunto de mulheres, que ‘naturalmente’ desempenham as atividades consignadas pela divisão sexual do trabalho”.

Essas atividades seriam cuidar dos filhos, do dinheiro, da casa etc. É importante constatar que essa naturalização dos papéis de gênero, presente no desenho do programa, coincide com as representações das próprias entrevistadas sobre a sua condição e identidade social. A forte aderência entre o papel atribuído pelo estado às mulheres pobres e a autorrepresentação das entrevistadas pode ser vista também na pesquisa nacional do Ibase (2008) com os beneficiários do PBF. Situação semelhante também foi verificada nos resultados da pesquisa nacional sobre o PBF no enfrentamento das desigualdades de gênero coordenada por Marlene Libardoni:

A legitimidade da preferência dada às mulheres pelo Programa ficou evidenciada pelo fato de nenhuma beneficiária e um número insignificante de agentes governamentais (1,7%) terem dito que elas não deveriam receber o benefício. A argumentação mais frequente entre as beneficiárias é que as mulheres cuidam e administram melhor que os homens porque, por serem mães, têm maior contato com os filhos. A argumentação dos agentes governamentais também evoca questões ligadas à maternidade, mas o acento é posto no fato de as mulheres terem maior contato com o cotidiano da casa. Seja a ênfase posta nas crianças ou na casa, o entendimento mais generalizado é que as mulheres devem ser as titulares do benefício porque são elas as que sabem como fazer. (2008, p. 4)

Dois pontos fundamentais derivam dessa linha de argumentação. Primeiro, o papel que as instituições governamentais têm no sentido de fixar regras e naturalizar a identidade materna das mulheres. Algo que por si só já seria passível de críticas, uma vez que essa naturalização legitima relações de poder assimétricas entre os sexos (SCOTT, 1990, p. 14). No entanto, Klein (2005, p. 40) acrescenta que esse tipo de associação, no contexto de uma política pública, tem como efeito a corresponsabilização das mulheres no enfrentamento das questões estruturais da pobreza, tornando-as responsáveis diretas pelos insucessos familiares:

Assim, quando o foco são histórias de crianças em situação de miséria, violência, fracasso escolar, torna-se frequente que instituições como a escola, a igreja, a mídia, o governo e outras organizações sociais articulem como principal explicação para isso o

fracasso das relações familiares destacando principalmente a ausência ou o descaso materno/feminino.

Nesse passo, vê-se uma espécie de privatização da questão da pobreza, a qual deixa de ser percebida como resultante de processos sociais mais amplos, em que as instituições políticas e o Estado desempenham um papel fundamental, e passa a ser vista como fruto do empenho pessoal direto das mães/mulheres. Como observou Gilson José Rodrigues Junior (2009, p. 33-34), “sem a culpabilização das mulheres, o Estado teria que assumir a sua incapacidade de cuidar da maior parte de seus cidadãos, os quais, na maioria dos casos, nem podem se encaixar nessa categoria” .

Carin Klein ainda sugere que esse processo de privatização da pobreza e de culpabilização das mães implica uma total desobrigação da figura masculina em se responsabilizar pelos filhos:

...a questão central é: como que, com essa “nova” conceitualização de família, discutida e incorporada pela maioria dos programas sociais, a família pobre passa a ser “naturalizada”, fundamentalmente, como sendo chefiada por mulheres, matrilinear, na qual os homens parecem não existir. (2007, p. 352)

A crítica às políticas públicas que responsabilizam as mulheres pelo enfrentamento de problemas estruturais permite levantar outra “questão central”. Trata-se de saber o que deve ser feito com as mulheres que não querem ou não podem ser mães ou que “fracassam” na tarefa de retirar pelo empenho pessoal os filhos da pobreza? Sobre esse aspecto, Gilson José Rodrigues Junior observou:

Isto é evidenciado na gramática moral que se constrói ao redor das crianças e adolescentes, que os coloca em lugar privilegiado, em detrimento de sua família, principalmente suas mães, que ao serem postas como suas principais responsáveis, serão também estigmatizadas como principais culpadas quando não correspondem as expectativas da sociedade [...] Ainda hoje nossa sociedade reduz as mulheres ao útero, isto é, ao ato de concepção e cuidado dos filhos onde aquelas que não podem ou não querem ter filhos são consideradas como “anormais”. O que dizer, então, daquelas que os tendo gerado, por diversos motivos e justificativas, se consideram e/ou são consideradas inaptas a maternagem? Certamente se construiu e se constrói ainda hoje toda uma gramática moral que rebaixa essas mulheres ao plano do outro-abaixo, o que vai legitimar sua exclusão a certos privilégios resguardados aos mais civilizados. Além disso, a maior parte das mulheres que tenho interagido tem no Bolsa-Família, como já destacado, sua única fonte de renda,

encaixando-se naquilo que Loic Wacquant chama de *welfare mothers*, mulheres que são demonizadas, consideradas uma “ameaça social fantasma”, pois vivem às custas da seguridade social. (2009, p. 32-33)

Como se vê, as mulheres pobres estão sujeitas a uma dupla culpabilização. De um lado, são as responsáveis diretas pelos fracassos no enfrentamento à miséria. Dada a impossibilidade de vencer a pobreza apenas pela vontade e empenho pessoal, as mulheres que participam dos programas de transferência de renda são ainda culpabilizadas por receber dinheiro do governo e mesmo assim não estarem fazendo a sua parte. É importante considerar que nas entrevistas que realizei com participantes do PBF em Campinas não encontrei de maneira explícita essa culpabilização. De uma maneira geral, as entrevistadas não se sentem estigmatizadas por participar do PBF, tampouco se colocam como as únicas responsáveis por tirar os filhos da pobreza. O que parece existir é um sentimento de fatalismo, no qual a pobreza é alguma coisa que vem desde sempre e que a saída dessa condição depende em grande parte de “ajudas”, sendo as do Estado as mais importantes, e pouco depende do empenho pessoal. O fato de não encontrarmos esse sentimento de culpa verbalizado nas falas das entrevistadas não parece invalidar o argumento de que o desenho e a implantação dessa política de transferência de renda induzem à responsabilidade direta das mulheres pobres no enfrentamento da pobreza.

Essa breve incursão por argumentos críticos ao PBF já foi suficiente para demonstrar a pertinência dessas observações, especialmente em relação aos problemas que representa o Estado ao reforçar vínculos “naturais” entre a mulher e o exercício da maternagem, assim como criar condições para que elas sejam as responsáveis diretas pelo fracasso no enfrentamento da pobreza. Como salienta Marlene Libardoni, trata-se de críticas pertinentes, mas que devem ser relativizadas por duas vertentes:

Uma delas é que, na realidade, as beneficiárias usam o dinheiro recebido para cuidar da casa e, principalmente, das crianças porque sempre o fizeram e não porque o Programa o estabelece. A outra se refere a que a urgência de aliviar a fome, de aqui e de agora, pouco lugar pode conceder a outras considerações. Dito de outro modo, a mudança do papel tradicional atribuído às mulheres não tem sido pensada, ou mesmo pensada como algo dispensável perante a imperiosa necessidade de reproduzir a vida através da mobilização desse papel. (2008, p. 3)

Marlene Teixeira Rodrigues, que participou da pesquisa nacional coordenada por Libardoni sobre o PBF e o enfrentamento das desigual-

dades de gênero em duas capitais, Aracaju (SE) e Belo Horizonte (MG), já havia mencionado a possibilidade de encontrar também aspectos positivos na inserção das mulheres nessa política pública que poderiam ser considerados como “resultados não previstos ou previamente buscados” (RODRIGUES, 2009, p. 222). Segundo a autora,

...a análise dos dados indicou que deter a titularidade do PBF produz resultados inequívocos para as mulheres beneficiárias, em termos de melhoria da alimentação e do acesso a recursos diversos. A possibilidade de adquirir bens, fazer crédito e programar gastos lhes dá novas ferramentas para manejar um mundo até então pouco ou nada conhecido. (RODRIGUES, 2009, p. 221-222)

Em relação aos aspectos positivos, é fundamental considerar que os ganhos proporcionados pela titularidade feminina do programa não parecem se restringir somente às maiores possibilidades de consumo de bens duráveis e alimentos para a casa. Não que isso não seja importante, uma vez que muitos desses itens, considerados como “ajuda”, por serem associados ao domínio feminino, são muitas vezes fundamentais para a sobrevivência e sociabilidade das pessoas atendidas pelo programa. Pode-se ver, também, que se trata de um dinheiro que a mulher tem autonomia para gastar. Como observou Libardoni, “existem fortes sinais de que a capacidade de compra das mulheres vem suscitando alterações na hierarquia familiar pelo simples fato de as mulheres poderem, agora, fazer escolhas e, principalmente, negociar sua autoridade no âmbito doméstico” (2008, p. 8).

Esses aspectos parecem estar sintetizados no trecho a seguir:

K

*André:* E quando você tem um dinheiro como o do Bolsa Família, você acha que isso muda as coisas, que você pode fazer coisas que você não fazia antes?

*Entrevistada:* Ah, melhora viu, porque que nem eu preciso de uma coisa que ele [marido] fala que não é muito importante... que nem, eu faço unha para os outros... Daí precisa comprar algodão, precisa comprar acetona, esmalte... Daí ele fala “ah porque isso...” Daí eu vou e falo “olha, comprei com o meu dinheiro, tá aqui, é meu”... É isso... Que nem os meninos [filhos] queriam fitas de DVD, daí ele [marido] “ah, mais por que mais DVD?”... Então eu fui lá e comprei... Se é pra dar motivo pra eles não ir pra rua, eu deixo assistindo desenho... (23 anos)

A titularidade feminina incentiva a incursão num “mundo pouco ou nada conhecido” para as mulheres, além das esferas do consumo e da autonomia dentro de casa. A responsabilidade pelo cumprimento

das condicionalidades do programa, assumida como uma tarefa das mulheres, parece criar condições para que se estabeleçam vínculos entre as titulares do programa e o “mundo externo”, notadamente o Estado, sem a intermediação de figuras masculinas como maridos, companheiros ou outros. Por este prisma, a participação das mulheres no programa estaria tornando mais elásticas e flexíveis as fronteiras mencionadas por Cynthia Sarti, entre o papel do homem como mediador entre a família e o mundo externo, e o da mulher, como cuidadora da casa:

O Homem corporifica a ideia de autoridade, como mediação da família com o mundo externo. Ele é a autoridade moral, responsável pela respeitabilidade familiar. Sua presença faz da família uma entidade moral positiva, na medida em que ele garante o respeito. Ele, portanto, responde pela família. Cabe à mulher outra importante dimensão da autoridade de manter a unidade do grupo. Ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar. É a patroa, designação que revela o mesmo padrão de relações hierárquicas na família e no trabalho. (2007, p. 63-64)

O sentimento de compromisso, despertado quando as mulheres começam a participar do programa e, sobretudo, quando cumprem com as “obrigações” previstas nas condicionalidades, é uma evidência sugestiva dessa relação direta com o mundo externo possibilitada pelo PBF. Esse sentimento aparece de forma clara nesta fala:

L

*Entrevistada:* Tipo assim, se você seguir o programa direitinho, levando a criança pra pesar, é um dinheiro garantido, que nem a faxina não é um dinheiro garantido [...] mas eu sei que, se eu seguir o programa, no final do mês o dinheiro vai tá lá.

*André:* Quando você fala em seguir o programa direitinho, é?

*Entrevistada:* É levar a criança pra pesar todo mês, não deixar a criança faltar da escola, isso aí já não acontecia, né? Mas é mais uma responsabilidade, é um compromisso. (29 anos)

Pode-se perceber que participar do PBF implica ter um compromisso, uma espécie de contrato, celebrado entre ela, como representante da família, e o Estado, na maior parte das vezes representado pela figura do ex-presidente Lula. Não se deve esquecer que a noção de compromisso remete a um conjunto de obrigações e ou de comprometimentos assumidos por pessoas que mantêm um tipo de vínculo temporal. “Seguir o programa direitinho” indica que o cumprimento das condicionalidades, concretizado no uso correto do dinheiro, produz uma relação mais confiável e duradoura entre as partes (“dinheiro garantido”) do que a estabelecida

com padrões privados<sup>10</sup>. A possibilidade de criar vínculos e de construir uma relação duradoura com o mundo externo a partir do PBF também já tinha sido notada por Marlene Rodrigues (2009), ao refletir sobre as ações socioeducativas, organizadas pelas prefeituras, que muitas vezes fazem parte da rotina de quem participa do programa. Para a autora,

...o envolvimento nas atividades promovidas no âmbito do programa repercute profundamente no cotidiano dessas mulheres, por lhes permitir inserção produtiva, ainda que em condições precárias, mas fundamentalmente por representar uma possibilidade de participação fora do universo da casa. (2009, p. 236)

A pesquisa nacional sobre o PBF e o enfrentamento das desigualdades de gênero, que entrevistou pessoas residentes em capitais, cidades médias e municípios rurais, destacou que, sobretudo no caso dos pequenos municípios, o ingresso das mulheres no programa muitas vezes era precedido pela necessidade de tirarem pela primeira vez seus documentos, tais como certidão de nascimento ou carteira de identidade. Dessa maneira, as mulheres

...perceberam que, de alguma forma, fazem parte de um amplo espaço social que vai além da vizinhança e do bairro. Em termos simbólicos, este impacto do Programa na vida das beneficiárias é potencialmente mais marcante que os outros dois impactos descritos antes [visibilidade das mulheres como consumidoras e afirmação da autoridade das beneficiárias no espaço doméstico]. Isto porque o conhecimento de ser parte de uma cidadania e a consciência de não a exercer de fato, porque ainda não se tem existência na esfera pública, causa, nas palavras da gestora, uma reviravolta na subjetividade dessas mulheres. Reviravolta que o Programa poderia aproveitar para ampliar sua efetividade. (LIBARDONI, 2008, p. 10-11)

Talvez a característica principal da titularidade das mulheres no Programa Bolsa Família seja marcada pela tensão entre, de um lado, as possibilidades de ganho proporcionadas pelo ingresso no programa e, de outro, o reforço dos papéis tradicionais de gênero, os quais naturalizam o exercício da maternagem pelas mulheres. Segundo Marlene Rodrigues (2009), a despeito dos aspectos positivos, permanece em aberto a questão de que esses ganhos só se tornam possíveis mediante a ênfase no papel de mãe atribuído às beneficiárias.

A circulação por instituições diversas, para participação nessas atividades, para recebimento do benefício ou por conta das condicionalidades, assim como o acesso mensal a um recurso monetário,

10

Num outro texto (PIRES, 2010), busco desenvolver de que maneira as condicionalidades do PBF podem ser vistas como instauradoras de uma relação de troca e reciprocidade entre os beneficiários dessa política pública e o Estado.

lhes permite valorizar-se e se revalorizar perante o grupo doméstico; não obstante, isto se dá mediante a incorporação e cumprimento das funções que lhe são atribuídas pela condição de mães. (RODRIGUES, 2009, p. 235)

Esse mesmo problema parece estar presente na fala de uma entrevistada do município de São Luís (MA), em pesquisa de Libardoni: “As mulheres ficaram mais tranquilas. Porque como o dinheiro é certo, não temos mais medo. A gente sabe que vai ter aquele dinheiro. Mas mudança mesmo na vida das mulheres, não teve” (2008, p. 8). Numa referência ao fato de que os papéis sociais atribuídos às mulheres mudaram pouco ou quase nada a partir do ingresso no programa. Em última instância, essas mulheres continuarão a ser reconhecidas e valorizadas pelo seu desempenho como mães. Resta finalmente considerar que, mesmo que a intenção primordial do programa fosse enfrentar as desigualdades de gênero, o que não era seu propósito, dado o curto espaço de tempo de sua implementação, seria improvável que já tivessem ocorrido mudanças nas relações de gênero.

## COMENTÁRIOS FINAIS

Busquei interpretar os sentidos do termo “ajuda” presente na fala dos entrevistados quando indagados sobre a importância do PBF para suas vidas. Dois sentidos importantes puderam ser identificados.

Em primeiro lugar, o termo “ajuda” é utilizado em certas situações para indicar a especificidade de participar de um programa de transferência de renda no contexto de uma região como Campinas. As oportunidades de entrar e sair do mercado de trabalho (formal e informal) e de participar de programas sociais (públicos e privados) são vistas pelos entrevistados como mais abundantes nessa cidade do que em outros municípios (convém lembrar que a maioria dos participantes do PBF não nasceu em Campinas). De fato, foram encontradas muitas situações em que o dinheiro do PBF é conjugado com outras fontes de renda, provenientes do trabalho ou não, o que parece configurar o sentido de “ajuda” como um complemento. Além disso, a possibilidade de acumular um capital simbólico vivendo num local como Campinas, que em princípio oferece uma série de oportunidades cobijadas, tal como a educação superior (tanto para o titular como para os filhos), mesmo que inatingíveis no momento, plasma um conjunto de experiências que interfere na forma pela qual o PBF é percebido pelas pessoas.

O segundo sentido do termo “ajuda” decorre da incorporação simbólica dos recursos do programa como um dinheiro feminino. Foi possível verificar que a participação no PBF, os usos do dinheiro e a arbitragem sobre os gastos são percebidos como de competência das mulheres. Foi salientado que a participação feminina no PBF é marcada por uma tensão. De um lado, o exercício dessas competências proporciona ganhos

inequívocos, seja como consumidora, seja no reforço da sua autoridade doméstica. No entanto, todas essas conquistas somente se tornam possíveis mediante o reforço da associação entre mulheres e esfera reprodutiva e de seu papel de mãe. De acordo com Marlene Rodrigues (2009) e Marlene Libardoni (2008), talvez mais importante do que pender a balança para qualquer um dos lados, seja, num primeiro momento, evidenciar as complexidades que permeiam a participação no PBF. Nesse sentido, o exemplo de Campinas apresentou indícios que apontam para “resultados não previstos” na participação das mulheres, tais como a possibilidade de estabelecer conexões com o mundo externo, notadamente com o Estado e, assim, de experimentar um tipo de pertencimento político até então pouco conhecido, um ganho que vai além daquele oferecido pelo consumo ou pela maior autonomia nas decisões da casa. Foi importante constatar que a tensão entre maior autonomia e conformismo a papéis de gênero, que parece caracterizar a participação das mulheres nessa política pública, se evidenciou nas entrevistas, uma vez que esse pertencimento político só se torna possível na medida em que as mulheres desempenham o papel de mãe. O desafio do PBF para promover uma maior equidade de gênero, segundo Libardoni (2008), é o de incorporar e valorizar na gestão do programa os avanços das dimensões simbólicas presentes na forma pela qual o programa é vivenciado pelas mulheres.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre. *O Campo econômico: a dimensão simbólica da dominação*. Campinas: Papirus, 2000.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 10.836*, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Bolsa Família e dá outras providências. Brasília, 2004.
- CALDEIRA, Teresa Pires. *A Política dos outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- COSTA, Delaine M. *Considerações sobre o Programa Bolsa Família: implicações para o empoderamento e autonomia das mulheres*. Disponível em: <[www.undp-povertycentre.org/mds.do](http://www.undp-povertycentre.org/mds.do)>. Acesso em: 14 jul. 2009.
- DOUGLAS, Mary; ISHERWOOD, Baron. *O Mundo dos bens: para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
- DUARTE, Luis Fernando. *Da vida nervosa das classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- FONSECA, Ana Maria. *Família e política de renda mínima*. São Paulo: Cortez, 2001.
- IBASE. *Repercussões do Programa Bolsa Família na segurança alimentar e nutricional: relatório síntese*. Rio de Janeiro, 2008.



KLEIN, Carin. A Produção da maternidade no Programa Bolsa-Escola. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 31-52, 2005.

\_\_\_\_\_. Mulher e família no Programa Bolsa-Escola: maternidades veiculadas e instituídas pelos anúncios televisivos. *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 29, p. 339-364, 2007.

LIBARDONI, Marlene. *O Programa Bolsa Família e o enfrentamento das desigualdades de gênero*. 2008. Disponível em: <[http://www.ipc-undp.org/doc\\_africa\\_brazil/Webpage/missao/Pesquisas/PESQUISA\\_MULHER.pdf](http://www.ipc-undp.org/doc_africa_brazil/Webpage/missao/Pesquisas/PESQUISA_MULHER.pdf)>. Acesso em: 19 out. 2010.

PIRES, André. Troca e reciprocidade entre os participantes do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 27., 1-4 ago. 2010, Belém (PA). *Anais...* Belém: ABA, 2010. p. 1-16.

RODRIGUES JUNIOR, Gilson José. Problemas de cidade grande: processo de cidadania no Brasil, reflexões a partir de uma etnografia em Penedo-AL. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., Caxambu, MG, 26-30 out. 2009. *Anais...* São Paulo: Anpocs, 2009. Disponível em: <<http://sec.adevento.com.br/anpocs/inscricao/resumos/0001/TC0119-2.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2010.

RODRIGUES, Marlene. T. Equidade de gênero e transferência de renda: reflexões a partir do Programa Bolsa Família. In: BOSCHETTI, Ivanete. et al. (Org). *Política social no capitalismo: tendências contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 220-241.

SARTI, Cynthia Andresen. *A Família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

ZALUAR, Alba. *A Máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

## ANDRÉ PIRES

Antropólogo e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
[anpires@puc-campinas.edu.br](mailto:anpires@puc-campinas.edu.br)

## OUTROS TEMAS

# POR UMA HISTÓRIA COMPARATIVA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

WAGNER RODRIGUES VALENTE

### RESUMO

*Este texto analisa dois movimentos de internacionalização de propostas para o ensino de matemática. O primeiro deles, no início do século XX, com a criação da Comissão Internacional do Ensino de Matemática, em 1908; o segundo, ocorrido em meados desse mesmo século, que ficou conhecido como Movimento da Matemática Moderna. A análise tem por objetivo mostrar que o tema da internacionalização remete à necessidade de uma abordagem histórico-comparativa como forma de produção de conhecimento da educação matemática.*

Este texto tem como referência inicial os manuscritos utilizados em palestra proferida no 11th International Congress on Mathematical Education, realizado no México, em julho de 2008. Sua elaboração conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA • EDUCAÇÃO COMPARADA •  
MATEMÁTICA MODERNA

# TOWARD A COMPARATIVE HISTORY OF MATHEMATICAL EDUCATION

WAGNER RODRIGUES VALENTE

## ABSTRACT

*This text analyzes two movements toward the internationalization of proposals for the teaching of mathematics. The first of them, in the early nineteenth century, was the setting-up, in 1908, of the International Committee on Mathematical Instruction; the second, in the mid-twentieth century, became known as the Modern Mathematics Movement. The analysis aims to show that the issue of internationalization points to the need for a historic-comparative approach as a way of producing mathematical education.*

MATHEMATICS EDUCATION • COMPARATIVE EDUCATION •  
NEW MATHS

## SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

# A

S ORIGENS DAS DISCUSSÕES sobre o ensino de matemática perdem-se no tempo. No entanto, é possível evocar a criação da Comissão Internacional do Ensino de Matemática/Internationale Mathematische Unterrichtskommission – Ciem/Imuk –, em 1908, como marco importante: um ponto de inflexão. Naquela altura, fica caracterizado que matemática e educação matemática não se confundem.

Se, de uma parte, a idade das pesquisas em educação matemática é centenária; de outra, é recente a área de estudos denominada “história da educação matemática”. No “Editorial” de seu primeiro número, o *International Journal for the History of Mathematics Education* destaca que os estudos existentes pouco estão representados nas revistas científicas. No mesmo editorial de lançamento do periódico, considera-se, ainda, que o grande sucesso do Topic Study Group 29, “The History of Learning and Teaching Mathematics”, no 10<sup>th</sup> *International congress on mathematics education*, realizado em Copenhague em 2004, demonstra a necessidade da existência de um fórum internacional permanente e estável para discussão das pesquisas da área (SCHUBRING, 2006).

Buscando construir um espaço próprio de pesquisa, os estudos sobre história da educação matemática vêm tentando mostrar que não são redutíveis àqueles histórico-matemáticos. O que permite dizer que história da matemática e história da educação matemática não se sobrepõem<sup>1</sup>. Admitida a especificidade da história da educação matemática, cabe a pergunta: que tipo de contribuição essa área pode dar à educação matemática? Pragmaticamente: a que vem a história da educação matemática?

<sup>1</sup> Cabe citar o trabalho das pesquisadoras Maria Laura Magalhães Gomes e Arlete de Jesus Brito (2009), que inventariaram a produção acadêmica ligada à história da educação matemática no Brasil. O estudo mostra um afastamento dessa área relativamente à história da matemática e, ainda, “maior proximidade em relação à História da Educação, o que indica uma tendência dos pesquisadores em direção ao tratamento da História da Educação Matemática como uma especialização do campo maior” (2009, p. 124).

A resposta a essas interrogações remete à indagação de fundo: Para que serve a história? Paciente e didaticamente, o historiador Marc Bloch (1974), em sua clássica obra, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, inicia o livro com a tarefa de explicar a um rapazinho a serventia da história. Por esse ponto inicial vai discutindo com o leitor o papel da história. Para o que interessa neste texto, o ofício do historiador liga-se diretamente à necessidade de compreensão do mundo e, neste caso, sua tarefa é a da produção de conhecimento, por meio de um trabalho específico, que caracteriza sua condição de historiador.

O que significa considerar o trabalho do historiador – o resultado daquilo que ele produz – como conhecimento? Um ponto de partida epistemológico se faz necessário: todas as práticas humanas representam um consórcio – talvez fosse melhor dizer uma dialética – entre a inovação e a herança. Assim, por exemplo, as práticas pedagógicas dos professores de matemática contêm sempre uma dimensão do passado e outra do lançar-se para o futuro, rumo às ações inéditas. O que leva a concluir que, sem conhecimento histórico da educação matemática, perde-se a possibilidade de um melhor entendimento das práticas realizadas pelos professores de matemática em seu cotidiano de trabalho.

As propostas de inovação, com reconhecimento no meio social, costumeiramente, são as advindas do âmbito externo àquele das escolas. São, por exemplo, originárias de pesquisas especializadas, que podem ou não dar origem e sustentação a reformas educacionais. Tais propostas, em regra, fragilizam-se sem o conhecimento da dimensão histórica contida nas ações dos professores. E aqui cabe uma observação a ser retomada, noutros termos, mais adiante: o conhecimento dessa história, absolutamente não se esgota no conhecimento de políticas e projetos educacionais adotados ao longo do tempo. Ele deverá envolver o saber histórico das práticas pedagógicas dos professores, o conhecimento de como, ao longo do tempo, tem sido modificado o ofício de ser professor de matemática. Isso repõe, no âmbito da educação matemática, a árdua tarefa que ocupou a vida intelectual de Michel Foucault, Michel de Certeau e Louis Marin, no dizer do historiador Roger Chartier (2006, p. 7): como pensar as relações que mantêm as produções discursivas com as práticas sociais?

É nesse nível, principalmente, que este texto esboçará algumas reflexões. Que fizeram os professores de matemática das normativas curriculares, das propostas inovadoras para ensino de sua disciplina, nas salas de aula de outros tempos? Buscar-se-á discutir o tema, sem a pretensão de dar resposta a essas questões, mas tentando avaliar que tipo de posicionamento teórico-metodológico é conveniente para isso. Para não deixar a temática com amplitude exagerada, serão considerados dois contextos importantes para a educação matemática: aquele das reformas educativas do início do século XX, onde a criação da Ciem/Imuk é emblemática; e o do que ficou conhecido por Movimento da Matemática Moderna, em meados

do século passado. São eles dois momentos-chave, em âmbito internacional, para o debate sobre a educação matemática. Pretende-se mostrar, sobretudo, que as análises das discussões internacionais remetem à abordagem histórico-comparativa; e, ainda: seus resultados representam uma forma de produção de conhecimento da educação matemática.

## UM SÉCULO DE COMPARAÇÕES E A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Talvez seja possível dizer que já existe, na história da educação matemática, certa tradição de estudos comparativos. Afinal de contas, a matemática está presente em todos os currículos escolares de todos os países e isso enseja, facilmente, a troca de informações sobre esse ensino comum nas escolas de todo o mundo.

O marco internacional dessas iniciativas comparativas, ao que tudo indica, é a criação da Comissão Internacional do Ensino de Matemática, em 1908, durante o 4º *Congresso internacional de matemática*, que ocorre em Roma. Naquele ano ficou acertado que, para o próximo congresso, que se realiza em Cambridge, em 1912, deveria ser apresentado um trabalho de documentação que revelasse comparativamente os métodos e programas de instrução matemática em diversos países, considerados desenvolvidos (SCHUBRING, 2004, p. 18).

É possível acompanhar pela revista *L'Enseignement Mathématique*, que se tornou órgão oficial da Comissão Internacional, os desdobramentos dos estudos comparativos do ensino de matemática dos diferentes países. Do terceiro número dessa revista, publicado em maio de 1914, consta um resumo do Relatório Beke<sup>2</sup>. Nesse documento, verifica-se que o sentido da comparação inicial proposta pela comissão era de uma reforma curricular em nível internacional, que tinha como um dos seus objetivos a introdução do Cálculo Diferencial e Integral no ensino secundário de matemática. O modelo para essa proposta foi apresentado pela Alemanha, trazido pelo matemático Félix Klein (1849-1925). Os materiais para o estudo comparativo são os questionários formulados pela comissão e entregues pelos diferentes países.

Sem que nos aprofundemos no estudo dessa primeira manifestação internacional sobre o ensino de matemática, nas escolas dos diferentes países que estiveram sob a liderança da Comissão Internacional, cabe registrar o sentido comparativo dado, naquele tempo, aos estudos realizados<sup>3</sup>.

Tudo indica que os estudos comparativos levados a cabo pela Comissão Internacional do Ensino de Matemática pautaram-se pela busca de um currículo comum, uma organização para o ensino de matemática que pudesse ser praticada nas salas de aula de todos os países. Uma espécie de currículo idealmente adaptado àqueles novos tempos. Um currículo, ainda, que aproximasse o ensino básico do ensino superior. E atente-se

2

Emanuel Beke, pesquisador húngaro e antigo aluno do matemático Félix Klein (VALENTE, 2004).

3

Um estudo detalhado do tema pode ser lido no texto de Schubring (2004).

que, àquela altura, essencialmente, “currículo” significava um programa de estudos, um rol de conteúdos a ensinar<sup>4</sup>.

O resultado esperado para as comparações está ligado à minimização das diferenças e o acento que deveria ser dado para as semelhanças na busca de uniformizar a matemática escolar, incorporando os resultados bem-sucedidos das experiências levadas a efeito com uma nova proposta para o ensino de matemática.

Esse modo de entender a comparação, ao que parece, naquela altura, estava de acordo com os estudos da educação comparada, criados de forma pioneira no Teachers College da Universidade de Columbia, nos EUA, no início do século XX e consolidados como campo disciplinar somente após a Segunda Guerra Mundial. Nessa época, tais estudos caracterizam-se por: “descrição empírica, estandartização de soluções, de recomendações políticas uniformes para um estudo idealizado e simplificado”, no dizer da historiadora Clarice Nunes (2001, p. 59).

## EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, ESTUDOS COMPARADOS E GUERRA FRIA

Apesar de os estudos comparados remeterem às décadas iniciais do século passado, a sua consolidação ocorre somente após a Segunda Guerra Mundial, como foi informado anteriormente. Por essa altura, o campo da Educação Comparada firma-se num contexto de expansão e reconstrução dos sistemas educativos. No dizer de António Nóvoa e Tali Yariv-Mashal (2005, p. 8), está presente o desejo de erigir uma “ciência” da Educação Comparada, essencialmente baseada em critérios positivistas. Essa ciência tem por tarefa produzir um saber objetivo, aplicado e generalizável sobre como devem estar organizados os sistemas escolares.

Por detrás do pano de fundo da consolidação dos estudos comparados, em meados do século XX, há um novo movimento internacional relativo ao currículo de Matemática. Não é possível dizer, pelo menos por ora, que esse movimento tem interlocução direta com os estudos educacionais comparativos. Mas as suas intenções remetem ao desejo de uniformizar, de expandir para diferentes países, uma modificação radical no ensino de matemática e, ao que parece, sob mesma égide cientificista evocada por Nóvoa e Yariv-Mashal.

Amparado por grandes fontes de financiamento internacional (Oece, Unesco, National Science Foundation – NSF-EUA) surge o que ficou conhecido por Movimento da Matemática Moderna – MMM. Com ele pretende-se promover a modernização da matemática escolar de modo a que ela acompanhe mais de perto a produção matemática. Presencia-se um tempo da história da educação matemática em que pouca ou nenhuma importância é dada às questões nacionais, locais e regionais do ensino de matemática. Uma referência primeira para essa ação internacional é

<sup>4</sup> Neste caso, é emblemático o título de uma das obras de referência do movimento, patrocinada pela Organização Europeia de Cooperação Económica – Oece: *Un programme moderne de mathématiques pour l'enseignement secondaire*. O texto foi traduzido no Brasil pelo matemático Jacy Monteiro e constituiu o volume 2 de obras destinadas a cursos para professores, promovidos pelo Grupo de Estudos do Ensino da Matemática – GEEM – de São Paulo. Teve publicação em 1965.

a publicação, em 1955, de obra que reuniu alguns dos mais destacados intelectuais ligados à matemática e a seu ensino e aprendizagem. Eles fazem parte da Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement des Mathématiques – Cieaem. O grupo é constituído pelo epistemólogo Jean Piaget, pelos matemáticos Dieudonné, Choquet e Lichnerowicz, pelo lógico Beth e pelo pedagogo Gattegno. O livro tem repercussão internacional. Naquilo que toca mais diretamente ao que podemos considerar sobre comparação no campo da educação matemática, a comissão pronuncia-se, logo de início, e de modo emblemático, do seguinte modo: “o problema do ensino de matemática coloca-se hoje em termos que ultrapassam as fronteiras. As diferenças devidas à cultura são menos importantes que as semelhanças resultantes da estrutura da ciência e do pensamento matemático” (CIEAEM, 1955, p. 6).

Trata-se, outra vez, da busca de um currículo ideal, que a esse tempo significa um programa de ensino que aproxime a matemática do ensino superior àquela ministrada na escola elementar. O elevado prestígio dos membros componentes das equipes que elaboram os novos programas constitui garantia sobre a nova matemática a ser ensinada, e o processo de desenvolvimento de sua aprendizagem. Àquele tempo, divulga-se a existência de uma verdadeira simbiose entre as chamadas estruturas algébricas e as estruturas cognitivas. O novo programa de matemática estaria em perfeito acordo com o desenvolvimento natural da inteligência dos alunos. No Brasil e em Portugal – e acreditamos que noutros países também – essa argumentação ultrapassa o meio científico-acadêmico e é divulgada ao grande público pela mídia. Exemplos disso são os escritos do professor Osvaldo Sangiorgi, em São Paulo, para os jornais *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, ao longo da década de 1960 e 1970. Num deles, emblemático e referência para muitos outros escritos desse professor, na seção “Atualidade Científica”, do *Estado*, é publicado, no dia 15 de maio de 1964, um extenso texto que tem por título “Matemática Moderna no ensino: feliz encontro entre a Lógica, a Psicologia e a Pedagogia”<sup>5</sup>.

O empenho de matemáticos, psicólogos e educadores, no entanto, depara-se com resultados inesperados do ensino de matemática e caem por terra as expectativas otimistas de melhoria do ensino e aprendizagem da disciplina. Esse diagnóstico, de outra parte, enseja a expansão não somente em termos numéricos, mas, também, em amplitude, de pesquisas sobre o ensino de matemática, consolidando a educação matemática, num tempo considerado a “Idade de ouro” desse campo de pesquisas, segundo Jeremy Kilpatrick (1992, p. 63).

Realizada, ainda que brevemente, a crítica a alguns estudos comparativos elaborados por ocasião das reformas do início e metade do século XX considera imperativo que seja construída uma base de diálogo entre a educação matemática dos diversos países que deixe distante a ideia de um currículo ideal, de um modelo a ser exportado aos sistemas educativos do mundo inteiro. As novas bases constituídas a partir da influência da

5

Um estudo aprofundado da circulação desse ideário através dos jornais pode ser visto no trabalho de Nakashima (2007).



Antropologia no campo educacional colocam em evidência a importância do entendimento das culturas escolares. E isso remete a uma nova perspectiva para os estudos comparativos como se procurará mostrar adiante. De forma propositiva, há que se levar em conta, para uma nova empreitada histórico-comparativa, questões de fundo como: Por que comparar? O que comparar? E, mais especificamente, discutir a contribuição da história comparativa da educação matemática para diferentes países.

## POR QUE COMPARAR?

O tema da comparação está presente nos dois contextos de reformas analisados. Encontros e congressos no início e na metade do século XX – que organizam as propostas de reformar a matemática escolar – valorizam os inventários sobre as experiências nos diversos países. Tanto na época da criação da Ciem/Imuk quanto na elaboração dos programas de Matemática Moderna, o interesse pelos inventários comparativos liga-se à busca de um currículo ideal; melhor dizendo, de um programa de ensino ideal, como visto anteriormente. Não cabe, certamente, aos estudos comparativos atuais, reeditar as mesmas bases e objetivos da tradição que é herdada da educação comparada. Os tempos mudaram e novas necessidades estão postas para pesquisas dessa natureza. Sem discorrer mais extensivamente sobre as razões que levam a uma retomada dos estudos comparativos, vale, pelo menos, mencionar a análise elaborada por Nóvoa e Yariv-Mashal (2005) sobre o assunto. De acordo com esses autores, há três grandes motivos: “a reorganização do espaço mundial, a recomposição dos sistemas educativos e a reestruturação do trabalho científico” (NÓVOA, YARIV-MASHAL, 2005, p. 11). Os autores pregam a necessidade de se atentar para os estudos comparativos que superem a tradição herdada do Pós-Guerra. Será preciso pensar num “comparatismo crítico”, como denota o próprio título do trabalho por eles produzido: *Vers un comparatisme critique*.

Os estudos históricos comparativos constituem uma especificidade, ao que parece, da discussão mais geral sobre a retomada do tema da educação comparada. Mas é preciso reconhecer para esses estudos uma filiação mais antiga. Eles remontam a 1928, quando Marc Bloch ressalta a importância desse tipo de investigação (HAUPT, 1995, p. 196). Desde o seu texto, seminal para os historiadores comparativos, Bloch define que “praticar o método comparativo é para as ciências humanas pesquisar, a fim de explicá-las, as semelhanças e contrastes que têm séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais diferentes” (BLOCH, 1995 [1930], p. 89).

Há que se reconhecer que a produção histórica carrega uma tradição de ser elaborada nacionalmente. Os estudos históricos comparativos colocam no cerne da discussão o trânsito entre países, entre culturas, permitindo que determinados problemas sejam compreendidos para além do que poderiam ser os seus determinantes regionais. No dizer da historiadora Clarice Nunes, a comparação histórica

...pode sugerir uma nova compreensão do território, reconhecendo-o não como território nacional, mas como *descontinuidade espacial*, o que levou Pierre Furter a se perguntar se as diferenças regionais (e, portanto, intranacionais) não seriam tão significativas como qualquer comparação entre nações. Afirma ele que o território não pode ser *a priori* tratado como uma unidade homogênea já que é um espaço percebido, modelado, vivido. Por este motivo, uma mesma organização escolar, um mesmo currículo, as mesmas opções pedagógicas e didáticas podem ser interpretadas de maneira diferente e ter impactos distintos num espaço que vai aparecer como descontínuo, heterogêneo e estruturado sobre elementos diferenciados. (2001, p. 63)

O interesse na história comparativa liga-se, desse modo, à produção de conhecimento não condicionado a uma concepção de espaço como território nacional. Isso está em acordo com um dos elementos mencionados anteriormente, que justificam a retomada dos estudos de educação comparada: a reorganização do espaço mundial. O desafio de pensar em investigações que trabalhem sem limitantes locais, regionais, com a ideia de descontinuidade, passa a estar presente na compreensão histórica de problemas de âmbito transnacional. Esse, talvez, seja o sentido maior das investigações histórico-comparativas.

Em obra publicada em língua espanhola, o historiador francês Roger Chartier (2007) chama a atenção para a guinada dada pela produção histórica nestes últimos anos. Essa mudança tem a ver com a celebração do que passou a ser chamado de “história global”:

A realização do XIX Congresso Internacional de Ciências Históricas, no ano 2000, em Oslo, teve como um de seus principais temas a “história global”. A proposta levou em conta uma série de rechaços: rechaço do marco Estado-Nação como conformador retrospectivo de uma entidade social e cultural, presente inclusive antes de seu advento político; rechaço dos recortes tradicionais da monografia histórica exploradora das especificidades de uma província, região ou de uma sociedade; e, por fim, rechaço do enfoque micro-histórico, suspeito por ter descuidado do longínquo. (CHARTIER, 2007, p. 74, tradução nossa)

Após constatar a tendência de virada contemporânea na escrita da história, pretendendo-a global, Chartier (2007, p. 75) pergunta: “como construir uma história pensada em escala mundial”. Das alternativas inventariadas por esse historiador, uma é aquela de pensar a história global acima de tudo como a dos contatos, dos encontros, das aculturações e das mestiçagens no âmbito de uma história comparativa. Assim, os estudos

históricos comparativos constituem uma especificidade, ao que parece, da discussão mais geral sobre a retomada do tema da pesquisa histórica de caráter global.

## O QUE COMPARAR? COMO COMPARAR?

A produção contemporânea da história revela a influência que a Antropologia vem exercendo sobre o fazer do historiador. No dizer de Silva,

...a história cultural dos últimos anos tem partido, em grande medida, das concepções de diversidade e alteridade culturais, caras à antropologia. A noção de “estranhamento” em relação a culturas diferentes e afastadas no tempo é a base de trabalhos sobre o “universo mental popular” a partir da “concepção polifônica de símbolo”. Com este objetivo, proliferam pesquisas circunscritas no tempo e no espaço, pois “exemplos singulares” e “fatos miúdos” podem relacionar-se a temas consagrados. (2005, p. 150)

O autor menciona, ainda, a influência decisiva dos trabalhos do antropólogo Clifford Geertz na relação que a produção historiográfica vem travando com a Antropologia. Um dos ingredientes importantes do que o autor chama “empréstimo da história à Antropologia” é a “descrição densa”. Será esse tipo de descrição que levará os historiadores a estarem menos preocupados em fixar “o que aconteceu”, do que em construir uma “leitura” do acontecimento. Em oposição à ingenuidade de uma epistemologia positivista, para Geertz a ação possui um conteúdo simbólico inscrito no discurso social, o que a torna pública e, portanto, passível de descrição de forma inteligível. Em estudo mais recente, teceu considerações sobre a aproximação da História com a Antropologia, observando que:

Tentar compreender pessoas em posições muito diferentes das nossas, encerradas em condições materiais diferentes, movidas por ambições diferentes e tomadas por ideias diferentes do que é a vida cria problemas muito semelhantes, quer as condições, as ambições e as ideias sejam as da Liga Hanseática, as das ilhas Salomão, as do conde-duque de Olivares ou as dos filhos de Sanchez. Lidar com um mundo noutra lugar dá mais ou menos na mesma quando esse outro lugar fica há muito tempo ou muito longe daqui. (GEERTZ, 2001, p. 113)

O exemplo das piscadelas contido no livro de Clifford Geertz (1989), *A interpretação das culturas*, é bastante elucidativo para a compreensão daquilo que os autores passaram a denominar “a Antropologia semiótica geertziana”. Em meio ao ato de piscar, cria-se o desafio de com-

preender o significado que está sendo transmitido em face das inúmeras possibilidades de leitura dessa ação: um tique nervoso? Um ato conspirador? Uma atitude de imitação? A transmissão de um código socialmente estabelecido? Será a partir desse exemplo que Geertz caracterizará, num primeiro instante, o que considera uma “descrição superficial” e uma “descrição densa”. Na primeira, quem pisca estará simplesmente “contraíndo rapidamente sua pálpebra direita”; na segunda, quem pisca pode estar “praticando a farsa de um amigo imitando uma piscadela para levar um inocente a pensar que existe uma conspiração em andamento”.

O encontro da História com a Antropologia alimentou o que passou a ser chamado de “viragem cultural”. Por essa nova perspectiva, a produção histórica não mais se limitou a perguntar, como bem sintetizou a historiadora Miri Rubin (2006, p. 112), “o que realmente aconteceu”, mas antes “o que aconteceu na perspectiva dele, ou dela, ou deles”. Essa mesma historiadora analisa a chamada história cultural como um modo muito proveitoso de os historiadores fingirem

...entrar em diálogo como pessoas do passado. Tal como antropólogos em trabalho de campo, sondando e interpretando sistemas de significado e tentando entender a cultura como uma linguagem, os historiadores procuraram reconstruir mundos passados a partir de vestígios históricos. (RUBIN, 2006, p. 118)

Ainda discorrendo sobre a tarefa do historiador cultural, Miri Rubin detalha um pouco mais a complexidade que envolve o seu ofício, pois há que ser levado em conta que

...a *viragem cultural* é servida por um híbrido de estratégias críticas que iluminam modos de comunicação, a circulação de ideias e práticas e as ações dos indivíduos, e que têm sempre em atenção as questões do significado. Deve ser praticada com o conhecimento das raízes intelectuais dos conceitos e procedimentos que utiliza, e com a consciência de sua própria retórica. Assim, lidar com a cultura é, por definição, lidar com a mistura de categorias, já que é o sistema de significados que determina a ordem, hierarquiza as prioridades e sugere conexões úteis entre as coisas – reais, sentidas e imaginadas. (2006, p. 123)

Assim, o historiador da cultura deverá estar sempre atento à ultrapassagem daquilo que, à primeira vista, aparece contido em seus dados iniciais. Caberá a esse historiador mergulhar no âmago da cultura que quer compreender para produzir a sua história. Esse ato necessita estudar a teia de relações que caracteriza essa mesma cultura e que dá significado aos elementos aparentemente mais compreensíveis ou, por outra, menos

importantes. Ao historiador caberá a tarefa de buscar o “sentido e o significado” onde de início existem apenas evidências, dados preliminares. Em meio a essas explicações sobre o fazer do historiador cultural, nada como exemplos, à semelhança do que fez Geertz em sua apresentação sobre o que deveria constituir um estudo denso, um estudo cultural. Rubin cita o pão:

...o pão é bom para comer; é também um bom presente para oferecer, e é excelente quando consagrado e transubstanciado no corpo de Cristo. Apresenta sempre a mesma aparência mas transforma-se em coisas diferentes de acordo com os contextos de *uso*; o uso e a prática dão-nos acesso ao mundo de significados de pessoas entre as quais jamais vivemos. (2006, p. 123)

O inventário dos fatos – dos dados iniciais –, apesar de estar no rol das evidências, reitera-se, não constitui tarefa imediata e simples. Um detalhe aqui outro ali podem definir o que apanhar para a busca do sentido e significado. As coisas todas que interessam recensear para a pesquisa do sentido/significado não estão dadas *a priori*, constituem uma escolha do pesquisador. Tal escolha está diretamente ligada às suas questões de pesquisa. Assim, por exemplo, no âmbito de uma história escolar comparativa, e mais especificamente tratando da educação matemática, e das propostas de sua internacionalização, poder-se-ia, de início, formular uma questão basilar: de que modo ocorreu a incorporação dessas propostas no cotidiano das escolas, da prática pedagógica dos professores de matemática nos diversos países? O que remeteria para a busca dos vestígios desses tempos de reformas nas salas de aula. Assim, novas questões ficam postas: que livros didáticos devem compor uma amostra para esse estudo? Que provas dos alunos? Que encadeamento da legislação educacional? De quem tomar depoimentos? Todas essas questões estão postas para o pesquisador no início de seu trabalho para a coleta de dados preliminares.

Realizada essa escolha fundamental – a dos dados iniciais –, segue-se o trabalho de construção do “sentido”. Será necessário farejar o sentido onde existem apenas vestígios, rastros. Esse avanço remete às questões a serem feitas às imediatas constatações que as fontes escolhidas, antes simples material empírico, permitem tirar.

Depois do “sentido”, o “significado”, isto é: depois da elaboração do trajeto histórico-explicativo sobre a construção de referências, marcas e materiais do cotidiano escolar, caberá a tarefa de compreensão de como foram “consumidos” os dados selecionados para investigação de cotidianos escolares passados. Que tipo de “consumo criativo” – para usar termos que advêm dos escritos do historiador Michel de Certeau (1994) – foi realizado pelo contato das escolas com outras ambiências? Por exemplo: o que o público escolar – professores, alunos, pais – faz, num dado momento, com o

livro didático de matemática? Como consumiram criativamente esse produto cultural presente nas escolas? O que as escolas fazem com uma dada reforma educacional?

## UM EXEMPLO DO EXERCÍCIO HISTÓRICO-COMPARATIVO NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

A constituição de uma comunidade luso-brasileira de investigação no âmbito da história da educação vem permitindo o desenvolvimento de projetos de pesquisa binacionais. Eles apontam para a necessidade da reflexão cada vez mais apurada sobre como cruzar culturas, como produzir conhecimento histórico por meio de estudos comparativos. Esses estudos têm optado pela história cultural. O projeto “História da Escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais” é exemplo disso<sup>6</sup>. O projeto revela os avanços conseguidos pelas equipes que vêm estudando a história da escola em ambos os países. Dentre esses avanços está a clareza teórico-metodológica absolutamente fundamental para levar a bom termo a complexidade de estabelecer um diálogo entre grupos de pesquisa de ambos os países. Conceitos como “apropriação”, “táticas”, “estratégias”, tomados dos historiadores Roger Chartier e Michel de Certeau, passam a constituir categorias de análise das culturas escolares de Portugal e do Brasil. Eles compõem um ferramental teórico-metodológico que permite ao historiador situar-se em meio a essas culturas para a busca do sentido/significado dos elementos nelas presentes. Como bem sintetizaram a historiadora Marta de Carvalho et al. (2006, p. 141), esses historiadores franceses delinearão um território de investigação “demarcado por três problemáticas distintas, mas confluentes: as relativas à *materialidade* dos objetos culturais; as relativas às *estratégias* que os produzem e põem em circulação; e as referentes às *apropriações* de que são matéria e objeto”.

Para além de melhor aparelhamento teórico-metodológico, com vistas aos estudos histórico-comparativos, o desenvolvimento do projeto “História da Escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais” permitiu a elaboração de conhecimento sobre temas como: a laicização da escola e da sociedade, a divulgação e circulação de novos saberes pedagógicos com vistas à normalização das práticas pedagógicas, a constituição da “modernidade educativa” etc.

Assim, essas investigações histórico-comparativas mostram que analisar as culturas escolares brasileira e portuguesa implica a seleção de objetos a partir dos quais há um longo percurso até que se verifique que sentido e significado têm para essas culturas.

Esse tipo de estudo, que envolve o trânsito por culturas diferentes na busca da construção de uma realidade no âmbito escolar, pode ser visto como uma espécie de experimentação. Pode-se mesmo dizer que se trata de um laboratório para a escrita da história, na comparação com o “outro”, no trato de um tema que é o “seu”.

6

Trata-se de projeto de pesquisa coordenado por Marta M. Chagas de Carvalho e Joaquim Pintassilgo, apoiado pelo convênio Capes-Grices, com seu primeiro biênio de execução em 2003-2004.

Como entender esse exercício, essa experimentação? É inevitável, por certo, deixar de partir de um dado local, de certa compreensão, mesmo que provisória, de elementos de uma cultura que é a nossa. Fazendo-se estrangeiro em meio a outra cultura que se quer conhecer, o pesquisador relativiza, reconstrói o saber que tinha tão familiar, de elementos da cultura escolar que lhe era tão próxima em seu próprio país, da “sua” cultura. Aí parece assentar a ideia de experimentar. Ao testar, no campo do outro, elementos presentes na cultura que é a sua, fica-se a saber mais de sua própria cultura. Na medida em que ocorre o encontro de estranhamentos, diferenças e assimetrias há possibilidade, num primeiro momento, tornam desconhecido o que era familiar.

Especificamente em termos da educação matemática, vem sendo realizado desde 2006 o projeto “A Matemática Moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: estudos históricos comparativos”. Esse trabalho – no qual foram utilizados conjuntos de livros didáticos, variada legislação educacional, séries de depoimentos de professores que vivenciaram o MMM, documentação contida nos arquivos escolares, dentre outros materiais para a pesquisa histórico-comparativa da Matemática Moderna nas escolas brasileiras e portuguesas – implica questões inicialmente diretas a essas fontes, como: por que tal livro foi escrito de uma determinada maneira? Que temas são valorizados ou desvalorizados pelos depoentes em suas entrevistas? Por que determinados conteúdos estão presentes nas avaliações? A resposta a essas e muitas outras interrogações, elaboradas a partir do primeiro contato com os materiais de pesquisa, não será convincentemente construída sem que aspectos fundamentais da teia de significados presentes na ambiência escolar de ambos os países sejam levados em conta; vale dizer, sem que estejamos situados em suas culturas escolares. E, aqui, retornamos a Geertz (1989, p. 23) para a compreensão mais aprofundada dessa necessidade de estarmos situados para que possamos compreender o outro. Há que ser conhecido e investigado conjuntamente o tempo da Matemática Moderna em ambos os países, para que se possa produzir conhecimento novo sobre tal movimento internacional. Não caberá a realização de justaposição de estudos particulares de cada país para que esse conhecimento seja produzido. Para pesquisadores brasileiros e portugueses está posta a necessidade de trânsito entre as duas culturas escolares que levem ao entendimento dos desdobramentos históricos ocorridos nas salas de aula do professor de matemática. Numa expressão: compreender o outro para compreender a si próprio.

O conhecimento produzido sobre o Movimento da em teses e dissertações brasileiras permite afirmar que, a partir de 1964, os livros de Matemática Moderna penetram nas escolas brasileiras. É a primeira série do ensino secundário no Brasil que tem a sua iniciação aos novos tempos da matemática escolar. Em Portugal, contrariamente, é nas últimas séries do ensino secundário, por onde tem início a modernização. O trânsito entre as duas culturas escolares revela que, para além da aceitação de

um programa internacional de modificação da matemática escolar, que a quer moderna, o seu processo de escolarização é devedor de contextos de circulação de pessoas em Portugal e no Brasil. Elas irão se encarregar de difundir a nova matemática nesses países. O que explicará as diferenças de implementação pelas séries finais ou iniciais do ensino secundário. Esta primeira análise permite compreender que as razões que levaram a Matemática Moderna a ser implementada nas séries iniciais do secundário no Brasil e nas finais em Portugal não poderão ser elucidadas por meio de estudos separados, nacionais, focalizados apenas em seus determinantes locais. Outros ganhos, em termos de novos conhecimentos sobre o chamado movimento da Matemática Moderna podem ser citados com a realização do projeto de cooperação internacional entre Brasil e Portugal. Eles mostram a multiplicidade das formas de apropriação e circulação do movimento. Na revelação dessas formas, os estudos têm abalado a representação monolítica de que o MMM fracassou. Em vez disso, por exemplo, veem-se, até hoje, formas de organizar a matemática escolar originárias das propostas do Movimento<sup>7</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exemplo mencionado do projeto de cooperação internacional entre Brasil e Portugal pode ser considerado uma espécie de “estudo de caso” para que se leve adiante a concepção atual de pesquisas de cunho histórico-comparativo. Não se trata de reunir resultados nacionais de pesquisas e os perfilar lado a lado, na elaboração de uma história por justaposição. O desafio colocado é o de ultrapassar as tentadoras e, de certo modo, fáceis análises de similaridades e diferenças entre o que ocorreu nesses países ao tempo de iniciativas internacionais de transformação curricular. Claro está que não será suficiente arrolar um conjunto de elementos presentes de modo idêntico em diferentes países e, outro, de ingredientes considerados próprios de cada um. Será preciso ir além. Para elementos considerados semelhantes está posta a questão central: o que significam? A retomar o exemplo tomado do livro de Geertz, não bastará dizer que há piscadelas lá é cá, e de modo idêntico. Há que ser estudado o significado que elas têm/tiveram no interior das culturas escolares dos diferentes países. O mesmo vale para as diferenças. Elementos que à primeira vista podem parecer tão díspares, num estudo cultural aprofundado, talvez se revelem igualmente significantes.

O estudo histórico comparativo da educação matemática deve-se caracterizar como algo de mão dupla: se de um lado exige que os pesquisadores realizem o esforço de situarem-se nas culturas escolares, de outro, o trabalho específico com as fontes irá cada vez mais possibilitar a caracterização dessas culturas. Essa necessidade de que os pesquisadores estejam situados em culturas escolares implica conhecer o outro para conhecer a si próprio. A ciência do outro não deverá constituir ato de simples curiosida-

<sup>7</sup> A elaboração de novos conhecimentos sobre o Movimento da Matemática Moderna, trazidos pela realização do projeto de cooperação internacional, pode ser lida nas publicações de Matos e Valente (2007); Búrigo, Fischer e Santos (2008); Flores e Arruda (2010) e Oliveira, Silva e Valente (2011).



de, mas elemento essencial para compreensão do que ocorreu na educação matemática do próprio país.

A realização de estudos histórico-comparativos da educação matemática exige que sejam constituídos grupos de trabalho internacionais, em que os pesquisadores possam dialogar ao longo do desenvolvimento de projetos de pesquisa, sobre os resultados que vão sendo obtidos. Nada mais estéril para esses estudos do que o estabelecimento de um cronograma em separado das pesquisas para, em tempo posterior, discutir semelhanças e diferenças. A presença de pesquisadores em culturas escolares diversas daquela que encontra no país de origem acaba por tornar-se ingrediente fundamental para a produção de conhecimento histórico-comparativo.

## REFERÊNCIAS

- BEKE, E. Résumé du rapport de M. E. Beke sur les résultats obtenus dans l'introduction du calcul différentiel et intégral dans les classes supérieures de l'enseignement secondaire. *L'Enseignement Mathématique*, Genebra, n. 3, p. 222-225, 1914.
- BLOCH, Marc. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris: Armand Collin, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Histoire & historiens*. Paris : Armand Collin, 1995.
- BÚRIGO, Elizabete. Z. *Movimento da Matemática Moderna no Brasil: estudo da ação e do pensamento de educadores matemáticos nos anos 60*. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.
- BÚRIGO, Elizabete Z.; FISCHER, Maria C. B.; SANTOS, Mônica B. (Org.). *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: novos estudos*. Porto Alegre: Capes, Ghemat, 2008.
- CARVALHO, M. et al. (Org.) *História da escola em Portugal e no Brasil: circulação e apropriação de modelos culturais*. Lisboa: Colibri, 2006.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *Escribir las prácticas*. Buenos Aires: Manantial SRL, 2006.
- \_\_\_\_\_. *La Historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- CIEAEM. *L'Enseignement des mathématiques*. Switzerland: Delachaux & Niestlé, 1955.
- FLORES, Cláudia R.; ARRUDA, Joseane P. (Org.). *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: contribuição para a história da educação matemática*. São Paulo: Annablume, 2010.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- GOMES, Maria L. M.; BRITO, Arlete J. Vertentes da produção acadêmica brasileira em história da educação matemática: as indicações do Ebrapem. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 22, n. 34, p. 105-130, 2009.
- HAUPT, Heinz G. La lente émergence d'une histoire comparée. In: JULIA, Dominique; BOUTIER, Jeon (Dir.). *Passés recomposés*. Paris: Autrement, 1995. p. 196-207.
- KILPATRICK, Jeremy. Historia de la investigación en educación matemática. In: KILPATRICK, Jeremy; RICO, Luis; SIERRA, Modesto. *Educación matemática e investigación*. Madrid: Síntesis, 1992. p. 13-96.

MATOS, José Manuel; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *A Matemática moderna nas escolas do Brasil e de Portugal: primeiros estudos*. São Paulo: Da Vinci, Ghemat, 2007.

NAKASHIMA, Mário Nonuyuki. O Papel da imprensa no Movimento da Matemática Moderna. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio; YARIV-MASHAL, Tali. *Vers un comparatisme critique: regards sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 2005. (Cadernos Prestige, n. 24)

NUNES, Clarice. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, São Paulo: SBHE, 2001. p. 53-72.

OLIVEIRA, Maria C. A.; SILVA, Maria C. L.; VALENTE, Wagner R. (Org.). *O Movimento da matemática moderna: história de uma revolução curricular*. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

RUBIN, Miri. Que é a história cultural hoje? In: CANNADINE, David. (Coord.). *Que é a história hoje?* Lisboa: Gradiva, 2006. p. 111-128.

SILVA, Fernando Teixeira da. *História e ciências sociais: zonas de fronteira*. História, Franca (SP), v. 24, n. 1, p. 127-166, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-90742005000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742005000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 set. 2006.

SCHUBRING, Gert. Editorial. *International Journal for the History of Mathematics Education*, New York, v. 1, n. 1, p. 1-5, 2006.

\_\_\_\_\_. O Primeiro movimento internacional de reforma curricular em matemática e o papel da Alemanha. In: VALENTE, Wagner Rodrigues. (Org.). *Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil*. Brasília: UnB, 2004. p. 11-43.

VALENTE, Wagner R. (Org.). *Euclides Roxo e a modernização do ensino da matemática no Brasil*. Brasília: UnB, 2004.

#### WAGNER RODRIGUES VALENTE

Professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo;  
Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq; Coordenador do Grupo de  
Pesquisa de História da Educação Matemática – Ghemat  
([www.unifesp.br/centros/ghemat](http://www.unifesp.br/centros/ghemat))  
[wagner.valente@pq.cnpq.br](mailto:wagner.valente@pq.cnpq.br)



## OUTROS TEMAS

# A REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA NA PESQUISA E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MÚSICA

VIVIANE BEINEKE

### RESUMO

*O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a metodologia da pesquisa O conhecimento prático do professor de música, refletindo sobre suas contribuições para o campo de investigação do pensamento do professor. O desenho metodológico da coleta de dados consistiu em observação, entrevista semiestruturada e entrevista de estimulação de recordação. Segundo a perspectiva das professoras participantes, a pesquisa valorizou suas práticas docentes, reconhecendo seus conhecimentos e incentivando-as a assumirem todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. Em relação à pesquisa sobre a formação de professores, é destacada a importância de serem ouvidas as vozes dos professores, por meio de relatos em que eles reflitam sobre suas práticas. Por fim, é analisado o potencial da reflexão sobre a prática, na formação de educadores musicais crítico-reflexivos.*

EDUCAÇÃO MUSICAL • PESQUISA QUALITATIVA • FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES • PRÁTICA DE ENSINO

# THE REFLECTIVE PRACTICE IN RESEARCH AND TRAINING OF TEACHERS OF MUSIC

VIVIANE BEINEKE

## **ABSTRACT**

*The objective of this article is to present and discuss the methodology of the research: The music teacher's practical knowledge, considering its contributions to the research field of the teacher's thought. The data collection methodological design consisted of observation, semi-structured interview and recall stimulation interview. According to the perception of the participant teachers, the research has valued their teaching practices by recognizing their knowledge and stimulating them to take upon themselves all of their potential as an active and reflective professional. In relation to the research on teachers' formation, we highlight the importance of making the teachers' voices heard, through reports where they think upon their practices. Finally, we analyze the potential of reflection on practice for the formation of critical reflexive music educators.*

MUSIC EDUCATION • QUALITATIVE RESEARCH • TEACHER EDUCATION •  
EDUCATIONAL PRACTICE



**OBJETIVO DESTE ARTIGO** é apresentar e discutir a metodologia da pesquisa *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso* (BEINEKE, 2000), analisando suas contribuições para o campo de investigação sobre o pensamento do professor e seu potencial como estratégia para a formação de educadores musicais crítico-reflexivos.

A pesquisa teve como objetivo investigar os conhecimentos práticos que orientam a prática educativa de três professoras de música atuantes na escola fundamental, com a finalidade de desvelar algumas das lógicas que guiam e sustentam as suas ações pedagógicas. Este estudo situa-se no campo das pesquisas sobre o “pensamento do professor”, as quais estão voltadas para o estudo dos seus pensamentos em relação às próprias práticas profissionais (ANGULO, 1988; BRESLER, 1993; CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981; GARCÍA, 1999; PACHECO, 1995; ZABALZA, 1994; WIEN, 1995). Nessa abordagem, as dificuldades dos professores são analisadas a partir das suas próprias perspectivas, considerando a complexidade da função docente e os problemas de natureza, essencialmente prática, que enfrentam (GIMENO SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ, 1998).

No contexto desse trabalho, o conhecimento prático é definido como um tipo particular de conhecimento produzido pelos professores na prática e para a prática, incluindo suas experiências pessoais e sua visão de mundo (CLANDININ, 1985; ELBAZ, 1981; SCHÖN, 1983). Visto dessa maneira, o conhecimento prático não se refere a um corpo de saberes previamente estruturados em livros ou manuais, e, sim, ao conhecimento encontrado nas ações dos professores e nos significados que essas ações têm para eles. A expressão “conhecimento prático” refere-se a um conhecimento tanto

pessoal quanto social. Pessoal, porque se refere aos processos individuais de construção dos conhecimentos práticos pelos professores; social, porque eles “pensam dentro de esquemas sociais de pensamento, sejam estes os do senso comum de grupos de professores, os da coletividade profissional geral, os da cultura em geral e até os da ciência” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 116).

## O PROFESSOR COMO PRÁTICO-REFLEXIVO

No estudo sobre o conhecimento prático dos professores, é necessário discutir o que se entende como prática profissional. Nesse sentido, o referencial teórico da pesquisa foi elaborado com base nos conceitos da “epistemologia da prática profissional”, de Donald Schön (1983), e na pesquisa realizada por Freema Elbaz (1981), sobre os conhecimentos práticos que orientam as ações educativas do professor, ambos descritos a seguir.

A prática profissional, para Schön (1983, 2000), caracteriza-se por envolver situações de incerteza, singularidade e conflito, as quais apresentam problemas que não estão bem definidos e/ou organizados, exigindo que o profissional encontre soluções únicas para problemas específicos. Essa situação relativiza, portanto, a função de teorias pré-estabelecidas e de esquemas metodológicos para resolver problemas práticos. Discutindo a atividade profissional, Schön (1983, 2000) a define como uma prática reflexiva, utilizando três conceitos para caracterizá-la: o “conhecimento na ação”, a “reflexão na ação” e a “reflexão sobre a ação”.

O conhecimento na ação é o conhecimento tácito, que se manifesta no saber-fazer, orientando a ação. A reflexão na ação consiste no pensamento sobre a ação, enquanto ela está sendo executada, possibilitando sua reorganização durante a execução. Já a reflexão sobre a ação caracteriza-se pelo pensamento sobre a ação depois que ela foi concluída, buscando analisá-la e avaliá-la. É esse pensamento que permite ao profissional investigar sua prática, a fim de compreendê-la e reconstruí-la.

Uma pesquisa de referência sobre o conhecimento prático foi desenvolvida por Elbaz (1981), a qual realizou um estudo de caso com uma professora de inglês. Investigando os conhecimentos que davam sustentação à prática educativa, a autora identificou cinco orientações do conhecimento prático, que se referem à forma como os conhecimentos práticos são sustentados pelos professores. São eles: pessoal, social, situacional, experiencial e teórica. No contexto dessa pesquisa, foram encontradas as três primeiras, as quais foram utilizadas para interpretar o discurso dos professores de música sobre a sua prática.

A orientação pessoal refere-se ao uso que o professor faz de seu conhecimento, para poder trabalhar de maneiras pessoalmente significativas, incluindo a forma como seleciona e interpreta uma situação. A orientação social, por sua vez, diz respeito às interferências e determinações sociais que influenciam o trabalho do professor. Pode ser vista, por exemplo, na forma como ele estrutura seus conteúdos para atender aos

interesses e preferências dos alunos. A orientação situacional refere-se ao conhecimento utilizado pelo professor para fazer sentido e responder às situações imediatas do ensino.

A orientação experiencial – que se refere à estruturação do conhecimento prático, de acordo com as experiências do próprio professor – está implícita nas três categorias anteriores. Apesar disso, Elbaz (1981) decidiu colocá-la como uma quarta categoria, para reforçar a ideia de que os conhecimentos dos professores estão relacionados às suas experiências. A orientação teórica, segundo a autora, surgiu a partir da análise dos dados e refere-se à utilização, pelo professor – e de forma explícita –, do conhecimento prático, para analisar conhecimentos teóricos.

A partir do referencial teórico apresentado, lembro que a pesquisa realizada focalizou os conhecimentos que os professores constroem a partir da prática educativa e para ela, isto é, os seus conhecimentos práticos, procurando responder às seguintes questões: Quais são os conhecimentos práticos que orientam o trabalho do professor em sala de aula? Como ele articula esses conhecimentos? Como ele explica e justifica a sua prática pedagógica? Para responder a perguntas dessa natureza, é necessário dar voz ao professor, o que, segundo Woods (1999), significa vê-lo como uma pessoa que tem algo de valor a dizer por direito próprio, ideia que norteou a construção do método desta pesquisa e constitui foco de discussão deste artigo.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Investigar os conhecimentos práticos do professor de música a partir de sua própria perspectiva implica a construção de um método coerente com a natureza deste tipo de trabalho. Dadas as características desta pesquisa, e considerando que o conhecimento prático é uma construção pessoal e social, optei pela realização de três estudos de caso com três professoras de música, em uma abordagem qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Dessa forma, preservo o que cada caso tem de único, de particular (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), sem visar à generalização ou comparação dos resultados. Esse enfoque foi considerado adequado para este estudo tendo em vista que o objetivo foi investigar as orientações do conhecimento prático de professores de música. Assim, valorizei a perspectiva dos próprios participantes, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam suas ações pedagógicas.

Nos estudos sobre o pensamento do professor, os recursos metodológicos devem ser capazes de captar tanto sua ação como seu pensamento. Segundo Zabalza (1994), esse paradigma de pesquisa considera que a atuação do professor é dirigida pelos seus pensamentos. Metodologicamente, isso requer que se tenha acesso aos pensamentos do professor sobre suas ações pedagógicas. O autor argumenta que, se entendemos o professor como um profissional que sabe o que faz, estamos pressupondo que ele, melhor do que ninguém, pode esclarecer o porquê de suas ações. “Em poucas palavras, pressupõe aceitar que perguntar-lhe por que é que faz



as coisas pode ser um bom método para saber realmente por que é que as faz” (ZABALZA, 1994, p. 34). Esta pesquisa foi estruturada metodologicamente a partir desses pressupostos, sendo utilizados os procedimentos de observação de aulas e entrevistas.

Como forma de conhecer o pensamento das professoras participantes, utilizei três técnicas de coleta de dados: observação com filmagem em vídeo, entrevista semiestruturada e entrevista de estimulação de recordação, detalhadas a seguir. Participaram da pesquisa as professoras Marília, Rose e Madalena<sup>1</sup>, todas atuantes como professoras de música em escolas de ensino fundamental há mais de três anos. Inicialmente, observei uma sequência de seis aulas de música em uma mesma turma, ministradas pelas diferentes professoras participantes, aulas essas gravadas integralmente em vídeo. Após a observação da quarta aula, iniciei as entrevistas semiestruturadas com as professoras. Concluídas as observações, realizei três entrevistas de estimulação de recordação com cada uma das professoras.

## OBSERVAÇÃO

Os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas. Por isso, um estudo sobre esse tema precisa partir da própria aula, isto é, do contexto em que esses conhecimentos emergem e são utilizados pelo professor. É necessário, assim, o uso de técnicas de observação, pois elas permitem a análise da prática na situação concreta em que acontece. Além disso, a observação da prática possibilita “saber como o professor manifesta as suas ideias e valores na prática pedagógica” (CUNHA, 1993, p. 355).

Quanto ao tipo de observação, optei pela observação naturalista, que se baseia no princípio da acumulação, e não no da seletividade dos dados (ESTRELA, 1992, p. 33). Adotando o critério de “continuidade” (p. 33), observei uma sequência ininterrupta de seis aulas de música de cada professora.

A gravação em vídeo foi necessária para este trabalho, tendo em vista a sua utilização posterior, em entrevistas de estimulação de recordação, auxiliando a lembrança das professoras sobre os eventos das aulas. Segundo Pacheco (1995, p. 91), o uso de registros tecnológicos, como a gravação em vídeo, apresenta como vantagens o fato de captar a totalidade da conversação em sala de aula, a visualização dos alunos em diferentes momentos e situações e a possibilidade de fornecer material para tratamento posterior. Como desvantagem, além da seletividade inerente ao recurso, o uso da filmadora pode coibir a ação do professor ou dos alunos, visto ser um elemento estranho ao ambiente de sala de aula. No caso desta pesquisa, esse recurso era absolutamente imprescindível para que se tivesse acesso aos pensamentos das professoras sobre suas práticas, através das entrevistas de estimulação de recordação, realizadas após as observações.

No contexto deste trabalho, o objetivo central das observações foi a realização da filmagem das aulas para as entrevistas de estimulação de

<sup>1</sup> Foram utilizados nomes fictícios para preservar a identidade das professoras.

recordação. Por isso, não houve a preocupação de contrapor as análises das professoras com as observações. Isso porque se deve considerar a observação “como um processo seletivo que pode distorcer a realidade, pois observar é mediatizar, é representar a realidade que se pretende estudar” (PACHECO, 1995, p. 90). Quanto a esse aspecto, deve ser considerado que a própria maneira de descrever uma aula está relacionada com as concepções de quem as observa, pois cada um percebe a realidade de maneira pessoal. Como o objetivo da pesquisa é dar voz às professoras, investigando as orientações dos seus conhecimentos práticos, apenas as entrevistas foram utilizadas na análise dos dados.

Seguindo orientações de Thompson (1997, p. 15), os motivos para limitar a fase inicial da coleta de dados às observações foram: familiarização com o contexto social antes de começar uma investigação mais direta com as entrevistas; gerar hipóteses sobre quais seriam as concepções dos professores e direcionar melhor as entrevistas.

Para a gravação das aulas, foi utilizada apenas uma câmera de vídeo, sendo a filmagem realizada pela pesquisadora. Para que não se perdesse a mobilidade em função da filmagem, a câmera foi colocada sobre um tripé, permanecendo, na medida do possível, na mesma posição do início ao final da aula. Quanto ao ângulo de filmagem, nem sempre o tamanho da sala de aula permitiu que se enquadrasse todo o ambiente; procurou-se focalizar o professor, de frente, e os alunos, de costas ou de lado, como sugerido por Pacheco (1995), a fim de não interferir tanto em seus comportamentos, em razão do equipamento empregado.

As entrevistas consistiram na principal fonte de dados da pesquisa, na medida em que permitiram acesso aos pensamentos das professoras. Por isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e entrevistas de estimulação de recordação.

### **ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

A técnica de entrevista do tipo semiestruturada foi utilizada por permitir que certas questões fossem aprofundadas, de acordo com as respostas dos professores. Segundo Cunha (1989, p. 54), a entrevista semiestruturada permite “captar ao máximo a fala do professor e, através dela, captar o sistema de valores, as representações e os símbolos próprios de uma cultura ou subcultura, inclusive as de conteúdo afetivo”.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas individualmente com cada professora, visaram à obtenção de informações de caráter genérico, sobre os seguintes temas: (1) o contexto da aula de música na escola; (2) a formação da professora; (3) as características da turma observada; e (4) as concepções pedagógico-musicais.

Essas entrevistas foram transcritas literalmente e analisadas durante o processo de coleta de dados, a fim de que pudessem ser levantadas questões para as entrevistas seguintes. É importante salientar que, nas

entrevistas, as aulas observadas não foram focalizadas, tema que foi reservado para as entrevistas de estimulação de recordação.

### ENTREVISTA DE ESTIMULAÇÃO DE RECORDAÇÃO

A entrevista de estimulação de recordação é realizada enquanto o professor assiste a sua própria aula, em vídeo. Mediante as imagens vistas, o professor “recorda-se do que se passa e tenta analisar a prática através do seu próprio discurso reflexivo e introspectivo” (PACHECO, 1995). Esse discurso reflexivo, no contexto desta pesquisa, refere-se ao processo de reflexão sobre a ação, explicado anteriormente, isto é, à reflexão que acontece depois da ação, sem uma conexão direta com a ação presente (SCHÖN, 2000). Considerei esse procedimento adequado tendo em vista que, no processo de reflexão sobre a ação:

...são postas à consideração individual ou colectiva não só as características da situação problemática, mas também os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e de definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios e, o que na minha opinião é o mais importante, os esquemas de pensamento, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo profissional quando enfrenta situações problemáticas, incertas e conflituosas. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105)

Essa técnica tem sido empregada em pesquisas sobre o pensamento do professor, com o objetivo de investigar como eles tomam decisões e processam informações em uma situação interativa. De acordo com Pacheco (1995, p. 74), essa técnica é utilizada porque é impossível conhecer o pensamento do professor no momento em que ele está dando aula, devido à organização e funcionamento do espaço da sala de aula. Refletindo sobre a aula por meio da técnica de estimulação de recordação, o professor pode expor, explicar e interpretar sua ação cotidiana, em sala de aula:

Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas da racionalidade e justificam que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão. (ZABALZA, 1994, p. 95)

Na pesquisa de Zabalza (1994, p. 95), os dados foram obtidos através da reflexão dos próprios professores sobre suas aulas, como proposto

neste trabalho. A diferença é que, no trabalho de Zabalza, as reflexões dos professores foram apresentadas em forma de relatórios, enquanto neste, elas foram expostas, oralmente, pelas professoras, nas entrevistas. Apesar dessa diferenciação, acredita-se que os argumentos utilizados pelo autor para validar o conteúdo das reflexões dos professores se aplicam a esta investigação.

Quanto aos critérios para a seleção das três aulas que seriam observadas pelo professor, na entrevista de estimulação de recordação, foi utilizado o sorteio. Esse procedimento segue o princípio de amostragem aleatória, descrito por Cohen e Manion (1985). Nessas entrevistas, realizadas separadamente com cada professora, ela pôde assistir a cada uma das aulas sorteadas, em todo o seu conteúdo e sequência. Em cada sessão de entrevista foi vista uma aula, totalizando três sessões com cada professora.

Nas entrevistas foram discutidas, essencialmente, questões relacionadas aos eventos específicos da aula observada, embora questões complementares, surgidas no decorrer da entrevista, também tenham sido consideradas. Para a estruturação da entrevista de estimulação de recordação, tomei como referência o trabalho de Pacheco (1995). As questões norteadoras eram de caráter aberto, do tipo: O que você pensa sobre a sua aula?; O que você pode dizer sobre essa aula?; Como você vê essa aula de música? Além disso, as professoras foram orientadas a interromper a reprodução da fita de vídeo a qualquer momento, para falar sobre aspectos que considerassem relevantes.

No decorrer da entrevista também foram feitas algumas perguntas de caráter aberto. Em três momentos – início, meio e final da aula –, questioneei cada uma das professoras sobre como ela percebia os alunos naquele momento da aula, como descreveria a sua atuação na aula, se as atividades desenvolvidas haviam sido planejadas anteriormente e o que a preocupava naquele momento da aula.

Tanto nas entrevistas semiestruturadas quanto nas por estimulação de recordação, tive o cuidado de não limitar as respostas das professoras, deixando-as expor suas ideias livremente, colocar seus argumentos, esclarecer conceitos e perspectivas sobre o seu trabalho. Outra preocupação minha, na condução das entrevistas, foi a de que os professores se sentissem à vontade para falar sobre o seu trabalho.

Um cuidado importante na realização das entrevistas, ressaltado por Pacheco (1995), é a importância do pesquisador saber escutar, responder e dar pistas, não induzindo as respostas e explorando a consistência e a coerência das ideias apresentadas. Assim, as próprias professoras selecionaram os aspectos a serem abordados, considerando-se que a seleção de temas ou de momentos da aula já revelam dados significativos sobre seus conhecimentos práticos. Esse procedimento, o de não conduzir os temas na entrevista, permite que seja analisado

...que tipo de “seleção de acontecimentos” fazem os professores que participam da experiência: qual é o aspecto da dinâmica das suas aulas e da sua própria experiência profissional que destacam (pelo menos implicitamente, já que a narração é centrada nela) como mais relevantes na aula. (ZABALZA, 1994, p. 104)

Segundo Cunha (1993, p. 359), quando os elementos constitutivos da verbalização do professor não são previamente encaminhados pelo pesquisador, “o discurso do professor indica um valor. O fato de ele salientar alguns aspectos – e silenciar outros – leva a crer que há significados próprios, subjacentes às suas palavras”.

Através desses instrumentos de coletas de dados, acredito que foi possível conhecer os pensamentos das professoras sobre a própria prática, porque, como afirma Clandinin (1985, p. 363), o discurso e a reconstrução da experiência pelos professores podem revelar os seus conhecimentos práticos, um conhecimento “formado e baseado na narrativa da experiência”, ideia que permeou toda a construção desta pesquisa.

## ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta dos dados, eu os organizei em cadernos de entrevista<sup>2</sup> e, a seguir, os categorizei de acordo com o referencial teórico apresentado. Feito isso, iniciei o processo de redação dos resultados da pesquisa, expondo os estudos de caso individualmente. Cada um deles inicia por uma apresentação da professora, das suas trajetórias. A seguir, foi realizada uma descrição de como ela concebe o ensino de música. Na parte seguinte, foram analisadas, respectivamente, as orientações pessoais, sociais e situacionais de seus conhecimentos práticos. No final, fiz uma síntese do caso, destacando como as três orientações são articuladas pela professora, em sua prática educativa. Na análise de discursos de professores, Bresler salienta que:

Quando o professor não é o autor, mas é a fonte central de dados, a validade e a ética requerem que ele/ela leia o manuscrito final e integre seus comentários. Por conseguinte, esse é um forte compromisso para apresentar questões de pesquisa com as visões, crenças e perspectivas dos professores. (1993, p. 8)

Seguindo essas recomendações, cada professora recebeu, para leitura e discussão com a pesquisadora, o capítulo correspondente ao seu estudo de caso, sendo ouvidas as suas sugestões e opiniões sobre as análises e interpretações realizadas. Com esse procedimento, segundo Zabalza (1994), abre-se a possibilidade de uma análise negociada das entrevistas com as professoras.

<sup>2</sup> Os cadernos de entrevistas são documentos de acesso restrito à pesquisadora, contendo a transcrição de todas as entrevistas realizadas com as professoras participantes.

Apresentando os resultados da pesquisa, inicialmente serão contextualizadas e discutidas as reflexões das professoras sobre suas práticas educativas e como percebem seus processos de formação e construção de conhecimentos práticos.

## ATRIBUINDO SIGNIFICADOS À PRÁTICA EDUCATIVA

As três professoras de música participantes desta pesquisa iniciaram seus processos profissionais contando com o apoio de colegas mais experientes, cada uma com seus percursos próprios. As professoras contam que “aprenderam fazendo” e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão. Quanto ao conteúdo dessa aprendizagem, Marília afirma que “é com a criança que a gente aprende”. Dando aula, ela foi percebendo o que é importante para a criança. Para ela, essa experiência permitiu-lhe compreender o que está fazendo em sala de aula, como na afirmação abaixo, na qual ela ressalta o valor dos conhecimentos sobre os alunos para o professor:

Nesses anos todos, fui notando que eu não me dava conta de que as crianças estavam do meu lado, soprando uma flauta, só o ritmo da música, e que elas estavam aprendendo. [...] A criança sempre parece que está brincando, mas, depois, tu vêes que ela não está só brincando: ela está aprendendo junto. Muitas crianças me surpreenderam com isso. E como é bonito isso! (Marília)<sup>3</sup>

Rose refere-se a um outro tipo de aprendizagem pela prática, relacionado com as questões que mais a preocupavam: as atitudes dos alunos. Ela conta que foi aprendendo a tomar decisões mais rápidas quando surgiam problemas nas aulas, ficando mais tranquila para resolver essas situações. Avaliando sua trajetória, Rose percebe que, atualmente, sente maior segurança, por exemplo, para alterar o planejamento no decorrer da aula e realizar atividades que não haviam sido previstas.

Madalena também fala sobre esse tipo de habilidade. A partir da sua experiência em sala de aula, foi elaborando e modificando sua prática, aprendendo a conhecer os alunos, a interagir com eles, a organizá-los para o trabalho, criando um ambiente de colaboração em sala de aula. Segundo ela, isso só se aprende com a experiência, com os alunos.

Nas situações descritas acima, fica evidenciado como as professoras colocam em ação o processo de reflexão na ação, que lhes permite a tomada de decisões no momento em que a aula está acontecendo. Para Schön (2000), a reflexão na ação é acionada pelo profissional quando ele se depara com uma situação singular, incerta ou conflituosa, que exige solução. Esse tipo de competência, segundo o autor, só pode ser aprendido através da experiência. Como afirma Pérez Gómez, “todas essas capacidades, co-

3

Com a finalidade de tornar o texto mais fluente e evitar redundâncias, os cadernos de entrevistas não serão citados no decorrer do artigo. Será feita referência apenas ao pseudônimo de cada professora, devendo o leitor entender que todas as citações das professoras foram coletadas através de entrevistas reunidas nesse mesmo documento.

nhcimentos e atitudes não dependem da assimilação do conhecimento acadêmico, e, sim, da mobilização de um outro tipo de conhecimento, produzido em diálogo com a situação real” (1997, p. 111).

Outro tipo de aprendizagem via experiência é descrito por Rose, quando ela fala sobre seus planejamentos. Ela explica que vai adaptando atividades que já foram “experimentadas” com outras turmas e, aos poucos, insere atividades novas. Nesse caso, ela desencadeia um processo de reflexão sobre a ação ao rever práticas anteriores, potencializando-as em um novo contexto. O discurso de Madalena também permite a identificação do processo de reflexão sobre a ação. Ao qual é sistematizado quando ela escreve relatórios de suas aulas.

Foi a partir dos relatórios, que eu comecei a pensar o que eu estava fazendo. [...] A partir daí, comecei a pensar melhor a minha atuação como professora em sala de aula. É muito importante sair da sala de aula e se apropriar, escrever e pensar naquilo que já foi feito. (Madalena)

A partir da teoria de Schön (2000), é possível compreender como o professor traz experiências anteriores para uma situação única. Segundo o autor, o profissional vai construindo um repertório de exemplos, imagens, compreensões e ações que vão sendo incorporados aos seus conhecimentos práticos, construídos nas situações cotidianas, no espaço escolar. De acordo com essa teoria, é segundo esse repertório que o professor concebe e analisa a situação atual, enquadrando-a (ou não) àquilo que ele já conhece, enriquecendo seus conhecimentos práticos. Esses processos são complementares e não podem estar dissociados. Se o conhecimento na ação, por exemplo, for empregado sem reflexão, o profissional pode começar a utilizar os mesmos procedimentos de forma automática e repetitiva.

Desta forma, o seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 105-106)

Além dos conhecimentos práticos adquiridos pelas professoras por meio de suas experiências, de seus contatos com colegas de profissão e de seus processos reflexivos, é importante lembrar que todas as práticas profissionais “são resultado de um quadro interpretativo pessoal, construído através de múltiplos factores, que tem a ver com a globalidade da história de vida, e que constitui um modo próprio de ver, sentir, pensar e agir” (COUCEIRO, 1998, p. 53). São construções que transcendem o pessoal e o social

em um arranjo único, incluindo crenças, determinantes sociais, históricos e cognitivos, que tendem a direcionar a atuação profissional do professor.

Madalena evoca essa indissociabilidade entre a pessoa e a professora, quando fala do que significa o fazer musical para ela: diz que fazer música “é a minha vida” e “eu passo aquilo que é a minha vida, que é fazer música, na sala de aula”. Referindo-se ao seu jeito de ser e ao seu gosto pela música, Marília também situa a pessoa em primeiro plano, quando conta que adora tocar e que os alunos sentem isso, porque “eu sou assim!”.

Compreendendo o “tornar-se professor” dessa forma, pode-se perceber a legitimidade e singularidade dos conhecimentos profissionais construídos por intermédio de práticas educativas concretas e localizadas. Através da reflexão na ação e da reflexão sobre a ação, o professor vai construindo seu conhecimento prático em um processo dinâmico, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional e, sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo aí, tanto o diálogo autorreflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É por meio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas em espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, o qual pode incluir, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

Ao falar especificamente da prática, Madalena não vê necessidade de fazer referência a conhecimentos teóricos, mas conta que, quando vai para casa, repensa sua prática, relacionando o que aconteceu na aula com as coisas que já leu. Assim, a reflexão sobre a prática é mediada pelos conhecimentos teóricos, possibilitando que ela elabore conhecimentos que possam orientar sua prática, em situações futuras. Dessa forma, os conhecimentos teóricos são incorporados aos conhecimentos práticos, configurando teorias em ação, como revela sua afirmação:

Eu não estou nem aí para a teoria na hora da aula. Na hora da aula eu estou preocupada com o que o aluno está construindo. Eu estou preocupada com onde eu vou chegar com aquela aula. Entendeu? Eu tenho um trabalho para fazer. [...] Agora, lembrar que o Swanwick disse isso ou aquilo, ou que, no construtivismo, o Piaget... Isso não estava ali comigo, não era isso! (Madalena)

Apesar de as professoras não terem feito referência explícita aos conhecimentos científicos sobre educação ou sobre educação musical que influenciaram, eventualmente, as suas práticas, não se pode deduzir que eles não existam. Isso porque é da própria natureza do conhecimento prático a indissociabilidade entre teoria e prática, de forma que os conhecimentos teórico-científicos são incorporados às ações e pensamentos do professor, constituindo as suas “teorias em ação”. Como nos dizem Infante, Silva e Alarcão (1996, p. 167), “aprende-se a fazer fazendo. Mas também



reflectindo. À luz do que já se sabe. Com vista à acção renovada. E nesse processo de acção-reflexão-acção se desenvolve o saber profissional”.

O conhecimento científico pode nos ajudar a romper com o senso comum, mas não intervindo diretamente na ação dos professores, e, sim, como um instrumento de avaliação, de análise e de crítica, como uma ferramenta para o planejamento, para a projeção de atividades e para a reflexão sobre ações passadas (GIMENO SACRISTÁN, 1999). Essa relação entre teoria e prática pode ser vista no discurso da professora Madalena, quando ela afirma que, no momento da aula “não está nem aí pra teoria”, porque precisa estar atenta ao que o aluno está construindo naquele momento, o que não significa que os conhecimentos teóricos sejam menos importantes do que os práticos. Ela explica como vê a relação da prática com a teoria: “Tudo que a gente lê vai para a sala de aula. Mas quando a gente está na frente dos alunos, não lembra de nada que leu. [...] Depois, quando tu voltas para casa e repensas tudo o que fizeste, aí tu começa a relembrar as leituras... vai avaliando o trabalho”(Madalena).

Parece-me que, ao refletir especificamente sobre a prática em sala de aula, como foi feito nas entrevistas de estimulação de recordação, as professoras não sentiram necessidade de fazer referência explícita a algum fundamento teórico para explicar e/ou justificar suas ações pedagógicas. Por isso, no contexto deste trabalho, os discursos das professoras permitiram o reconhecimento do valor que a experiência e a reflexão sobre a prática têm para a constituição dos seus conhecimentos práticos, ideia que não entra em confronto com a validade dos conhecimentos teórico-científicos para a formação profissional. Compreendendo-se a prática profissional dessa forma, não iremos mais pensar em “aplicar teorias na prática”, e, sim, entender que, por meio dos conhecimentos práticos do professor, teorias e práticas são partes orgânicas do processo pedagógico – as suas teorias em ação.

Refletindo sobre a realização da pesquisa e os resultados encontrados, também podem ser vistas algumas contribuições do método utilizado, tanto no que se refere à perspectiva das professoras sobre a sua participação no processo investigativo, quanto para a área de pesquisa sobre o pensamento do professor, contribuições estas que serão apresentadas a seguir.

## **AS PROFESSORAS OUVINDO SUAS VOZES: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA SEGUNDO AS PARTICIPANTES**

### **A PESQUISA VALORIZANDO A PESSOA**

Eu me senti muito feliz em participar da pesquisa. Feliz e homenageada. Que bom que tem uma pessoa que vai na minha aula,

assiste, que dá opiniões ou que me escuta. Tu podes passar uma vida inteira dando aula e ninguém ir lá ver o que tu estás fazendo e nem te valorizar. É uma maneira de valorizar a pessoa. Porque tem pessoas que nem aparecem na tua aula e dizem: “ah, mas eles nem sabem tocar tão bem...” Elas criticam, mas nem assistiram ao trabalho, que é um trabalho tão rico! (Marília)

Desde o início deste trabalho, pretendeu-se “*investir (para empoderar) a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência*” (NÓVOA, 1997, p. 25), objetivo que parece ter sido alcançado com o método utilizado. Nesse sentido, o depoimento da professora Marília é muito significativo, porque revela sua perspectiva como participante da pesquisa.

Ao longo do trabalho, foi possível perceber o quanto as três professoras se sentiram realizadas pessoal e profissionalmente, enquanto participavam da pesquisa, justamente pela forma como a pesquisa foi conduzida. Como afirmou Madalena: “quando eu estou vendo a aula com você, mexe com um monte de coisas. Eu como pessoa e como professora”. Sobre isso, Marília revela: “Eu trabalho há 25 anos e nunca ninguém assistiu a minha aula, ninguém fez um tipo de pesquisa como essa. Só agora, que eu estou quase acabando a minha carreira de professora, é que eu estou vendo que tem pessoas preocupadas com isso”.

No decorrer de toda a investigação, a pesquisadora procurou estabelecer um relacionamento de confiança e respeito mútuo com as professoras, o qual foi facilitado pelo fato de as professoras saberem que a pesquisadora também atua como professora de música:

Em nenhum momento eu senti que tu estivesse fazendo uma crítica ao meu trabalho e, sim, como um momento de reflexão, de pensar. Foi super espontâneo tudo que aconteceu e estar aqui, revendo e comentando, pois eu não teria outra oportunidade de fazer isso. [...] É incomparável a riqueza do trabalho. Nos cursos que eu faço, às vezes a gente tem um momento para colocar dúvidas, questionamentos que a gente se faz enquanto dá aula, coisas assim. Mas, muitas vezes, a pessoa é de fora. Não convive com o nosso meio. Não sabe o que é dar aula. É uma pessoa que estuda, trabalha em cima de teorias, mas nunca botou a “mão na massa”, de verdade. É muito diferente. E é muito rico para mim, principalmente por isso. Não sei quando eu vou ter outro momento assim, para pensar e trocar. (Rose)

Outra questão levantada pelas professoras refere-se à necessidade que sentem de compartilhar suas experiências com colegas de profissão. Marília conta que costumava se encontrar com colegas, para “conversar

sobre os trabalhos”, e lamenta que, atualmente, não tenha mais tido esses momentos, razão pela qual se sente muito sozinha. “Uma coisa é tu pensar sozinha, imaginares sozinha, planejares sozinha [...] e outra coisa é tu teres outra pessoa ali, te indagando, te fazendo refletir. Isso é uma oportunidade maravilhosa para a gente pensar, refletir sobre o trabalho. Só pode fazer crescer cada vez mais”.

O sentimento de solidão profissional dos professores, segundo Sarmiento (1994, p. 78-80), está relacionado à característica individualista do trabalho docente que, normalmente, acontece a portas fechadas. No caso do professor de música, que atua na rede escolar, o sentimento de isolamento profissional parece ser acentuado pelo fato de, muitas vezes, ele ser o único professor de música da escola, como era o caso da professora Rose. Nesse sentido, a participação na pesquisa foi, também, significativa para as professoras, por diminuir o sentimento de solidão profissional por elas mencionado.

As questões colocadas levam-nos a refletir, ainda, sobre a falta de políticas de formação continuada aos professores. Como reivindica Nóvoa (1999), é necessário situar o desenvolvimento profissional dos professores ao longo dos ciclos de vida. “Necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado” (NÓVOA, 1999, p. 18). É fundamental que os professores possam discutir e partilhar suas experiências com colegas de profissão, que os espaços de reflexão possam ser abertos no cotidiano escolar.

## A PESQUISA VALORIZANDO O PROFISSIONAL REFLEXIVO

Tu estás fazendo comigo o que eu faria com os alunos, porque tu estás pedindo informação e estás me fazendo pensar no que eu estou fazendo, entende? E eu estou me avaliando constantemente em cada pergunta que tu me fazes. (Madalena)

Nesta pesquisa, julgo que foi possível, por intermédio das posturas assumidas na pesquisa e dos procedimentos metodológicos nela utilizados, não apenas “coletar dados”, mas, também, contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras, auxiliando-as a reconhecerem-se como profissionais reflexivas. Como afirma Madalena:

Estou tão afastada da universidade, mas ao mesmo tempo tão próxima, porque está sendo uma aula para mim poder ver a minha aula por uma janela, sabe? Ver da janela o que eu estou fazendo. E descobrir coisas legais, muitas coisas legais e muitas coisas que eu preciso mexer.

Construir conhecimentos educacionais a partir das práticas, ativamente construídas e refletidas pelas professoras, também é uma forma de incentivá-las a valorizarem seus próprios conhecimentos, assumindo todo seu potencial como profissionais ativas e reflexivas. Como defende Giroux:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (1997, p. 161)

Nesse sentido, a participação das professoras, na investigação, configurou-se como um momento de reflexão sobre as próprias práticas e, mais do que isso, como um momento de articular os pensamentos dos profissionais da educação e de construir novos conhecimentos a partir deles. Nas palavras de Madalena:

Quando a gente fala, a gente organiza o pensamento. É muito legal, porque a gente retoma a fundamentação de tudo. Aí, é real a coisa da teoria e da prática, as coisas fundidas mesmo, não separadas. Quando eu começo a falar sobre aquilo que estou fazendo, eu estou fazendo a minha teoria. Eu estou me apropriando daquilo que eu já fiz, tomando consciência do que é meu mesmo!

Além disso, as professoras ainda não tinham tido a oportunidade de assistir a suas próprias aulas e consideraram eficiente o uso do vídeo, como um recurso para provocar suas reflexões:

Foi supergratificante pra mim. É um momento que dá para refletir, para ver muitas coisas que tu não percebes só com a lembrança ou com anotações. Não é a mesma coisa. No vídeo, tu vês a aula como um todo, consegues ver coisas que, quando tu estás lá na frente, atuando como professora, tu não enxergas. [...] É gratificante ver que o trabalho está acontecendo. (Rose)

Sadalla e Larocca (2004) comentam que a vídeo-gravação facilita o distanciamento emotivo necessário para a análise reflexiva, como percebe Rose, quando diz que “É diferente ver de fora, é muito diferente do momento ali da aula”. As autoras afirmam que, quando o indivíduo se vê na tela, ele é confrontado com as representações que tem sobre si, provocando o processo reflexivo que o faz buscar novos conhecimentos.

De acordo com Wien (1995, p. 145), os pesquisadores podem encorajar os processos reflexivos dos professores e, em vez de aparecerem como espe-

cialistas com um conhecimento autoritário, podem encorajar o senso de mestria dos professores, de domínio sobre a própria prática. Como explica Cunha, a utilização de narrativas, no caso de trabalhos que empregam narrativas orais, no ensino e na pesquisa, implica construção e desconstrução das próprias experiências, as quais são reconstruídas na fala:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (1997, p. 3)

Nesse sentido, a metodologia de pesquisa utilizada valorizou os conhecimentos das professoras, auxiliando-as no processo de tomada de consciência sobre as próprias práticas educativas.

## **OUVINDO AS VOZES DAS PROFESSORAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA SOBRE O PENSAMENTO DO PROFESSOR**

À medida que realizava as entrevistas, fui percebendo as lógicas que orientavam as práticas de cada professora. Lógicas diferentes das minhas e daquelas que eu intuía, enquanto realizava as observações das aulas. Compreendendo a perspectiva das professoras é que foi possível lhes “dar voz” e adentrar, com mais clareza, em seus universos de docência em música. Nesse sentido, destaco a importância de trabalhos em que os professores não são somente observados, mas também ouvidos, pois as narrativas dos professores sobre as próprias práticas educativas se revelaram uma maneira eficiente de compreendê-las.

A análise e interpretação dos discursos reflexivos das professoras sobre as próprias práticas permitiu que fossem destacados alguns temas que, vistos de forma articulada, desvelaram a essência dos seus pensamentos sobre educação musical. Dessa forma, a prática de cada professora revelou uma maneira diferente de combinar as orientações pessoais, sociais e situacionais, priorizando ou equilibrando uma em relação às outras, evidenciando as relações dinâmicas que caracterizam os conhecimentos práticos da docência.

Na perspectiva das contribuições deste trabalho para a pesquisa sobre o pensamento do professor, entendo que as práticas dos professores só poderão ser compreendidas pelo olhar de quem entende seus valores e seus compromissos, de quem adota uma postura mais compreensiva do que avaliativa das práticas educativo-musicais estudadas. Nesse sentido, o método utilizado mostrou-se capaz de revelar como as professoras pensam, explicam e justificam suas decisões pedagógicas quanto ao planejamento e à ação em sala de aula.

Com o método utilizado, foi possível, também, “dar voz às professoras”, o que permitiu aproximar os conhecimentos produzidos na escola e na universidade, evitando que as relações entre as práticas e as teorias sejam vistas de forma dicotomizada e polarizada. Como afirma Gimeno Sacristán (1999, p. 48), isso implica uma nova compreensão de teoria e de prática, em que “a teoria aparece integrada com a prática pela ação, e a relação entre ambas não poderá ser compreendida sem entendê-las em um quadro mais amplo, no qual o componente dinâmico encontre guarida: a intenção e a direção das ações”. Essa ideia parece ser sintetizada no depoimento que a professora Madalena escreveu, após a leitura do estudo de caso sobre sua prática educativo-musical:

Na condição de leitora da minha prática, muitas vezes esbarro na emoção de ver, em documento escrito, aquilo que foi vivenciado entre quatro paredes, como num pacto familiar. Esta experiência de afastamento versus aproximação, que acontece concomitantemente durante essa leitura, me traz a sensação direta de que “o fazer”, uma vez registrado, toma uma proporção muito maior, a proporção da palavra, do seu peso e da teoria. A imagem que me vem é a de uma simples cadeira que, no ambiente natural, perde seu valor, mas, se colocada no palco, com luzes, cresce aos olhos, mostrando uma silhueta nunca dantes reparada. Uma nova cadeira! É assim que vejo, agora, a minha prática: uma nova cadeira.

É importante destacar, ainda, que esse processo de compreensão e teorização, que se instaura quando o professor reflete sobre sua prática, transforma, também, as concepções e conhecimentos do pesquisador, que precisa aprender a conhecer as perspectivas do professor com quem está dialogando. À medida que realizava as entrevistas, fui percebendo como minha compreensão era “preconceituosa”, pois havia outras lógicas, outras formas de entender as práticas das professoras, além daquelas que eu intuía, enquanto realizava as observações das aulas. Nesse processo é que fui entender realmente o que significa “dar voz ao professor”. Assim, destaco a importância de trabalhos em que os docentes não sejam somente observados, mas, também, ouvidos, pois suas narrativas sobre as próprias práticas educativas revelaram-se uma maneira eficiente de compreendê-las.

## **DAR VOZ E OUVIR OS PROFESSORES: APONTANDO CAMINHOS FORMATIVOS**

O método de pesquisa utilizado pode, também, apontar alguns caminhos para a formação de professores, visto que a participação na pesquisa se revelou capaz de contribuir para o desenvolvimento profissional das professoras que delas participaram. As reflexões dos professores sobre sua

prática têm se revelado, segundo Cunha (1997), um interessante instrumento de formação, porque, ao mesmo tempo em que o sujeito organiza as suas ideias para o relato, ele reconstrói suas experiências de forma reflexiva e a análise que delas faz lhe dá novas bases para compreender – ou mesmo teorizar – a sua própria prática. “Este pode ser um processo profundamente emancipatório, em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória” (CUNHA, 1997, p. 3).

A partir da ideia básica que norteou a construção do método – ação da professora (observação com filmagem), observação da própria prática em vídeo (entrevista de estimulação de recordação) e reflexão –, acredito na possibilidade de incluir essas técnicas no processo de formação de educadores musicais. Isso pode ser feito elaborando-se estratégias de orientação, nas quais o educador tenha a oportunidade de se ver em ação, sendo incentivado a refletir sobre a própria prática, tomando consciência e mesmo construindo novos conhecimentos práticos. Como argumenta Cunha:

Usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem-sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno, se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. (CUNHA, 1997, p. 3)

Além disso, o estudo mostrou a necessidade que os professores têm de compartilhar suas experiências com outros profissionais, oportunidade esta que costuma ser escassa nos modelos de formação de educadores musicais, no Brasil. Isso porque, muitas vezes, os professores em formação, por ocasião dos estágios, são orientados individualmente, perdendo a possibilidade de discutir suas práticas com outros estudantes e futuros colegas de profissão. Esse modelo poderia ser modificado, à medida que fossem criados espaços de discussão coletiva das experiências profissionais dos professores em formação, incluindo a participação de professores de música que atuam nas escolas, em um esforço colaborativo, no qual professores experientes e iniciantes interajam, aprendendo uns com os outros.

A pesquisa revelou, também, que os conhecimentos práticos do educador musical só podem ser desenvolvidos por meio de uma formação que enseje experiências concretas de ensino, orientando os processos de reflexão sobre as próprias práticas, sem secundarizar a importância dos conhecimentos musicais e pedagógicos. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que os futuros professores possam, ao longo de seu processo de formação, refletir sobre práticas “reais” de educação musical. Inicialmente, essas práticas podem ser as de colegas de profissão, observadas *in loco* ou utilizando o recurso do vídeo. Posteriormente, recomenda-se que a formação envolva um processo simultâneo de ação-reflexão-ação, no qual a reflexão sobre a própria prática constitua o foco central da formação profissional.

## CONCLUSÃO

Na pesquisa realizada, investiguei os conhecimentos práticos que orientaram as práticas educativo-musicais das professoras Marília, Madalena e Rose, desvelando algumas das lógicas que guiaram e deram sustentação às suas ações pedagógicas. Os resultados mostraram que a prática de cada professora é orientada por princípios singulares, próprios das situações enfrentadas, que se encontram permeadas por concepções e crenças particulares, determinantes sociais, históricos e cognitivos, os quais guiam sua atuação profissional.

Por meio deste trabalho, julgo que foi possível dar uma nova posição aos conhecimentos que o professor tem e utiliza em sua prática educativa, abordando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Nessa perspectiva, procurei compreendê-los e valorizá-los, reconhecendo a legitimidade e consistência dos conhecimentos profissionais postos em ação no ensino de música.

A investigação mostrou de que forma, via reflexão sobre a ação, o professor incorpora novas imagens, ações, esquemas e compreensões ao seu conhecimento prático, evitando que suas ações se tornem mecânicas. Nesse processo, a experiência e o saber-fazer não são suficientes para explicar o desenvolvimento profissional e, sim, o diálogo reflexivo com a própria prática, incluindo, aí, tanto o autorreflexivo (individual) quanto o diálogo com comunidades reflexivas, feito de forma coletiva. É por intermédio da reflexão que o profissional aprende a lidar com as situações únicas, incertas e conflituosas das relações estabelecidas nos espaços de produção do conhecimento, seu mundo prático, incluindo, também, o diálogo reflexivo com a ciência.

Finalizando, acredito que pesquisas dessa natureza podem contribuir para a discussão de possibilidades mais críticas e concretas em educação musical, incluindo a ideia de que é no diálogo reflexivo com as práticas educacionais reais, concretamente situadas, que se formam profissionais mais comprometidos e conhecedores das complexidades que caracterizam as dinâmicas escolares. Na perspectiva da formação do educador como um prático-reflexivo, promove-se, então, a inclusão de um novo saber, que passa a fazer parte da formação de professores, de suas ações concretas e da reflexão sobre elas, saber para o qual não há substituto – o conhecimento prático.

## REFERÊNCIAS

ANGULO, I. M. Villar. Reflexiones en y sobre la acción de profesores de EGB en ejercicio en situaciones interactivas. In: VILLA, Aurélio (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 1988. p. 149-75.



- BEINEKE, Viviane. *O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso*. 2000. 203f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sarik. *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 118, p. 1-20, 1993.
- CLANDININ, D. Jean. Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, v. 15, n. 4, p. 361-385, 1985.
- COHEN, Lilian; MANION, L. *Research methods in education*. 2. ed. London: Croom Helm, 1985.
- COUCEIRO, Maria do L. p. Autoformação e transformação das práticas profissionais dos professores. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 53-61, 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e a sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- \_\_\_\_\_. O bom professor e a sua prática. In: TAVARES, José (Coord.). *Linhas de rumo em formação de professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1993. p. 353-366.
- \_\_\_\_\_. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 5 jul. 2007.
- ELBAZ, Freema. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum Inquiry*, v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.
- ESTRELA, Albano. *Pedagogia, ciência da educação?* Porto: Porto, 1992.
- GARCÍA, C. Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GIROUX, Henry. A. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- INFANTE, Maria José; SILVA, Maria Susana; ALARCÃO, Isabel. Descrição e análise interpretativa de episódios de ensino: os casos como estratégia de supervisão reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 1996. p. 151-169.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-33.
- \_\_\_\_\_. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, 1999.
- PACHECO, José Angel. *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto, 1995.
- PÉREZ GÓMEZ, Antônio. O pensamento prático do professor – a formação do professor

como prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

SADALLA, Ana M. F. A.; LAROCCA, Priscilla. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SARMENTO, Manuel J. *A Vez e a voz dos professores*: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto, 1994.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

THOMPSON, Alba. G. A Relação entre concepções de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. *Zetetiké*, v. 5, n. 8, p. 11-44, 1997.

WIEN, Carol A. *Developmentally appropriate practice in "real life"*: stories of teacher practical knowledge. New York: Teachers College, 1995.

WOODS, Peter. *Investigar a arte de ensinar*. Porto: Porto, 1999.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula*: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto, 1994.

#### VIVIANE BEINEKE

Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Doutora em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS  
[vivibk@gmail.com](mailto:vivibk@gmail.com)



## OUTROS TEMAS

# PROJETO PEDAGÓGICO E QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO: ALGUMAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

VANDRÉ GOMES DA SILVA

### RESUMO

*Este artigo analisa alguns usos do conceito de projeto pedagógico aplicado à escola pública e discute o sentido e as condições para sua plena realização. São identificados alguns elementos que favoreceriam as escolas públicas na execução de um projeto próprio e dificuldades enfrentadas nessa tarefa. Longe de significar apenas um documento escrito, descritivo de objetivos gerais e métodos de ensino, o projeto pedagógico pode traduzir uma dinâmica peculiar de funcionamento, proporcionada pelo trabalho coletivamente organizado dos agentes institucionais da escola, com base no entendimento e na discussão do princípio maior da formação do cidadão. Explicitam-se, assim, alguns elementos indissociáveis à formulação de um padrão de qualidade em educação, a partir de práticas concretas em que cada escola pública possa, de forma coerente, cumprir o papel que lhe cabe nessas condições.*

ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR • CIDADANIA • QUALIDADE DE ENSINO •  
ESCOLAS PÚBLICAS

# PEDAGOGICAL PROJECT AND THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION: SOME CATEGORIES OF ANALYSIS

VANDRÉ GOMES DA SILVA

## ABSTRACT

*This article examines some of the usages of the concept of the pedagogical project, applied to public school; its meaning and the conditions of maximizing its use. In the implementation of the pedagogic project itself, some aspects can help public schools to overcome its difficulties in this task. First, it mustn't be understood as another written document, merely descriptive of general objectives and methods of teaching. On the contrary, the pedagogical project can provide a peculiar school atmosphere, one offered by the work of institutional actors, when collectively organized in the school. Moreover, it can stimulate the understanding and the discussion of the main principle that rules the citizen formation. So, the pedagogical project renders explicit some inseparable features, required to define and to implement a good quality in education, from concrete practices in which every public school can, consistently, fulfill the role assigned to them.*

SCHOOL ADMINISTRATION • CITIZENSHIPS • TEACHING QUALITY •  
PUBLIC SCHOOL

**É** COMUM A AMPLA UTILIZAÇÃO do termo “projeto pedagógico” tanto por agentes institucionais como por teóricos da educação. O enorme destaque que a expressão adquire atualmente e o seu uso, muitas vezes indiscriminado, podem dar margem a interpretações bastante diversificadas e, não raro, problemáticas quanto ao seu potencial interesse na descrição e orientação do trabalho escolar. Frequentemente a abordagem acerca do projeto pedagógico escolar deixa de centrar suas atenções, de forma mais consistente, naquilo que é fundamental: a mínima clareza sobre quais são os objetivos de uma escolarização pública em uma sociedade que se quer democrática e o tipo de práticas de que se deve lançar mão para alcançá-los. Esses, no entanto, parecem ser requisitos indispensáveis para a discussão, planejamento e execução de um projeto pedagógico de qualidade na escola pública.

A análise de um tema como o “projeto pedagógico” requer, assim, a discussão dos significados e entendimentos usuais do próprio conceito, na tentativa de fugir a uma consideração puramente abstrata dele, não perdendo de vista o seu uso no cotidiano escolar e o seu potencial na definição formal das atividades escolares. Deve-se levar em conta a forma com que o termo vem sendo tratado, tanto na teoria como na prática educacional, bem como na própria legislação de ensino.

Ganha destaque a proposição legal, até então inédita na história educacional brasileira, de que cada unidade escolar deve possuir seu próprio projeto. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – n. 9394/96, por meio do artigo 12º, inciso I, estabelece como incumbência das unidades escolares “elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Além disso, a lei destaca no artigo 13º, inciso I, o dever, do corpo docente, de “participar da elaboração

da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996). No entanto, a autonomia prescrita para a unidade escolar não se deve confundir apenas com a liberdade das escolas públicas em relação aos sistemas a que pertencem, mas sobretudo como uma “autonomia da tarefa educativa” diante do desafio e objetivo maior que se impõe a cada escola para formar cidadãos. De fato, “a autonomia escolar, desligada dos pressupostos éticos da tarefa educativa, poderá até favorecer a emergência e o reforço de sentimentos contrários à convivência democrática” (AZANHA, 1998, p. 13-14).

Certamente, os pressupostos éticos da tarefa educativa de que nos fala Azanha não são garantidos de forma meramente retórica. É comum, por exemplo, encontrar ampla utilização da expressão “projeto político-pedagógico” como meio de garantir uma conotação compromissada e mais democrática, por assim dizer, em relação aos objetivos escolares. Entretanto isto não implica um sentido claramente definido e identificável. A expressão “projeto pedagógico” pode comportar muitos significados, inclusive o de sua inevitável característica política. Seria muito difícil ou mesmo impossível imaginar um projeto pedagógico que não fosse, em alguma medida, político, resguardadas as suas especificidades. Mesmo porque, muitos outros adjetivos poderiam ser somados ao termo projeto, como: de qualidade, construtivista, democrático, emancipador. Assim, a questão a ser enfrentada é a explicitação do tipo de política que deveria estar vinculada ao projeto pedagógico de escolas públicas e algumas indicações para sua execução.

## PROJETO ESCRITO E PROJETO VIVIDO

Em educação, assim como em outras tantas áreas do conhecimento humano, muitas vezes são utilizados termos comuns cujos significados diferem conforme as circunstâncias em que são empregados ou de acordo com quem os utiliza. Na teoria educacional, a unanimidade é pequena e a existência de diversos significados para uma mesma palavra é um reflexo disso (REID, 1979; NAGLE, 1976).

Se perguntássemos, por exemplo, a um diretor de escola pública – normalmente sobrecarregado com tarefas administrativas e burocráticas – como é o projeto pedagógico da escola que dirige, não seria estranho se recebêssemos um documento oficial, o mesmo que costuma ser entregue todo início de ano letivo nas diretorias regionais de ensino, descrevendo os objetivos, tipo de clientela, calendário escolar com os dias de reunião, comemoração, períodos de recuperação e, talvez, uma breve descrição de métodos ou procedimentos gerais de ensino. Se fizéssemos, no entanto, a mesma pergunta a um professor ou coordenador dessa escola, um pouco mais preocupado com o sentido a ser atribuído à educação pública, poderíamos ouvir, talvez, algo diverso, como:

...nossa escola possui um modo de trabalhar muito próprio, tentando atuar de forma coletiva. Sempre buscamos discutir os problemas que surgem no dia a dia, sem perder de vista os objetivos gerais e específicos. A prova disto são os indicativos que verificamos na performance dos nossos alunos...

#### Ou ouvir algo como:

Na nossa escola, infelizmente não existe um projeto. Cada professor faz o que bem entende em aula e, mesmo que discutíssemos alguma coisa em comum, o trabalho vai por água abaixo, ou porque metade dos professores saem da escola ao final do ano letivo, ou porque não há condições de realizar nada de novo efetivamente.

As falas hipotéticas destacam duas modalidades de uso para o termo projeto, ao menos em se tratando das redes públicas de ensino. A primeira fala refere o projeto a um documento escrito, oficial, exigido legalmente, cujo objetivo é o de descrever, prioritariamente, os objetivos da instituição e, em certos casos, explicitar métodos e procedimentos que se supõe geralmente relacionados à sua organização interna. A segunda associa o projeto pedagógico à prática de funcionamento da unidade escolar em duas vertentes. Em um sentido positivo, a escola se pautaria pela avaliação constante de suas condições peculiares e conseqüente planejamento de suas formas de agir e de se organizar, pelos princípios que norteiam a organização e os resultados dessa ação. Em outro sentido, a escola padeceria de um esforço sistemático e articulado entre seus agentes institucionais quanto à organização interna, valores e princípios comuns.

Se, por um lado, há a exigência legal de formular e apresentar um documento intitulado projeto pedagógico, por outro, isso não significa que as escolas necessariamente discutam e procurem executar um projeto comum. Na verdade, a compreensão do projeto pedagógico como um documento oficial, ajusta-se, segundo o quadro classificatório proposto por Israel Scheffler (1974), ao que se denomina “definição estipulativa não inventiva”. Como o próprio nome diz, esse tipo de definição estipula um uso para determinado termo dentro de um contexto particular, sem a preocupação com o uso anterior eventualmente feito do termo escolhido, ainda que tenha sido essa a intenção. O documento pode refletir com maior ou menor precisão o que efetivamente se faz na escola. No entanto, o importante nesse caso não é propriamente o seu conteúdo, seja qual for, mas a forma como esse documento é utilizado e entendido no âmbito burocrático em que ele é demandado. É comum, na prática escolar das redes públicas de ensino, que esse tipo de documento tenha muito do seu conteúdo repetido ano após ano. Não raro, a sua feitura é entendida, em boa parte das escolas, como mais uma formalidade burocrática, desprovida de maior significado e que dificilmente contará



com a crítica, ou sequer com algum comentário mais elaborado dos órgãos competentes a que costuma ser entregue.

Um documento com essas pretensões pode ser útil à equipe docente como uma referência sobre um dado momento por que passa a escola, porém não deve ser tomado por uma radiografia fiel de como a instituição realiza seu trabalho. O que precisaria ficar claro para os responsáveis pela elaboração e execução da proposta pedagógica é que a feitura de um documento desse porte não se justifica apenas pela necessidade de produzir papéis para os órgãos gestores da educação, mas pode demarcar e, de certa forma, registrar as discussões, as práticas e a organização adotadas pela escola, cujo caráter dinâmico requer avaliação e reformulação constantes. Trata-se, portanto, de um documento que deveria estar sempre na mesa de trabalho pedagógico coletivo dos professores, em vez de ser letra morta em alguma prateleira empoeirada da escola.

Já a segunda modalidade de uso do conceito projeto pedagógico – principalmente no que diz respeito a seu aspecto positivo – apresenta outras características que guardam especial interesse. Longe de uma preocupação meramente burocrática, o que se busca, no caso, é o significado real do que vem a ser um projeto pedagógico na prática escolar e, portanto, a identificação dos elementos pertinentes ao que se espera de uma educação pública.

Poderíamos enquadrar a segunda modalidade ao mesmo tempo como uma “definição descritiva”, que se serve do uso comum do termo que pretende definir, como também uma “definição programática”, de natureza prática, cujo propósito é o de exprimir um programa de ação em relação ao termo a ser definido, partindo evidentemente de seu uso prévio. As definições programáticas, segundo Scheffler (1974), são de ordem moral, uma vez que “tencionam dar expressão a programas de ação”. O que está em jogo é o programa de ação e a força prática que determinada definição enseja no contexto em que é veiculada e utilizada.

A concepção do que vem a ser um projeto pedagógico, cuja definição, ordinariamente, evidencia um caráter “descritivo e programático”, pode favorecer a identificação não só de alguns requisitos prévios para que as escolas possam elaborar seus respectivos projetos, mas, também, de algumas condições que faltam para a sua plena execução, advindo daí justamente um programa de ações futuro, inserido na própria definição. Aqui a ideia de projeto pedagógico não se refere a algo estanque que, após ter sido elaborado, é simplesmente cumprido, mas a uma dinâmica peculiar da organização escolar, fortemente marcada por um caráter processual, mediante a avaliação constante dos resultados obtidos, das práticas adotadas e dos objetivos almejados. Essa definição geral, inclusive, pode ser tomada como uma síntese bastante ampla da produção teórica em torno do assunto<sup>1</sup>.

Muitos podem ser os objetivos de um projeto pedagógico e, em última instância, muitas as consequências de sua execução. Ao avaliar a qualidade de um projeto pedagógico, devemos ficar atentos não só à adequação, ou inadequação, entre meios e fins, mas, também, refletir, de forma criteriosa, acerca

<sup>1</sup> A esse respeito ver, dentre outros: Azanha (1998), Veiga (1995), Vasconcelos (1995), Guimarães e Marin (1998), Centro de Pesquisas para Educação e Cultura – Cenpec (1994); vale destacar também os volumes 8 e 15 da revista *Ideias*, da Fundação de Desenvolvimento da Educação – FDE –, de São Paulo, de 1990 e 1992, diretamente relacionados ao tema. De maneira geral, pudemos perceber, com base na literatura produzida sobre o assunto, a recorrência de algumas categorias de análise e de determinadas características que seriam inerentes a um projeto de escola, como: trabalho coletivo, autonomia escolar, caráter processual e os objetivos, ou fins, de um projeto pedagógico. Também é comum que encontremos entendimentos divergentes em relação a elas ou, então, a sua escassa delimitação.

da clareza e pertinência dos objetivos e valores que norteiam as suas ações. Nesses termos, um projeto pedagógico deve pautar-se por certos valores fundamentais e meios pelos quais eles poderão ser ensinados e cultivados.

## ESCOLA PÚBLICA, QUALIDADE DO ENSINO E PROJETO PEDAGÓGICO

Um projeto pedagógico associado a expressões como ensino de qualidade, educação de qualidade e outras correlatas parece sugerir que estamos assumindo um compromisso comum, uma bandeira capaz de unir as mais diferentes e divergentes concepções da teoria educacional, e essa aparente unanimidade em torno do ideal da qualidade pode produzir, de certa forma, um efeito pernicioso em meio à ambiguidade que acompanha os diferentes significados que um mesmo termo assume na retórica educativa. Hoje a proposição de uma “educação de qualidade” parece não mais chamar atenção, dada a trivialidade que passou a acompanhar a ideia. No entanto, ela implica um problema importante: a exigência, repetida *ad nauseam*, de lutar pela qualidade da escola pública obscurece a fundamental discussão e o entendimento sobre quais seriam os seus objetivos, bem como as práticas pelas quais estes poderiam ser alcançados.

Eis um problema cuja discussão e análise precedem quaisquer outras na área educacional: a definição dos fins de uma educação escolar pública. Seu interesse e relevância parecem, no entanto, ser inversamente proporcionais ao peso que a questão adquire na elaboração e implementação das políticas educacionais.

Os fins de um processo de escolarização podem ser analisados por muitos ângulos e, frequentemente, o são. Um sociólogo poderia atribuir à escola um papel fundamental no processo de socialização dos indivíduos. Já um economista não hesitaria em afirmar que os países considerados desenvolvidos investiram e continuam a investir maciçamente em educação básica. O indivíduo exageradamente conservador, que não se exporia com facilidade atualmente, poderia afirmar que a escola tem como função domesticar as massas e reproduzir a sociedade estratificada que aí está. Essas concepções, sobre os fins da educação, guardam diferenças entre si, muito embora não sejam antagônicas. Entretanto, possuem algo em comum: são fins extrínsecos à instituição escolar e, portanto, ao seu projeto pedagógico. Segundo Peters:

Seria questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem a consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos pode ser correto pensar a educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se as considerarmos

do ponto de vista da tarefa do professor na sala de aula, estas explicações serão, ambas, muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois que encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação. (1997, p. 103)

A questão não desqualifica os enfoques de outras ciências, como a Sociologia, a Psicologia ou a Economia, que costumam também estudar a educação, atribuindo-lhe uma função ou salientando seus efeitos. O que se destaca nesse caso é a especificidade da tarefa escolar e a consequente adoção de critérios próprios quanto ao estabelecimento de seus fins, tendo em vista o que a escola, preferencialmente por meio de seu projeto, se propõe a realizar.

Atualmente, por exemplo, no caso do ensino médio, o parâmetro de qualidade mais comum para parte significativa da clientela e da classe docente tem sido o número de aprovações dos seus alunos nos exames vestibulares e, de forma especial, nos das universidades públicas. Trata-se de um típico fim extrínseco à educação, pelo qual grande parte das escolas – inclusive, algumas escolas públicas – aparentemente costuma se pautar, como ilustra o relato de Porto (1996). É fácil supor que, em um projeto pedagógico norteado por esse fim, sejam enfatizados os extensos conteúdos próprios de vestibular, as melhores técnicas para o aluno se sair bem no exame. Não é difícil imaginar também que certo número de alunos submetido a um ensino com esse propósito, apresentando maiores dificuldades no aprendizado ou não dispondo de um tempo ideal para estudar, correria o risco de ser considerado descartável, ou de ser marginalizado, na medida em que não atingisse o objetivo almejado pela escola. Torna-se imperativo, portanto, não dissociar a questão da “qualidade de ensino” dos fins de uma educação pública, cujas práticas devem ser coerentes com os valores que as animam (SILVA, 2009).

A questão referente à qualidade da escola pública gira, portanto, em torno de critérios pelos quais os projetos pedagógicos das unidades devem se pautar, e incluir certos objetivos considerados valiosos e as condições e circunstâncias peculiares em que serão ensinados e cultivados. O conceito de educação, elucidado por Peters, parece apontar o sentido em que a escola deve trilhar seu caminho:

O conceito de “educação” não privilegia qualquer tipo particular de processos, como treinamento, por exemplo, ou de atividades, como fazer preleções; sugere, antes, critérios aos quais os processos, como o de treinamento, devem se adaptar. Um desses critérios é o de que algo valioso deve se manifestar. Daí, é possível que estejamos educando alguém enquanto o treinamos, mas não necessariamente. Pois, podemos treiná-lo na arte da tortura. Contudo, a exigência de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com o significado de que a própria educação nos levaria

a algo de valor ou produziria algo de valor. Isto é o mesmo que dizer, para voltar a minha comparação anterior, que a reforma deve fazer que um homem seja melhor. A questão é que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma”. (1979, p. 107)

Tendo por pressuposto que o projeto pedagógico de uma escola pública não pode ser abstraído de certos valores, princípios, e mesmo da especificidade da ação escolar, cabe agora refletir sobre os valores ou princípios que interessariam aos objetivos da escola pública. Concomitantemente à retórica da busca da qualidade de ensino, há uma outra vertente do discurso educacional, bastante expressiva e amparada legalmente pela atual LDB, centrada na ideia de que a escola deve formar para a cidadania. Há aqui um ideal de sociedade altamente defensável e desejável, vinculado ao processo de escolarização como uma forma de ser valorizado e buscado pelas gerações que nos sucederão. Aquilo que se poderia entender por uma “escola pública de qualidade” estaria mais próximo da capacidade de a escola formar cidadãos, mais do que qualquer outra coisa.

A adoção de objetivos que observem os valores democráticos, voltados à formação do cidadão e às circunstâncias em que eles devem ser ensinados, parece imprescindível. Se, ao trabalho que deve realizar a escola pública, forem impingidos valores particulares, como os de uma classe econômica privilegiada ou de um grupo político-partidário qualquer, a escola corre o risco de perder a característica que a distingue de outras escolas, que é justamente o seu caráter público (SILVA, 2008b). Pode-se alegar, contudo, que o objetivo de formar para a cidadania está muito próximo de um fim extrínseco à educação. Esperar que as escolas o façam é, de certa forma, atribuir uma espécie de significado utilitário ao ensino. Porém, reduzir essa meta fundamental apenas a um fim exógeno à instituição escolar é perder de vista que um ensino voltado à formação da cidadania, já na própria vida escolar, deve lançar mão de determinados recursos e procedimentos de ação que impliquem uma formação com esse caráter.

## **FORMAR PARA A CIDADANIA: DISCURSO CONSENSUAL E PRÁTICA OSCURA**

O conceito de cidadania propicia diversos entendimentos e contendas quanto ao sentido que se quer dar à expressão. Talvez o uso excessivo que dele se faz, em especial no campo da educação, possa indicar um patamar comum de entendimento ou, ao menos, alguns significados indissociáveis do termo, seja qual for a sua interpretação. Uma vez que os direitos de cidadania podem variar conforme a ordem jurídico-política do Estado onde são exercidos, em muitos países

...os direitos do cidadão coincidem com os direitos humanos, que são mais amplos e abrangentes. Em sociedades democráticas é geralmente o que ocorre e, em nenhuma hipótese, direitos ou deveres do cidadão podem ser invocados para justificar violação dos direitos humanos fundamentais. (BENEVIDES, 1998, p. 41)

Há nesse caso uma compreensão ampla do que se pode entender por cidadania e a sua íntima relação com os direitos humanos. Ainda que ambos os conceitos guardem diferenças entre si, a ideia de cidadania, ao menos atualmente, encampa a defesa dos direitos fundamentais do Homem. Não será difícil, portanto, identificar uma clara relação de subordinação da educação a esses princípios, ainda mais pelo caráter de *res publica* que tem o espaço a que pertence a escola.

Ao assumir o ideal de formar para a cidadania, endossado de forma enfática pela LDB vigente como um princípio legítimo a partir do qual se pode estabelecer o parâmetro de qualidade esperado de uma escola pública, avança-se na discussão sobre que papel caberia a ela na sociedade. Porém, apenas a afirmação da necessidade de formar para a cidadania não elucida o modo pelo qual essa formação seria conduzida na escola.

É frequente, por exemplo, o entendimento de que a formação com vistas aos valores da cidadania (e, conseqüentemente, dos direitos humanos) pode ser feita tão somente por intermédio de uma disciplina específica que trate do tema. Evidentemente, é fundamental que os alunos, na condição de futuros cidadãos, tomem ciência da Constituição do país, da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão e da trajetória da humanidade na conquista desses direitos. Aliás, a primeira condição para o exercício de direitos e o cumprimento de deveres é que eles sejam conhecidos. Mas a formação da cidadania não pode e não se deve limitar a esses conhecimentos fundamentais. O simples conhecimento do significado do conceito de cidadania e tudo o que se relaciona a ele não garantem, automaticamente, que o aluno aprenderá a observar e respeitar tais valores. Ao contrário do que pensava Platão, nem sempre o conhecimento do que é certo e virtuoso leva a agir bem.

A ideia da formação para a cidadania e dos valores a ela relacionados (direitos humanos e sociedade democrática) não se restringe apenas a um conhecimento intelectual, antes implica levar os alunos a adquirir alguns hábitos e comportamentos desejáveis que “só serão legitimamente inculcados nas crianças se forem *universais*, isto é, se tiverem valor para todo homem e em todo lugar, se impuserem a todo ser humano” (CANIVEZ, 1991, p. 54). Desse modo, a formação para a cidadania é algo que deve ser sempre lembrado e cultivado pela escola nas diversas disciplinas do currículo, no exercício da gestão escolar, na forma de lidar com os alunos, enfim, em todas as esferas da vida escolar.

Contudo, se levarmos em conta o discurso educacional, não fica suficientemente claro como essa formação pode ser realizada. Talvez isso se deva à falta de correspondência entre os valores que, espera-se, a escola deve cultivar e a linguagem escolar pela qual grande parte dos professores e da equipe pedagógica entende e executa o seu trabalho. Ou seja, o objetivo de formar para a cidadania, tal como formulado, pode gerar interpretações e práticas diversas justamente por ser vago, ao menos no que diz respeito às práticas escolares.

Formar para a cidadania pode produzir práticas opostas, que podem, inclusive, ser prejudiciais à própria vida democrática à qual elas estariam, em tese, vinculadas. Tomemos como exemplo a hipótese de que as escolas se devem pautar pelo princípio do respeito ao aluno. O fato de aceitar esse princípio não implica necessariamente que se deva proceder desta ou daquela maneira. Poderíamos entender, como respeito ao aluno, o rigor nos estudos para que ele seja devidamente preparado para a vida em sociedade e habilitado a obter uma vaga no ensino superior, ou entender que, para respeitá-lo, se lhe deve dar ampla liberdade de agir e aproveitar sua capacidade individual de construir o próprio conhecimento. Não se quer aqui desqualificar qualquer uma dessas afirmações, em princípio, discutíveis. Apenas busca-se enfatizar que elas não estão implícitas na afirmação de que é preciso respeito ao aluno.

A escassa delimitação e discussão do que vem a ser uma escola pública de qualidade pode produzir consequências indesejáveis. O fato de adotar princípios legítimos – como o de formar para a cidadania – não garante clareza sobre o que se quer realmente fazer, se não houver uma reflexão sobre o sentido das práticas escolares vigentes. Por sua vez, a adoção, por parte das escolas, de algumas concepções contemporâneas, como a precária pedagogia das competências, tão defendida atualmente, parece apontar para uma preocupação restrita a um tipo de instrução limitada, mais do que propriamente para a formação de cidadãos. Na perspectiva de proporcionar certas competências e habilidades requeridas pelo mundo atual, em relação ao qual os alunos deverão necessariamente se adaptar, sendo que o trabalho escolar, nesses termos, será cada vez mais verificado e avaliado, corre-se o risco de que qualquer outra dimensão a ser atribuída à educação seja relegada a um segundo plano, ou mesmo que se perca de vista, uma vez que o critério primordial a ser empregado é o da utilidade e da necessidade e não o da liberdade, o que uma formação escolar pode promover (SILVA, 2008a). Algo como uma caminhada cujo ponto de partida e as paisagens percorridas sejam desprezíveis em favor do ponto de chegada, mesmo que este seja a competência e a capacidade de caminhar melhor.

Nesse sentido, a formulação de um padrão de qualidade, tal como prescrito pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, parece demandar não tanto o estabelecimento de um modelo a ser seguido, mas um conjunto de categorias de análise que envolva, além de desempenho cognitivo, o sentido das práticas escolares e dos valores adotados e veiculados em uma escola pública. Isso porque a ideia de um padrão de qualidade sucumbe facilmente à tentação de se desconsiderar diferenças e desigualdades

sociais com as quais se defrontam os sistemas públicos de ensino ou a suposição de que as escolas devam ter uma mesma organização pedagógica ou o mesmo tipo de gestão<sup>2</sup>. Tal pretensão, além de indesejável, parece ser, de fato, impraticável (GATTI, 2005). A questão é a de assegurar o sentido mesmo de uma educação pública e uma coincidência de razões e princípios e não de realidades, que são diversas.

## PRÁTICA ESCOLAR COMO REFERÊNCIA DE QUALIDADE: MEIOS QUE JUSTIFICAM FINS

A ideia de imprimir um padrão de qualidade à escola pública pode sugerir que, uma vez este delimitado, restaria apenas estabelecer a maneira, ou o método pelo qual o padrão poderia ser assegurado. Assim, ingenuamente se poderia reduzir a busca da qualidade ou mesmo a formulação e execução do projeto pedagógico a um conjunto de regras que, se seguidas à risca, garantiria êxito às escolas. Porém, não há ciência que ofereça um método infalível de formular projetos pedagógicos e, se existisse, não haveria mais razão para discutir a educação e seus problemas. Não é nossa intenção abordar o conceito de método. Contudo, poderíamos esboçar uma resposta ao problema proposto, a partir de uma ideia pouco ortodoxa de método, útil aos nossos propósitos, tal como a formulada por Ryle:

As pessoas queixam-se, às vezes, de que os Dez Mandamentos sejam, em sua maior parte, proibições, e não junções positivas. Não repararam que o cartaz “Proibido pisar na grama” permite-nos caminhar por todos os lugares que nos ocorram, enquanto o cartaz “Siga pelo caminho de cascalhos” restringe muito mais a liberdade de movimento. Aprender um método equivale aprender a precaver-se de certas classes específicas de riscos, confusões, caminhos sem saída, rodeios desnecessários etc. E a confiança em que saberemos descobrir e evitar este precipício ou aquele lamaçal é o que permite caminhar despreocupadamente por um lugar. Mesmo que se ensine a alguém vinte tipos de coisas que fariam de seu soneto um mau soneto, ou de seu argumento um mau argumento, ele continuará tendo um espaço consideravelmente amplo dentro do qual poderá construir seu soneto ou seu argumento, e seja ele brilhante, comum ou medíocre, estará livre ao menos dos vinte erros indicados. (s.d., p. 9, tradução nossa)

Uma ideia de método, nesses termos, pode propiciar perspectivas interessantes de investigação ao permitir que se identifiquem algumas práticas pedagógicas que o projeto de uma escola pública deveria evitar em sua execução. Poderíamos vislumbrar um parâmetro de qualidade, a partir do que a

2

Parece ser essa a justificativa para que muitos secretários de educação de municípios paulistas adotem, de forma bastante discutível, sistemas de ensino privado nas redes públicas que dirigem: “A tentativa de padronização dos projetos pedagógicos e do trabalho realizado nas escolas é a principal justificativa dos dirigentes municipais de educação para a realização de parcerias com sistemas de ensino privados. Buscam instaurar nas redes municipais uniformidade nos processos pedagógicos, alegando evitar ‘desigualdades’ entre as escolas. Se tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que ações diferenciadas gerem qualidade também diferenciada, por outro lado, incide sobre a autonomia de escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico ao retirar-lhes, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais ou iniciativas próprias” (ADRIÃO et al., 2009, p. 810).

escola pública não deveria particularmente fazer, abrindo um leque infinito do que ela poderia realizar. Mesmo porque, a elaboração de um projeto pedagógico de qualidade não pode prescindir do exercício de autonomia por parte de cada unidade escolar, autonomia que é conquistada pelo trabalho coletivo de professores, coordenação e direção escolar.

A insistência em um padrão de qualidade que desconsidere características locais e regionais, bem como determinadas práticas e formas de organização do trabalho escolar fortemente arraigadas, acaba por impedir de ver, de forma mais abrangente, as condições e os problemas reais que costumam enfrentar grande parte das escolas. Parece ser esse o caso quando se restringe o significado da qualidade da educação apenas ao desempenho escolar ou à proficiência dos alunos, aferida mediante um conjunto de competências e habilidades, tal como os dados processados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, incluída aí a recente Prova Brasil (SILVA, BAUER, 2005).

Em razão da lógica com que resultados dos sistemas de avaliação de larga escala são divulgados e apreendidos, cria-se a impressão de que o problema a enfrentar e os valores em que se devem pautar as escolas para estancar a crise educacional se reduzem ao melhor desempenho dos alunos, naquilo que é avaliado pelos testes. Tudo o mais que se poderia entender por qualidade deixa de ser analisado.

Essa cultura avaliativa em que nos vemos imersos atualmente parece se preocupar mais com a qualidade dos produtos da escola do que com a qualidade da prática escolar. O problema reside em desconsiderar este último aspecto, e as consequências dessa concepção acabam favorecendo uma compreensão discutível das causas dos problemas que levam à crise educacional, como assevera Azanha:

A nossa ideia de escola tem sido, muitas vezes, excessivamente simplificada. Isso se revela, por exemplo, na própria noção de crise educacional que circula amplamente. É comum apontar-se como evidência alguns resultados escolares como a reprovação e a evasão maciças no 1º grau, a desarticulação dos diferentes graus de ensino, a prevalência de um ensino verbalista que não prepara o aluno para nada etc. Se realmente esses “fatos” são evidências da crise, a nossa escola é, inegavelmente, fabril, taylorista, porque apenas leva em conta os “resultados” da empresa escolar. E, para sermos coerentes, as nossas “soluções” também têm seguido a mesma linha; clamam-se por processos avaliativos que nos habilitem a detectar pontos de improdutividade para que a sua eliminação permita a redução de custos e, conseqüentemente, obtenção de maior rentabilidade do sistema escolar. [...] Ora, como já indicamos antes, esses resultados não têm a objetividade que se pretende, isto é, eles são simples correlatos das maneiras como a vida escolar é praticada. Sem descrições razoavelmente confiáveis dessa vida escolar, os resultados que pinçamos dela



são ficções destituídas de qualquer significado empírico interessante. Esses resultados são fruto de uma visão abstrata e exterior da escola como instituição social, como se esta devesse ser descrita e avaliada por alguns resultados, a exemplo das empresas. (1995, p. 73)

Do ponto de vista de uma cultura escolar, grande parte do conhecimento que os alunos possuem é fruto de um trabalho escolar bem ou mal realizado. Não dar a devida importância às práticas escolares pelas quais o aluno adquire uma série de conhecimentos desejáveis – ou mesmo hábitos e uma certa ignorância indesejáveis – é desconsiderar elementos fundamentais, em se tratando da qualidade de ensino. Mesmo que se detectem um alto nível de informação e a posse de conceitos por determinados alunos, estes poderiam tê-los adquiridos por vias pouco recomendáveis como a coação ou a mera instrução, tão ao gosto, por exemplo, de alguns colégios de elite, cujo único objetivo e critério de qualidade é o de fazer com que seus alunos sejam aprovados nos processos vestibulares mais concorridos.

A vinculação de algumas práticas e posturas escolares a um parâmetro de qualidade, assegurando-lhe maior objetividade, demandaria assim a proposição de alguns critérios de análise. Benevides (1996, p. 38-39) propõe três elementos que seriam indispensáveis e ao mesmo tempo interdependentes no que diz respeito à formação para a cidadania e, conseqüentemente, para a vida democrática:

1. *formação intelectual e informação*: trata-se do princípio de que é preciso tanto ter conhecimento das leis como ter acesso às diferentes tradições de conhecimento construídas e transformadas ao longo da história, das quais podemos nos considerar herdeiros naturais, pelo simples fato de sermos humanos. Dessa forma, a falta de informações ou insuficiência reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar à segregação.
2. *educação moral vinculada a uma didática de valores republicanos e democráticos*: esses não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética. Está se falando, portanto, de uma didática coerente com os objetivos de uma escolarização pública, pois a matéria do ensino que se ministra nas escolas não é formada apenas dos importantes conteúdos dos livros e das palavras do professor, mas, também, de como eles são transmitidos aos alunos. Mesmo porque, palavras bonitas transmitidas de forma relapsa ou descompromissada podem vir a perder muito do caráter educativo. Da mesma forma que nos afligiria a consulta a um médico pouco asseado, é pouco provável que um professor ou mesmo uma escola que lance mão de procedimentos questionáveis e que não tenha a mínima clareza de sua “função pública”, consiga pleno êxito em seu propósito de formar futuros cidadãos.
3. *educação do comportamento*: desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente, ou divergente, assim como o

aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum. Isso não significa destituir o professor de sua autoridade ou fazer da escola um local do livre mas descompromissado agir do aluno, mas adotar procedimentos exemplares que possuam caráter educativo. Participar, antes de mais nada, significa tomar parte em algo – no caso da escola pública, tomar parte em algo valioso – segundo a condição específica em que é possível essa participação: como professor, aluno, direção e equipe técnica, comunidade interessada (pais e mães de alunos) e funcionários.

Evidentemente, cada um desses segmentos possui um papel definido dentro da escola e, correspondente a eles, um tipo de responsabilidade.

A proposição de alguns critérios relativos à compreensão de uma educação para a cidadania não é de forma alguma exaustiva, na medida em que se trata de uma discussão eminentemente política. Tais critérios podem alimentar o debate, jamais encerrá-lo.

De qualquer forma, determinadas leituras teóricas da organização e fins de educação escolar pública, por mais bem intencionados que sejam, parecem ser incongruentes com o ideal de formar para a cidadania. Dizem respeito a certo ideal de uma escola democrática, que tomou vulto num passado recente da educação brasileira.

Historicamente no Brasil, e de forma especial em São Paulo, a ideia de uma educação democrática se associou a duas concepções que, em última instância, se antagonizam. A primeira é a de que uma autêntica educação democrática significa, antes de mais nada, o direito de todas as crianças à educação. A segunda, a de que uma educação democrática se dá pela transformação de práticas escolares visando à maior participação e liberdade do aluno como agente da própria educação. No entanto, para além da aceitação unânime do ideal democrático, a forma pela qual a ação democratizadora pode ocorrer é a questão que divide as opiniões e determina o tipo de política educacional a imprimir (AZANHA, 1987, p. 25-43).

Uma educação voltada para os valores do regime democrático não deve confundir as práticas pelas quais se exerce a democracia no espaço público da sociedade com as tarefas específicas que se realizam na escola, mesmo em se tratando de uma escola pública. Ao tentar imprimir, de forma imediata, à rotina escolar alguns procedimentos da organização política vigentes em uma sociedade democrática, podemos incorrer em uma espécie de equívoco que pode distorcer sobremaneira certas funções e responsabilidades da escola:

Imaginar que a vivência da liberdade no âmbito da escola capacite para o exercício da liberdade na vida pública, é, de certo modo, deixar-se embair por um simulacro pedagógico da ideia de democracia. A liberdade na vida escolar, por ilimitada que seja, ocorre num contorno institucional que pela sua própria natureza e finalidade é inapto para reproduzir as condições da vida política. (AZANHA, 1987, p. 39)

É estranho imaginar, por exemplo, que o aluno tenha condições de escolher aquilo que quer aprender, uma vez que, numa definição simples, aluno é aquele que aprende aquilo que não sabe. A organização escolar exige, pela sua própria especificidade, certa hierarquia e o estabelecimento da autoridade de um segmento da escola em relação a outros. Em uma escola, professores e alunos não podem se igualar ou se equivaler, pois se encontram necessariamente em posições diferentes<sup>3</sup>. Isso, porém, não exclui a ideia de que a escola pode e deve ser um fórum de participação dos sujeitos nela envolvidos, levando em conta os papéis sociais ali exercidos<sup>4</sup>.

Não reconhecer essa peculiaridade da relação entre professor e aluno significa ignorar a especificidade mesma da instituição escolar e sua tarefa dentro da sociedade e de sua esfera pública. Essa tarefa implica um pressuposto fundamental que deve ser visado pelo projeto pedagógico da escola pública: o da responsabilidade pelo mundo por meio da autoridade da escola e do professor na função que lhes é própria. Segundo Hannah Arendt:

Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo. (1972, p. 239)

A atribuição do professor, de conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, de que nos fala Arendt, pode ser mais bem compreendida quando se reconhece que o professor é representante de uma grande tradição de conhecimento concebida e mantida pela humanidade, pela qual ele é responsável. Portanto, cabe ao professor e à escola iniciar seus alunos nessas grandes tradições públicas com base em uma “linguagem pública que exigiu, de nossos remotos ancestrais, séculos para se desenvolver” (PETERS, 1979, p. 120).

O reconhecimento da escola como um espaço de zelo, que se associa à responsabilidade pelo mundo, impõe-lhe a tarefa de assegurar que seus alunos tenham acesso a essas grandes tradições. Evidentemente, nossas heranças não são constituídas apenas de descobertas ou fatos heroicos, mas também de muitos erros cometidos pelo homem ao longo da sua história e isso é parte da responsabilidade que a escola deve assumir, ao menos como exemplo do que não deveria ser repetido.

### 3

“Ao professor cabe esse papel de agente institucional responsável simultaneamente pela preservação de certos saberes, valores e práticas que uma sociedade estima e pela inserção social dos novos nesse mundo da cultura humana. Assim, embora o professor ensine e aprenda, inclusive de seus alunos, e através de seu ensino eduque e seja educado, o contexto institucional em que ele o faz não deve permitir que os papéis se confundam, nem tampouco pode implicar uma igualdade, como se o contexto político das relações entre cidadãos se reproduzisse de forma idêntica ou imediata no contexto escolar e entre professores e alunos” (CARVALHO, 1998b, p. 26).

### 4

É bastante comum no discurso educacional o uso do termo gestão democrática do ensino. Inclusive, a LDB lança mão dele em mais de uma oportunidade, no intuito de situar a escola como um espaço a ser ocupado, principalmente por seu corpo docente, de forma democrática. Isto é, que os professores tenham como incumbência a formulação da proposta pedagógica pela qual trabalharão e, em última instância, a responsabilidade na direção dos rumos da escola. Há, no entanto, alguns outros desdobramentos potencialmente interessantes desse conceito, como a eleição direta para diretor de escola. Porém, como ainda lembra Benevides (1996, p. 227): “a educação para a democracia não se confunde nem com democratização do ensino - que é, certamente, um pressuposto - nem com educação democrática. Esta última é um meio, necessário, mas não suficiente para se obter aquela. A verdade é que, sem dúvida, uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia”.

Podese alegar, entretanto, que o fato de iniciar as crianças e jovens nas tradições de conhecimento está mais próximo da doutrinação e cerceamento ao potencial imaginativo ou crítico do aluno. Para Passmore, isto é, no mínimo, um equívoco:

...não há antítese entre iniciar os jovens em grandes tradições e lhes ensinar a serem críticos; as grandes tradições são tradições de crítica, ainda que não sejam ensinadas como tal. [...] O espírito crítico que o professor se interessa em desenvolver significa a capacidade de ser participante crítico de uma tradição, mesmo se o efeito de tal crítica for a modificação profunda dos *modi operandi* dessa tradição. (1984, p. 9, tradução nossa)

Não seria demais lembrar também que o desenvolvimento do espírito crítico por parte dos alunos – correspondente às tradições de conhecimento ensinadas nas escolas –, como um dos princípios pelo qual se deve pautar o projeto pedagógico da escola pública, só ganha sentido se professores e equipe pedagógica se submeterem também à crítica, fator, aliás, imprescindível, tendo em vista a própria constituição de um projeto pedagógico que deve estar sempre sujeito a mudanças<sup>5</sup>. De fato, será extremamente incoerente – e, por certo, improvável – procurar que nossos alunos se tornem críticos, se professores e escolas assumirem uma atitude passiva ou, por que não dizer acrítica, deixando-se levar pela mera condição de simples executores de teorias e reformas educacionais ou, o que é mais comum, serem refratários à reflexão maior acerca do trabalho que realizam, das práticas de que lançam mão e das razões que justificam a existência de uma instituição pública responsável pela formação de um povo.

## CULTURA ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO

A primeira referência para uma escola pública de qualidade, uma vez que integra todo um sistema de ensino, seria o quanto essa escola está democratizada, democratização entendida aqui como a universalização do acesso à instituição escolar. Embora se tenha avançado muito rumo à universalização do ensino fundamental, essa questão é de suprema importância, pois, no Brasil, em um passado não muito distante, a escola era acessível apenas a uma parte bastante restrita e privilegiada da população. Uma formação voltada aos ideais da democracia e que considere o ideal de cidadania aí implicado não pode perder de vista que sua realização depende incondicionalmente da busca desse objetivo, embora nele não se esgote (BEISIEGEL, 1990). Pareceria estranho ou mesmo injustificável admitir hoje a ideia de uma “escola pública de qualidade” sem estar, aí, implícito que essa escola deve ser acessível a todos.

Ainda que o acesso à educação básica possua algumas lacunas – como a falta de vagas, em determinadas regiões, na educação infantil e no ensino médio –, o ensino fundamental está praticamente universalizado, o que

5

“A dificuldade de incentivar a discussão crítica reside no fato de que o professor provavelmente tem muitas crenças que ele não está preparado para submeter à crítica; o mesmo ocorre com muitas regras às quais adere. Essas crenças e regras podem estar muito relacionadas com os assuntos que os alunos estão particularmente ávidos por discutir em termos críticos – sexo, religião ou política, por exemplo. Se o professor se recusa a permitir a discussão dessas questões, se ele reage à divergência com raiva ou desaprovação ofensiva, provavelmente não estimulará o espírito crítico nos alunos. Se ser crítico consistisse simplesmente na aplicação de uma habilidade, em princípio, isso poderia ser ensinado por professores que nunca se envolveram em exercícios críticos, exceto como um jogo ou recurso defensivo, da mesma forma que um campeão de tiro pacifista poderia, contudo, ser capaz de ensinar tiro a soldados. Mas, na verdade, somente homens que possam, eles próprios, participar livremente de uma discussão crítica é que podem ensinar a ser crítico” (PASSMORE, 1984, p. 223, tradução nossa).

demanda a ampliação do debate em relação às razões pelas quais a escola pública realiza seu trabalho e seu papel de inserção de crianças e jovens no mundo humano.

É comum que boa parte dos professores e mesmo da população que frequenta a escola pública compartilhe crenças tais como: “um bom professor não deve deixar passar de ano os alunos fracos”, ou “muitos alunos chegam à escola despreparados, não podendo prosseguir seus estudos na série seguinte”. Essas e outras ideias semelhantes pretensamente justificariam o que é, de fato, injustificável: os altos índices de repetência e evasão escolar da escola básica observados no Brasil nas últimas décadas. O que poderia significar o fato de a repetência ser antes quase uma regra do que uma eventual exceção no sistema de ensino? Deve a escola propiciar ao aluno a posse de certos conhecimentos e valores que a sociedade considera relevantes ou, em vez disso, restringir-se a considerá-los aptos ou não a uma série seguinte?

Pode-se alegar que os altos índices de repetência seriam uma consequência do zelo por uma educação de qualidade, pois só os melhores devem concluir todas as séries escolares. Contudo, é praticamente impossível, na atualidade, considerar boa uma escola que não consegue ensinar grande parte da sua clientela.

No rastro da prática comum da repetência, não é difícil imaginar o tipo de sequelas que um sistema escolar como esse pode produzir. Repetir de ano, geralmente, não significa apenas refazer uma série escolar; em muitos casos, provoca no aluno um sentimento de humilhação e impotência, funcionando assim como um atestado de incompetência em lidar com uma postura intransigente da escola. Não raro, muitos alunos, nessa condição, se veem quase obrigados a abandonar os estudos por não mais se sentirem capazes de frequentar a escola, o que favorece a evasão escolar e contraria os ideais de uma educação que se quer democrática. Eventualmente, a reprovação pode ser uma medida pedagógica interessante em determinados casos. Mas, da forma como ela tem ocorrido, é inaceitável<sup>6</sup>.

Embora sejam visíveis ao grande público apenas os altos índices de repetência e evasão, não se pode perder de vista que tais indicativos são correlatos de determinadas práticas escolares, exercidas por uma significativa parte dos professores. Essas práticas que variam conforme diferentes referenciais, desde critérios subjetivos e bastante discutíveis de avaliação (como a justificativa da diferença substancial existente entre o aluno que tirou nota 4 e que, portanto, deve ser reprovado, e aquele que tirou 5, nota que lhe permitiria a aprovação) até critérios de desempenho, eminentemente preconceituosos, como subsídio para a classificação da composição das classes por critério de excelência: os melhores alunos em uma sala, os alunos médios em outras e, assim, sucessivamente<sup>7</sup>. Práticas como essas – bastante questionáveis em se tratando de uma educação voltada à formação para cidadania – são um indicativo do sentido que adquire o trabalho escolar, que um projeto pedagógico não pode furta a analisar e discutir.

Nas últimas décadas, entretanto, se tem intensificado uma série de ações por parte das Secretarias de Educação para impedir que as escolas con-

6

“O poder, disse Foucault, onde quer que ele exista, é exercido. Nós sabemos contra quem ele é exercido. Não tenho a menor dúvida de que, não obstante os tempos serem democráticos e o magistério desempenhe e assuma uma posição de vanguarda, progressista, democrática, ainda assim, o professor, no seu relacionamento com os alunos, muito poucas vezes transforma os seus ideais políticos em normas de convivência efetiva com seus alunos. Isso tanto é claro que assistimos a reprovações maciças em algumas séries estratégicas, isto é, nas 1ª e 5ª séries do 1º grau” (AZANHA, 1995, p. 28).

7

Certos colégios particulares de elite lançam mão de expedientes desse tipo, a fim de garantir um alto número de aprovações de seus alunos – concluintes do ensino médio – nos vestibulares mais concorridos. Sua qualidade, parece se sustentar à custa da seleção e exclusão de alunos (disponível em: [http://www.cultural.colband.com.br/jornal/not\\_zoom.asp?idNot=6&idCat=2](http://www.cultural.colband.com.br/jornal/not_zoom.asp?idNot=6&idCat=2); acesso em: set. 2007). Certamente, essa prática não é exclusiva de colégios de elite particulares. Trata-se de algo bastante comum em muitas escolas e sistemas de ensino públicos. Muitas vezes sob justificativa pedagógica, as salas homogêneas acabam acirrando drasticamente a desigualdade educacional no âmbito das práticas escolares.

tinuem a produzir altos índices de repetência, principalmente por meio da implantação de ciclos de ensino. É difícil argumentar em favor de uma política, ainda que não deliberada, de reprovações em massa que nada mais faz do que atestar que a escola apresenta fortes indícios de má qualidade. Contudo, não se pode perder de vista que a reprovação é elemento central da ampla cultura escolar que se criou no Brasil, na qual nossos professores trabalham e vivem. Por trás do fenômeno da reprovação há problemas relacionados à avaliação, sendo esta muitas vezes entendida mais como um instrumento de poder disciplinador do que qualquer outra coisa. Não obstante, ao implementar uma política educacional que vise à mudança significativa de práticas fortemente arraigadas, pode ser que estejamos imersos em abstrações potencialmente prejudiciais que nos distanciam da(s) realidade(s) em que vivem as escolas.

Na gestão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a partir de 1995, por exemplo, várias medidas foram tomadas no intuito de diminuir, ou mesmo acabar, com as reprovações na rede de ensino. Porém, tais medidas não se fizeram acompanhar da necessária discussão e do entendimento, por grande parte dos docentes, dos seus motivos e da sua relevância, recebendo, por isso, várias críticas, principalmente quanto à forma e às condições pelas quais foram implantadas. Em estudo realizado pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp –, envolvendo 10.027 professores, 93% das respostas obtidas afirmaram que a inexistência de reprovação entre as séries geraria um maior desinteresse dos alunos pelos conteúdos ensinados; 95%, que a medida gerava indisciplina; 91% indicam que a promoção automática permitiria que os alunos progredissem de uma série para outra sem ter se apropriado dos conteúdos fundamentais (FUSARI et al., 2001, p. 19).

Por mais que a progressão continuada – organizada em ciclos de ensino – tenha como pressuposto a garantia do direito à educação, no caso de sua implantação no Estado de São Paulo, esta não se fez acompanhar das condições mais adequadas para sua implantação, tampouco da formação e discussão de seus pressupostos com profissionais responsáveis pela sua execução: os professores. Classes com 45 alunos, professores tendo até 10 turmas diferentes, a quase impossibilidade de reunir os professores das mesmas turmas, por terem jornadas diferentes e trabalharem em mais de uma escola, são condições dificultadoras de maior êxito na implantação de uma política de ciclos. Mas, mais do que isso, a própria cultura escolar e a escassa discussão dessa política podem indicar alta rejeição por parte do corpo docente em relação à proposta que possui pressupostos tão defensáveis (FUSARI et al., 2001). O que poderia tornar a escola cada vez mais democrática foi, muitas vezes, interpretado – com alguma razão – como a perda do instrumento que conferia poder ao professor.

Em que pesem as críticas à organização e condução dos sistemas de ensino público, não se pode perder de vista o necessário compromisso que deve ter o professor de uma escola pública, por mais duras e difíceis que sejam suas condições de trabalho. As ações, posturas e o discurso de que se valem

as escolas e os professores possuem um caráter educativo ou “deseducativo”, mesmo que ocorram fora do espaço da sala de aula. O que se pode esperar, tendo em vista a formação do futuro cidadão, de uma escola rigorosa quanto ao horário de entrada dos alunos e que faça vistas grossas à falta de pontualidade dos professores? Ou da adoção de dois pesos e duas medidas nas regras de convivência para alunos e professores?

A execução do projeto pedagógico de uma escola pública depende fundamentalmente do compromisso de seu corpo docente, sem o qual malogrará qualquer tentativa de alcançar um parâmetro de qualidade aceitável em uma sociedade que se quer democrática. A simples garantia de condições físicas, condições de trabalho, enfim, de tudo o que poderíamos desejar como infraestrutura ideal de uma escola, de nada adiantará se o grupo de professores não estiver suficientemente esclarecido acerca de o que significa uma escola pública e da responsabilidade que esses devem assumir, para que ela cumpra bem seu papel. Tal responsabilidade não deve recair apenas em cada docente individualmente, mas, também, na equipe de professores, por meio de uma prática de trabalho coletivo consequente. A execução de um projeto pedagógico só será possível pelo trabalho coletivo dos professores, conforme um mínimo de objetivos comuns que a escola possui inerentemente. Sem o trabalho, a reflexão, discussão e consequente tomada de decisão de forma coletiva, não há possibilidade de um projeto pedagógico escolar.

Um professor, de forma isolada, pode levar a cabo um projeto individual, porém não contará com a ajuda, incentivo e mesmo a crítica imprescindível de quem quer que seja, a não ser de si próprio. De qualquer forma, a caminhada solitária de um professor dentro de uma escola não parece estar de acordo com o espaço público no qual esse se insere, pois, isoladamente, podem se realizar muitas práticas que fujam dos fins pretendidos.

Embora observemos por parte de muitas Secretarias de Educação políticas que ainda cultivam vícios de uma concepção centralizada de gestão, como baixar medidas educacionais à revelia de seus executores, de outra parte reconhecemos que há professores que não correspondem ao que se esperaria deles nessas condições. Não se trata de culpar uma classe de trabalhadores que tantas dificuldades enfrenta na profissão, mas de identificar possíveis causas de determinadas práticas altamente questionáveis. A falta de formação docente adequada no que diz respeito aos fins públicos da educação<sup>8</sup>, atrelada a uma cultura escolar, fortemente arraigada e, por força de inércia, contrária a mudanças, pode contribuir para esse estado de coisas.

Quanto mais difíceis ou reduzidas forem as condições de trabalho em uma unidade escolar, mais difícil será melhorar a sua qualidade. Tais condições se referem, antes de tudo, à necessária autonomia das unidades escolares para a execução de um projeto próprio, com base em alguns elementos que se mostraram imprescindíveis, como: poder de escolha do corpo docente pela instituição escolar; garantia de um mínimo de horas de trabalho coletivo e com ampla possibilidade de escolha de formas específicas de organização pedagógica interna.

8

Sobre esse ponto vale registrar os esforços da Cátedra Universidade de São Paulo/Unesco de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância, no que diz respeito à formação de professores: “parece-nos que um programa de formação de professores vinculado aos ideais da cidadania e dos direitos humanos deve ressaltar não só a pertinência da presença temática desses direitos nas escolas, da reflexão sobre os problemas neles envolvidos, como, também, refletir sobre possíveis práticas educativas e políticas públicas de educação capazes de promover tais valores não em suas formulações genéricas e abstratas, mas como compromissos que se concretizam em nossas ações educacionais. Nesse sentido, os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania podem e devem ser vistos não só como temas geradores de aulas, como ideais a serem transmitidos às novas gerações, mas como eixos norteadores de nossas práticas educativas, como princípios inspiradores não só dos nossos discursos, mas de nossas ações educativas” (CARVALHO, 1998a, p. 37).

A prática escolar, contudo, como um indicador da qualidade de um projeto educacional, não pode perder de vista os valores que devem norteá-la, pois de nada servirão condições ideais de trabalho se as ações são cegas ou balizadas em pressupostos pouco claros ou discutíveis. Se a escola tem como responsabilidade e dever moral, aparentemente consensuais, a formação do cidadão, é sua tarefa refletir acerca de como deve ser feita essa formação. O êxito de um projeto norteado por esse fim não se alcança com a simples intenção de realizá-lo.

O projeto pedagógico deve ser fruto do esforço coletivo do corpo docente e da equipe de coordenação, servindo a um ensino que vise à formação para a cidadania, não de forma retórica apenas, mas baseado em práticas concretas pelas quais tais valores possam ser presenciados e aprendidos. Práticas que vêm a compreender o sentido mesmo da expressão escola pública.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

AZANHA, José M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: \_\_\_\_\_. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Nacional, 1987. p. 25-43. (série Atualidades Pedagógicas)

\_\_\_\_\_. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: \_\_\_\_\_. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

\_\_\_\_\_. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de Filosofia e História da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

BEISIEGEL, Celso. Avaliação e qualidade de ensino. In: BICUDO, Maria A. V. (Org.). *Formação do educador: organização da escola e o trabalho pedagógico*, 3. São Paulo: Unesp, 1990. p. 40.

BENEVIDES, Maria V. Educação para a democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

\_\_\_\_\_. Cidadania e direitos humanos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 39-46, jul. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394: lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1996.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas: Papirus, 1991.

CARVALHO, José S. F. Cátedra USP/Unesco e a formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 35-38, jul. 1998a.

\_\_\_\_\_. Apontamentos para uma crítica das repercussões da obra de Paulo Freire. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 23-33, 1998b.

CENPEC. *Projeto de escola*. São Paulo, 1994. (Raízes e Asas, 4)



- FUSARI, J. C. et al. As Reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação (APEOESP)*, São Paulo, n. 13, p. 15-29, abr. 2001.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.
- GUIMARÃES, Célia M.; MARIN, Fátima A. D. O. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia*, Presidente Prudente, n. 4, p. 35-47, 1998.
- NAGLE, Jorge. Discurso pedagógico: uma introdução. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico*. São Paulo, Edart, 1976. p. 11-42.
- PASSMORE, John. *The Philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1984.
- PETERS, Richard S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.
- PORTO, Randon. A Construção da qualidade na escola: uma experiência. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Brasília, v. 12, n. 1, p. 87-93, jan./jun. 1996.
- REID, L. Filosofia e a teoria e prática da educação. In: ARCHAMBAULT, Reginald D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 19-42.
- RYLE, Gilbert. Teaching and training. In: PETERS, Richard S. *The Concept of education*. London: Routledge and Keagen Paul, s/d. p. 105-119.
- SILVA, Vandré G. A Narrativa instrumental da qualidade na educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 191-221, 2008a.
- \_\_\_\_\_. Por um sentido público da qualidade na educação. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008b.
- \_\_\_\_\_. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 19, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009.
- SILVA, Vandré G.; BAUER, Adriana. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, p. 133-152, jan./jun. 2005.
- SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, Edusp, 1974.
- UNESCO. *Primer estudio internacional comparativo sobre language, matemática y factores asociados em tercero e cuarto grado*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.). *Projeto político pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1995.

**VANDRÉ GOMES DA SILVA**  
Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo  
e Pesquisador da Fundação Carlos Chagas  
vgomes@fcc.org.br

## OUTROS TEMAS

# ROUSSEAU PRECEPTOR: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A INSTRUÇÃO DE CRIANÇAS VERDADEIRAS

CARLOTA BOTO

**RESUMO**

*Este trabalho tem por objetivo interpretar o tema da educação em alguns escritos de Rousseau. À luz da bibliografia sobre o tema, a análise centra-se no modo pelo qual Rousseau compreende a educação especialmente no Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie, escrito no início dos anos 40 do século XVIII, a propósito do ofício de preceptor desempenhado pelo filósofo em 1740. Nesse sentido, compreende-se que, no referido escrito, Rousseau estabelece comentários e apreciações críticas acerca das práticas de ensino vigentes, fazendo recomendações e traçando sugestões pedagógicas para a educação das crianças. Tratava-se, no caso, de uma prática de ensino doméstico. Procurou-se confrontar essa perspectiva com as propostas expostas por Rousseau relativamente ao ensino público. Para tanto, interpretaram-se preliminarmente os aspectos educacionais contidos no verbete que, em 1755, Rousseau escreve para a Enciclopédia francesa sob o título Economia (moral e política). Buscou-se também identificar o tema da educação em Considerações sobre o governo da Polônia, texto escrito em 1771.*

Este trabalho constitui parte de tese de livre-docência (BOTO, 2011). Registro meus agradecimentos às professoras doutoras Gilda Naécia Maciel de Barros e Maria das Graças de Souza, de cujos ensinamentos sobre Rousseau me considero tributária.

EDUCAÇÃO • ENSINO PÚBLICO • ILUMINISMO • ROUSSEAU, JEAN-JACQUES

# ROUSSEAU PRECEPTOR: PEDAGOGIC RECOMMENDATIONS FOR REAL CHILDREN

CARLOTA BOTO

## ABSTRACT

*This paper is aimed at construing the subject of education in some writings by Rousseau. Pursuant to the bibliography about the theme, this analysis focuses on how Rousseau understands education, mainly in *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie*, written early in the 40's of century XVIII, on account of the preceptor occupation held by the philosopher in 1740. Accordingly, one may construe that, in such writing, Rousseau establishes comments and critical considerations about the teaching practices then in force, imparting recommendations and drawing pedagogical suggestions for children education. In that case, it would be about a home teaching. In this paper, we have tried to compare such perspective with the proposals posed by Rousseau, with regard to public education. To such effects, we have tried to construe the educational respects contained in the entry that Rousseau wrote in 1755 to the French Encyclopedie under the headline Economy (moral and political). Furthermore, we have tried to identify the education theme in *Considérations sur le gouvernement de Pologne et sur sa reformation projetée*, written in 1771.*

**E**STE TRABALHO TEM por objetivo interpretar o tema da educação em alguns escritos de Rousseau. À luz da bibliografia sobre o tema, a análise centra-se nas manifestações do autor a propósito de temas pedagógicos, especialmente das questões relativas ao ensino. O foco da análise por este texto empreendida será situado na leitura do *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, escrito no início dos anos 40 do século XVIII a propósito do ofício de preceptor desempenhado pelo filósofo em 1740 (ROUSSEAU, 2004a). Nesse sentido, compreende-se que, no referido escrito, Rousseau estabelece comentários e apreciações críticas acerca das práticas de ensino vigentes, dando recomendações e traçando sugestões pedagógicas alternativas para a educação das crianças. Tratava-se, no caso, de uma prática de ensino doméstico. Procurou-se, além disso, confrontar tal perspectiva com as propostas expostas por Rousseau relativamente ao que poderíamos caracterizar como educação pública (FRANCISCO, 2008; 1999). Para tanto, procurou-se interpretar os aspectos educacionais contidos no verbete que, em 1755, Rousseau escreve para a *Enciclopédia* francesa (ROUSSEAU, 2006) sob o título *Economia (moral e política)*. Buscou-se também identificar o tema da educação nas *Considerações sobre o governo da Polônia* (ROUSSEAU, 2003), texto escrito em 1771.

## **ALGUNS ASPECTOS DE HISTÓRIA PESSOAL, POLÍTICA E INTELECTUAL**

De acordo com a cronologia estabelecida por Michel Launay (1966, p. 5), com base nos comentários biográficos do filósofo, Rousseau nasceu em 1712 e

tinha poucos dias quando sua mãe morreu. Durante a infância, por causa de dificuldades financeiras, teve de se mudar com o pai para um bairro mais pobre. Seu pai se casaria em segundas núpcias em 1726 (PISSARRA, 2005, p. 17). A partir dali, ele passaria dois anos aos cuidados de um pastor e depois regressaria a Genebra “como aprendiz de um advogado e de um gravador” (DARNTON, 2005, p. 127).

Passou por dificuldades na juventude: “como criado numa casa nobre, teve a medida da distância entre os extremos de refinamento e vileza” (DARNTON, 2005, p. 128). Faltava ao Rousseau daquela época o *savoir vivre* que a futura pertença à refinada sociedade francesa iria exigir dele. Em 1729, ele se tornaria protegido e amante da sra. de Warens, passando então a conviver no ambiente dos salões literários e no ambiente cultural da alta sociedade (PISSARRA, 2005). No início dos anos de 1730, dá aulas de música (LAUNAY, 1966, p. 6). Rejeita o “bom gosto, a polidez, a urbanidade e os *beaux-esprits*” (DARNTON, 2005, p. 133). Mesmo assim, em 1740, Rousseau trabalhou como preceptor de dois meninos aristocratas, filhos do sr. Mably. Como observa Launay (1966, p. 6), a partir de 1748, Rousseau estreita laços de convívio com os enciclopedistas e escreve artigos sobre música para a *Encyclopédie*.

Em tempos de Ilustração, Rousseau, na contramão, culpará as ciências e as artes como instâncias corrompidas de uma sociedade corruptora. Ele ganha o prêmio da Academia de Dijon em 1750 com seu *Discurso sobre as ciências e as artes* (ROUSSEAU, 1983a). Em 1755, publicará simultaneamente o artigo *Economia (moral e política)*, na *Encyclopédie* (ROUSSEAU, 2006) – “onde preconiza a educação pública sob as regras prescritas pelo governo” (LAUNAY, 1966, p. 7) – e seu famoso *Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens* (ROUSSEAU, 1983). Em 1758, Rousseau enfrenta nova polêmica ao redigir a *Carta a D’Alembert sobre os espetáculos* (ROUSSEAU, 1971), na qual criticava a defesa feita por D’Alembert para que se criasse um teatro na cidade de Genebra. Rousseau sugere, como alternativa à difusão de espetáculos teatrais, o valor da introdução de festas cívicas na cidade (SALINAS FORTES, 1997; 1976). Nessa época, começa a redigir o *Emílio* (LAUNAY, 1966, p. 7).

Em 1762, publica simultaneamente o *Contrato social* e o *Emílio* (ROUSSEAU, 1971). Diz Michel Launay que “o *Contrato social*, impresso na Holanda, é proibido na França. O *Emílio*, impresso em Paris, é denunciado na Sorbonne, o Parlamento condena o livro a ser queimado e seu autor a ser preso. Rousseau foge para a Suíça” (LAUNAY, 1966, p. 7-8). Em 1764, publica *Cartas escritas da montanha* (ROUSSEAU, 1971), que, segundo Launay (1966, p. 8), constituem uma apologia do *Emílio* e do *Contrato social*. Nessa época, Voltaire – em brochura anônima – denuncia o fato de Rousseau haver abandonado os cinco filhos que tivera com Thérèse Levasseur. A partir do final dos anos de 1760, Rousseau julgava ser vítima de um complô, afastando-se de todo seu círculo social. Entre 1770 e 1771, empenhava-se na redação de *Confissões* (ROUSSEAU, 1971). Escreve também as *Considerações sobre o governo da Polônia*

(ROUSSEAU, 2003). Em 1778 conclui a redação de *Os devaneios de um caminhante solitário* (ROUSSEAU, 1971), sua derradeira obra.

## EDUCAÇÃO: ENTRE ESTADO DE NATUREZA E FORMAS DA CIVILIDADE

O estado natural é, em Rousseau, um artefato do discurso político – que expõe características intrínsecas a qualquer criatura humana. Será, nesse sentido, um “ponto de referência necessário à explicação dos comportamentos complexos que caracterizam os demais aspectos da existência do homem” (MACHADO, 1968, p. 100) –, um postulado de método. Não se trata de um ponto fixo e estático, mas de uma dinâmica em constante mudança. As etapas dessa progressão conjectural atuam como movimentos textuais em que Rousseau enuncia alguns dos elementos intrínsecos à condição humana, mas perdidos no percurso civilizador. A natureza, para Rousseau, adquire, pois, uma dimensão metodológica na construção do discurso sobre a razão e sobre a moral (VALDEMARIN, 2000).

Maria das Graças de Souza (2006, p. 2) assinala que “Rousseau concebe a história dos homens como uma trajetória linear, que tem como ponto de partida a rusticidade e a simplicidade e como ponto de chegada o estado de civilização”. Teria ocorrido, portanto, antes um declínio do que um progresso. A educação das crianças, por sua vez, reproduziria, em escala individual, essa trajetória de desnaturação. Para Rousseau, seria fundamental encontrar uma alternativa para que o ser humano pudesse se reencontrar com sua suposta natureza.

O ambiente que circunscrevia os teóricos enciclopedistas era, não apenas embebido pela admiração diante dos progressos da razão, mas era também entusiasta das conquistas das luzes de uma cultura letrada em franca expansão. Acerca do tema, Patrizia Piozzi enfatiza que:

Embora o número de leitores constituísse ainda uma parcela bastante reduzida da população, o crescimento das cidades, com seus “salões de leitura”, bibliotecas e livrarias, o barateamento dos livros graças à renovação das técnicas de produção, o proliferar de experiências de instrução popular promovidas por entidades filantrópicas e religiosas e o incremento de políticas públicas no campo da educação expandiam o mercado editorial, fazendo da escrita não apenas uma tribuna independente do poder e, por isso, mais efetiva e livre na crítica aos seus desmandos, mas, também, um meio de divulgar e incrementar os conhecimentos adquiridos pelo progresso das ciências e das artes. (2007, p. 2)

Gilda Naécia Maciel de Barros observa que, “para a sociedade legítima, Rousseau prescreve a educação pública e a transforma em uma paideia de deveres” (2000, p. 11). Essa dimensão pública de seu pensamento sobre educação – como já indicou Maria das Graças de Souza (2001; 2006) – vem assinalada no verbete *Economia (moral e política)*, bem como em *Considerações sobre o governo da Polônia*.

Souza evidenciou que o discurso de Rousseau se apropria de expressões e significados derivados da medicina. Nesse sentido, o filósofo considera prudente – antes de pensar na implementação de qualquer política pública em educação – que se investigue sobre o caráter do povo, sobre a extensão do território, sobre a ocasião oportuna para estabelecer diferentes tomadas de decisão. Compreender esse momento apropriado de qualquer mudança institucional requererá considerar:

...a extensão do território e o tamanho da população, os costumes diversos, os climas, o gozo da abundância e da paz, pois o momento é o instante em que o corpo se mostra menos capaz de resistência, mais frágil, e, portanto, mais fácil de ser destruído.  
(SOUZA, 2006, p. 4)

O verbete *Economia (moral e política)* da *Enciclopédia* é importante na organização do sistema de pensamento de Rousseau. Nesse texto são abordados o governo doméstico e o governo civil, suas similaridades e distinções. Apresenta a ideia de lei como razão pública inscrita na lógica do corpo político, em que “o poder soberano representa a cabeça, as leis e os costumes são o cérebro, princípio dos nervos e sede do entendimento, da vontade e dos sentidos, dos quais os juízes e magistrados são os órgãos” (ROUSSEAU, 2006, p. 87). Haveria uma interação orgânica no ambiente das cidades; com lugar privilegiado para a economia, que, “cumprindo as funções do coração, faz com que distribua alimento e vida por todo o corpo; os cidadãos são o corpo e os membros que fazem a máquina mover-se, viver e trabalhar” (p. 87). Nessa direção, o corpo político é considerado um ser moral e, nessa condição, “possui uma vontade” (p. 88). A máxima da legitimidade governamental seria “seguir em tudo a vontade geral” (p. 91). O legislador conforma-se às leis da vontade geral, e a economia política corresponde à administração conforme tais leis (p. 94). As vontades particulares devem convergir para a vontade geral; e a virtude é fruto dessa adequação do particular ao coletivo. Note-se que o ano de publicação do *Contrato social*, no qual se consagra a ideia de vontade geral, é 1762.

Para o Rousseau de 1755, no verbete *Economia (moral e política)*, “não basta dizer aos cidadãos: sejam bons; é preciso ensiná-los a sê-lo” (p. 99).

Dever-se-ia, para tanto, incutir o amor pela pátria; até porque “a pátria não pode subsistir sem liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos” (p. 104). O lugar primordial da educação seria este: “formar cidadãos não é tarefa de um dia, e, para ter homens, é preciso instruir as crianças” (p. 104). No verbete da grande *Enciclopédia* francesa, Rousseau assinalava o papel cívico e civilizador da educação pública. As crianças, “bem cedo” (p. 105), precisariam considerar a individualidade em interação com o “corpo do Estado, e perceber, por assim dizer, a própria existência apenas como uma parte daquele, este grande todo, a se sentir membros da pátria, a amá-la” (p. 105). Da mesma forma que existiria uma legislação para os adultos, era importante a existência de um código de leis para a infância, especialmente para ensiná-la “a obedecer aos outros” (p. 105). De todo modo, o substrato pedagógico do texto *Economia (moral e política)* será a defesa da educação pública:

A educação pública, fundada em regras prescritas pelo governo e pelos magistrados estabelecidos pelo soberano é, pois, uma das máximas fundamentais do governo popular ou legítimo. Se as crianças são educadas em comum no seio da igualdade, se são imbuídas das leis do Estado e das máximas da vontade geral, se são instruídas a respeitá-las acima de todas as coisas, se são cercadas de exemplos e de objetos que sem cessar lhes falam da mãe terna que as alimenta, do amor que tem por elas, dos bens inestimáveis que dela recebem e do retorno que lhe devem, não duvidemos de que aprenderão assim a gostar uns dos outros como irmãos, a nunca querer a não ser o que a sociedade quer, a substituir o estéril e o inútil balbuciar dos sofistas por ações de homens e de cidadãos e a se tornar um dia os defensores e os pais da pátria da qual foram filhas durante tanto tempo. (ROUSSEAU, 2006, p. 106)

A educação, no *Discurso sobre economia política*, é defendida como dever público, como “a tarefa mais importante do Estado” (ROUSSEAU, 2006, p. 106). Também nas *Considerações sobre o governo da Polônia*, Rousseau defende um projeto de educação coletivista e patriótico que, alguns anos depois, inspirará os jacobinos da Revolução Francesa. A educação nacional será alicerce de uma existência coletiva bem fundada, disciplinada pela letra da lei. Homens virtuosos são frutos da formação que tiverem na infância e na juventude. Gostos e opiniões se formam e se criam pela prática da virtude,

...patriotas por inclinação, por paixão e por necessidade. Ao abrir os olhos pela primeira vez a criança deve ver a pátria, e até morrer nada mais deveria ver. Todo republicano autêntico recebeu com o leite materno o amor da pátria, ou seja, o amor à lei e à liberdade.



Nesse amor se resume toda a sua existência; ele nada vê senão a pátria, vive só para ela. (ROUSSEAU, 2003, p. 237)

Desde que a criança adquiriu a habilidade da leitura, “deverá ler sobre seu país” (ROUSSEAU, 2003, p. 237). Aos dez anos já se familiarizou com os produtos do país, aos doze conhece suas “províncias, estradas e cidades; aos quinze deve conhecer toda a sua história; aos dezesseis, todas as suas leis” (p. 237). Nesse ritmo, quando chegar aos vinte anos, o sujeito será verdadeiramente um polonês: “que não haja em toda a Polônia um só acontecimento importante ou uma pessoa famosa que não esteja registrado no seu coração e na sua memória, e sobre o qual não possa improvisar uma descrição” (ROUSSEAU, 2003, p. 237).

No tocante aos professores que trabalhariam nessa educação nacional, eles não deveriam ser estrangeiros nem padres. Precisavam ser, portanto, poloneses – preferencialmente casados – “e distinguidos pelo caráter moral, a probidade, o bom senso e as suas realizações” (ROUSSEAU, 2003, p. 238). A experiência no magistério, depois de decorrido um tempo na profissão, os habilitaria para “ocupações menos trabalhosas e mais brilhantes” (p. 238). Rousseau deixava claro que não aprovaria “transformar o ensino em uma profissão. Nenhum homem público polonês deveria ter qualquer situação permanente além da de cidadão” (p. 238). Esse era um dos princípios da organização do Estado. A formação recebida também deveria aproximar as pessoas; subtraindo ao máximo as diferenças de nascimento:

Não me agradam essas distinções entre colégios e academias, que fazem com que os nobres ricos e os nobres sem recursos sejam educados de forma diferente e separadamente. Como pela constituição do Estado eles são iguais, devem ser educados em conjunto e do mesmo modo, e, se não é possível instituir um sistema de educação pública inteiramente gratuito, quando menos ela deve ter um preço tal que os pobres possam pagar. Portanto, não seria possível criar em cada colégio um certo número de vagas inteiramente gratuitas, custeadas pelo Estado, sob a forma de bolsas, como são chamadas na França? (ROUSSEAU, 2003, p. 238)

Aqueles que usufruíssem de bolsas de estudos seriam nomeados “filhos do Estado, e distinguidos por algum sinal honroso, tendo direito a prioridade sobre os outros jovens da mesma idade, sem exceção dos filhos dos grandes senhores” (ROUSSEAU, 2003, p. 238-239).

Rousseau sugere também que os colégios criassem ginásios esportivos para todos os alunos fazerem exercícios físicos, não apenas para formar jovens saudáveis, mas porque compreende que exercícios físicos possuem valor moral. Diz que “a boa educação deve ser negativa: se impedirmos

o nascimento dos vícios, teremos feito bastante em favor da virtude” (p. 239). Em tal direção, indica o autor a organização de jogos coletivos e públicos – todas as crianças participando deles. Tais jogos promoveriam uma saudável concorrência e emulação. Com eles, a meninice se ocupará, adquirindo físico robusto e ágil. Mas, sobretudo, os jogos cumprem o objetivo de habituar as crianças “desde cedo às regras, à fraternidade, à competição, a viverem expostas aos seus concidadãos e a almejarem a aprovação pública” (p. 239). Prêmios e recompensas também serão conferidos publicamente, “mediante aclamação, de acordo com o julgamento dos espectadores” (p. 239). O projeto de Rousseau contempla, ainda, um Colégio de Magistrados responsável pela administração do sistema educacional: nomeando, transferindo e exonerando diretores e mestres. Concebe o sistema de ensino assim organizado como exemplo autêntico de educação virtuosa, oferecendo à nação o que poderia ser compreendido como um “segundo nascimento” (p. 241). Este seria impulsionado, diz o autor, pelo “vigor espiritual” e pelo “zelo patriótico” (p. 240). Uma nova era, fundada pela educação e pela economia política, regeneraria o passado e reconstruiria os rumos da Polônia.

Os trabalhos de Rousseau acerca da educação do Estado precisam ser compreendidos à luz da polissemia que caracteriza o pensamento do filósofo (ROMANO, 2005). Como sublinha Roberto Romano (2005, p. 22), “as representações intelectuais do século XVIII, incluindo as de Rousseau, as de Diderot e mesmo as de um aristocrata como Voltaire, insistiam na virtude cidadã como base do governo não tirânico”.

*Economia política e Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada reforma* (1772) consistiam explicitamente projetos concretos de educação pública, com a baliza simbólica do Estado-Nação como artífice e diretor desse mesmo ensino. *Considerações sobre o governo da Polônia* defende uma escolarização voltada para ancorar a existência nacional mediante ritos e saberes programáticos dirigidos à formação de uma coletividade disciplinada e virtuosa.

O discurso sobre *Economia política* toma por pilar norteador a tentativa de concepção de um modelo de administração do bem público que possa ser qualificada como pertinente à acepção de vontade geral. Para tanto, a pedagogia tem lugar privilegiado. Trata-se de estruturar o papel social cívico e civilizador da educação do Estado. Será preciso, por meio da escolarização, formar a individualidade das pessoas em incessante interação com a coletividade. Só assim a educação nacional contribuirá para a existência coletiva. É o que defende o texto de Rousseau: a virtude da cidadania será requisito para gerar e conferir solidez a democracias.

Em outro registro, o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, cuja primeira redação teria ocorrido ainda no início dos anos de 1740, re-

trata alguns aspectos do pensamento pedagógico daquele jovem Rousseau quanto a questões de método e de técnicas a serem adotadas para o ensino de crianças. Todos esses textos parecem bastante ilustrativos inclusive para que possamos melhor compreender algumas facetas do *Emílio* – maior obra rousseauiana no cenário da Pedagogia. O Rousseau da educação pública é, contudo, muito diferente, e também posterior em relação àquele que dissertou sobre a própria preceptoría que um dia exerceu. O Rousseau estudioso da infância começou ali, no projeto de ensino que traçara, na condição de preceptor de duas crianças francesas.

## A PRECEPTORIA DE ROUSSEAU

O *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* reporta-se a uma tarefa que o jovem Jean-Jacques Rousseau desempenhou em Lyon como preceptor dos filhos de Jean Bonnot de Mably, um aristocrata francês. As crianças – François e Jean – teriam, à época, respectivamente 5 e 4 anos. A partir dessa prática, Rousseau escreve duas versões de um mesmo trabalho (NACARATO, 2004, p. 15). O referido texto – cuja primeira publicação ocorreu, em Paris, apenas no início dos anos 80 do século XVIII – é construído como meditação a propósito do ofício de preceptor por ele vivido em 1740. A ideia do trabalho era, em princípio, desenvolver um plano para a educação daquelas duas crianças de estirpe aristocrática pela exposição de projeto pretensamente inovador em relação a práticas de ensino vigentes à época.

Esse texto não teve a mesma repercussão do *Emílio*. Se, neste, Rousseau inventa uma criança, arquitetada com o propósito de relatar a desenvolvimento do ser infantil, no *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*, o autor abarca uma situação real e propugna mais diretamente um modelo pedagógico direcionado para crianças realmente existentes. O texto foi precedido por uma versão preliminar, traduzida por Priscila Nacarato como *Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do sr. seu filho*<sup>1</sup> (ROUSSEAU, 2004a, p. 18). O autor, nessa primeira versão, escrita em 1740 e publicada somente em 1884, acentuara vários aspectos e observações pedagógicas que, na versão posterior, foram eliminados do texto. A segunda redação – já sob o título *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* – foi publicada em 1782, embora tenha sido encaminhada aos pais das crianças em 1743. Como sublinha Nacarato (2004, p. 15), essa segunda dissertação “apresenta redação mais curta, porém mais elaborada”.

Havia, na primeira dissertação, maior ênfase em comentários críticos acerca de rotinas pedagógicas usualmente perpetradas pelos colégios, especificamente traduções, versões e amplificações de textos latinos, bem como práticas do ensino do catecismo, tão usuais à época. Ao se dirigir ao pai das crianças, Rousseau (2004a, p. 21) imediatamente evoca “os direitos

<sup>1</sup> No original, o texto intitula-se *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de M. son fils* (ROUSSEAU, 1971, p. 20).

que o senhor deve conceder-me sobre o sr. seu filho” . Entre pai e preceptor firma-se um contrato, o qual Rousseau destaca (FRANCISCO, 1999). Na condição de preceptor, o filósofo sublinha, para o pai das crianças, que o contrato, estabelecido por ambas as partes, suporá delegação dos critérios sobre a educação das crianças: o pai transferindo poder para o tutor dos meninos. Mais do que isso, enfatiza a necessidade de haver concessão de direitos do pai para o preceptor. Isso, diz Rousseau (2004a, p. 21-22), “me torna depositário de sua autoridade sobre ele, e o senhor me concede sem reserva o direito de obrigá-lo a cumprir seu dever, ordenando-lhe que me obedeça como ao senhor mesmo”.

A finalidade do pacto era a de educar; e, no limite, educar seria “formar o Coração, o Juízo e o Espírito, e isso na ordem em que eu os cito” (ROUSSEAU, 2004a, p. 22). A prioridade moral era aqui declarada.

Ao manifestar – na carta dirigida ao pai das crianças – suas intenções relativamente à formação dos dois meninos, Rousseau destaca a necessidade de o preceptor obter, para a formação almejada, ascendência sobre os espíritos, de modo a controlar excentricidades e lamentações típicas da idade. Assinala que não pretende obter sua autoridade a partir de “pancadas” – método que dizia abominar, até porque o efeito da pancada cessa tão depressa quanto a dor que ela provocou. Rousseau defende “um desprezo acentuado” (2004a, p. 20), porque este, sim, permaneceria por mais tempo.

Haveria correlação entre amor e temor: “um mestre deve ser temido; para isso, é necessário que o aluno esteja bem convencido de que ele está no direito de puni-lo. Mas ele deve, sobretudo, ser estimado” (ROUSSEAU, 2004a, p. 20). Salienta a fertilidade desse equilíbrio entre amor e temor na relação mestre-discípulo. Há também severa recriminação aos padrões de instrução impostos pelos colégios da época:

...o quanto me parece insensata e ridícula a maneira pela qual as pessoas se arranjam para ensinar as crianças. Fazem-nas perder três ou quatro anos a compor terríveis versões, quando estão bem certos de que elas não encontrarão, duas vezes na vida, a oportunidade de escrever em Latim. Ensinam-lhes, em seguida, a fazer amplificações, isto é, após lhe darem um pensamento de um autor, mandam estragá-lo, alongando-o com o maior número de palavras inúteis que possam achar. Exercitam-nas muito sobre a história grega e romana e deixam-nas na mais crassa ignorância sobre a história de seu país, ensinam a elas o pior Francês, contanto que falem bem o latim. (ROUSSEAU, 2004a, p. 24)

Da agenda da educação proposta ao pai das crianças não constarão preceitos moralizadores. Esses são tidos por ineficazes, áridos e estéreis.

Não é por meio de aprendizado de preceitos morais que se formará a verdadeira moralidade. A criança aprenderá os valores e os modos de conduta adequados mediante sua interação com pessoas que ajam de acordo com as normas da moralidade. Não se trata, portanto, de cansar a memória, mas de contar “algumas histórias escolhidas com discernimento, fábulas das quais se tirará a moral para treiná-lo em encontrá-la por si mesmo” (ROUSSEAU, 2004a, p. 25). A relação entre discípulo e mestre envolve algo para além do mero acúmulo de informações. Trata-se, acima de tudo, de uma formação de almas, o que requer construção da moralidade. Tal construção, no entanto, não se dará por aprendizado de regras, de deveres e de leis, mas será engendrada por meio de “temas que são antes assuntos para conversas e passeios do que para estudos organizados” (p. 25).

Já nesse texto de juventude, Rousseau inova, antes de tudo, por manifestar seu repúdio pelos parâmetros vigentes no modelo do ensino dos colégios. Especialmente os internatos jesuíticos desconsideravam as necessidades emocionais de seus alunos, bem como seus interesses, tornando o ensino uma ação abstraída da realidade e, pela mesma razão, distante do ato de aprender (SNYDERS, 1965). Muitos dos preceitos a propósito do que posteriormente caracterizará como educação natural, bem como a veemente crítica ao formalismo e ao abstracionismo da educação da época, são tônicas da crítica aqui empreendida:

Falam-lhe de um Deus em três pessoas, das quais nenhuma é a outra e cada uma é, entretanto, o mesmo Deus [...]; todos os assuntos sobre os quais a melhor cabeça não tem força suficiente para conceber coisa alguma; numa palavra, no mesmo tempo em que começam a cultivar sua razão, obrigam-nas a fazer, a todo o momento, exceções das mais estranhas contra suas noções mais evidentes e, por cúmulo, sobrecarregam-nas com uma multidão de preceitos áridos e estéreis, concebidos em termos cuja construção mesma não está ao seu alcance; em compensação, não lhes dizem nada, nem dos princípios do Cristianismo, nem dos fundamentos da moral, deixam-nas na mais crassa ignorância sobre os deveres gerais da humanidade e creem operar maravilhas, acostumando-as a considerar, como monges imbecis, a vontade de seus mestres como a única regra geral de virtude. (ROUSSEAU, 2004a, p. 24)

Para Rousseau, como para o conjunto do Iluminismo francês, os dogmas religiosos são tidos como fontes de erro e de obscurantismo. Do mesmo modo, a moralidade era reduzida a um conjunto de preceitos ineficazes, que apenas cansariam a memória. Rousseau opunha-se, ainda, ao modo afetado de mestres pedantes, cuja principal ocupação

parecia ser a de intimidar seus alunos, mostrando a eles um semblante zangado e austero como se isso lhe assegurasse “a reputação de homem correto e laborioso” (ROUSSEAU, 2004a, p. 26). Muito antes de compor *Emílio*, Rousseau já comentava que, embora zelasse por ser escrupuloso no cumprimento de seu trabalho, optaria sempre pelo caminho que “exigir o menor esforço e dissabor aos alunos” (p. 26). Sendo assim, era necessário, acreditava o autor, contrapor-se a todos os modelos de ensino vigentes à época.

De todo modo, Rousseau ressalva que, em algumas circunstâncias, a severidade será necessária, “nos casos em que os costumes estão sendo atacados e quando se trata de corrigir maus hábitos” (2004a, p. 26). Dos maus procedimentos educativos da época decorrem maus hábitos: “daí o desprezo pelos inferiores, a desobediência aos superiores e a impolidez para com os iguais: quando nos cremos perfeitos, em que erros não caímos?” (p. 26).

Preceptor, Rousseau (2004a, p. 27) postula que “a retidão do coração, quando solidificada pelo raciocínio, é fonte da exatidão do Espírito”. Um homem de bem é aquele que não se entregará ao prazer imediato. É aquele que pondera, que mede consequências, que avalia resultados, que tem, portanto, discernimento. O primado da ética sobre o acúmulo do conhecimento erudito parece inequívoco. Trata-se de formar o coração; e isso não significa compor uma forma exterior polida. Para ser bom professor, será imprescindível o bom senso, o qual “depende ainda mais dos sentimentos do coração do que das Luzes do espírito” (p. 27). Será fundamental, sobretudo, agir com o zelo de um “homem de bem” e, como educador, manifestar, a um só tempo, “bom senso e bom gosto”:

Um homem sem espírito e sem sentimento que, saído da poeira de um colégio, se encontra, de repente, transplantado para o mundo mais polido, não está apto nem a sentir-lhe os encantos nem a inspirar o gosto por esse mundo a um aluno. Um outro homem altivo e ríspido que, imaginando-se estar acima de tudo, julgaria rebaixar-se, tomando parte em conversas comuns, conseguiria ainda menos. Para bem julgar a maneira do mundo e a vida humana, para desenvolver as suas causas, e para nelas conduzir um jovem, com sucesso, não creio, entretanto, que seja necessário ter um talento extremamente sutil; pensar certo, ter bom senso e um pouco de gosto, não ser singular nem pela tolice, nem pela fatuidade, só com isso um mestre zeloso deve conseguir formar um menino e fazer dele um cavalheiro polido e um homem de bem, o que constitui o duplo objetivo da educação. (ROUSSEAU, 2004a, p. 38-39)

A felicidade seria o resultado dessa boa educação; até porque haveria, diz Rousseau, duas formas de se chegar a ser feliz: “uma satisfazendo

as paixões e a outra moderando-as” (2004a, p. 29). São caminhos opostos que nos conduzem a duas formas de felicidade. O caminho da primeira fórmula para ser feliz, a que cede às paixões, é aparentemente mais fácil, embora seus efeitos sejam bem menos duradouros. Diz Rousseau que “o gozo imoderado do prazer é princípio de inquietude para o futuro” (p. 29). O segundo caminho é apresentado como mais valoroso e, sendo assim, adequado aos objetivos da educação, por favorecer a “tranquilidade da alma” (p. 29). A honra e a delicadeza seriam a base do sujeito educado, não as afecções da alma, rota da intemperança. Educar, na perspectiva rousseauiana, supõe ensinar a resistir ao desejo. Longe de ser palco de paixões, o mundo é apresentado por Rousseau como um “teatro dos pequenos gostos” (p. 32).

Se a educação pode ser fonte de felicidade, ela não se confundirá com o atendimento dos desejos imediatos do educando. Rousseau reconhece que se render aos desejos da criança parece ser a rota mais atraente. No entanto, diz preferir outro rumo, o da construção meticulosa de uma alegria duradoura, porém serena, até porque “quanto mais a ação do prazer é forte, menos duração tem ela; é um fato incontestável; perde-se então, com o tempo, o que se ganha com relação ao sentimento” (p. 29).

O programa de ensino proposto supunha colocar ordem nos estudos, de modo que as matérias fossem divididas e agrupadas de maneira coerente (ROUSSEAU, 2004b, p. 63). A estrutura das matérias de estudo deveria organizar o aprendizado da criança mediante níveis de dificuldades proporcionais a cada idade, sendo necessário exercitar o aluno com maior ênfase em alguns tópicos do que em outros; até para que ele não crescesse acreditando que a vida apresenta os problemas de maneira hierarquicamente encadeada, como em uma sequência. Porém:

Convém não lhe apresentar senão matérias adequadas à sua idade, e, sobretudo, exercitá-lo durante muito tempo, em temas em que a melhor solução se apresenta facilmente, tanto para conduzi-lo com facilidade e encontrá-la como que por si mesmo, quanto para evitar fazê-lo encarar os assuntos da vida, como uma sucessão de problemas em que as diversas decisões parecendo igualmente prováveis, seria quase indiferente decidir-se antes por uma do que por outra, o que o levaria à indolência no raciocínio e à indiferença na conduta. (ROUSSEAU, 2004b, p. 58)

Mediante os conteúdos das matérias ministradas, dever-se-á exercitar o aluno “na precisão e na pureza do estilo, na ordem e no método em seus raciocínios, e a desenvolver um espírito de exatidão que lhe sirva a discernir o falso ornado, da verdade simples, todas as vezes em que se apresente ocasião para isso” (ROUSSEAU, 2004b, p. 64). De maneira prescritiva, Rousseau indica também o lugar a ser ocupado pelo estudo. Um cômo-

do precisará ser reservado para estudar; e será fundamental “tornar esse quarto agradável por aquilo que poderia apresentar-se de mais alegre” (p. 60). O tempo do estudo requer espaço na vida do aluno. Ou seja: no período reservado para estudar, a criança não se deverá ocupar de mais nada. Toda forma de divertimento é, então, suprimida. Isso é fundamental para assegurar o êxito do aprendizado. O melhor horário será de manhã, logo depois que a criança acorda. E, se o aluno for refratário e não quiser se dedicar ao estudo, diz Rousseau, “eu nem daria mostras de estar percebendo, e o deixaria só e sem divertimento, aborrecendo-se, até que o tédio de ficar absolutamente sem fazer nada o trouxesse por si mesmo ao que eu exigia dele” (p. 61). Se tudo isso não der certo, aí o menino ficará de castigo. Porém, do ponto de vista de Rousseau, um “desprezo acentuado” ou uma “privação sensível” (p. 51) permanecerão por muito mais tempo no espírito da criança, obtendo melhor resultado do que obteriam as práticas de punições corporais, à época, costumeiras. O fundamental será o aluno perceber, no mestre, desaprovação diante de sua conduta. O preço de não estudar será, então, a frieza e a indiferença.

Seria importante o pai tomar parte da educação do filho, não diretamente, mas estimulando o aprendizado, informando à criança “algumas vezes sobre seus progressos, mas somente nos momentos e sobre as matérias nas quais estiver melhor” (p. 62). O propósito era levar o aluno a se tornar mais confiante em si; embora não orgulhoso. Rousseau observa que o trato com a criança inteligente requeria maior perspicácia do mestre, uma vez que “quanto mais inteligência tem uma criança, mais o conhecimento de suas próprias superioridades a torna indócil em adquirir aquelas qualidades que lhe faltam” (p. 57). Isolar a criança tanto do mimo quanto das exasperações presentes no ambiente familiar consistiria estratégia imprescindível para bem formá-la.

Como observa Cassirer, Rousseau rejeita a família como agente educativo. Falta à dimensão familiar o *savoir-faire* do ofício pedagógico, falta-lhe, sobretudo, moderação:

Contra tal excesso do poder paterno, Rousseau afirma que ele contradiz o princípio da liberdade enquanto puro princípio da razão; pois a razão, depois de despertada no homem, não pode ser submetida a quaisquer tutelas. Sua maioridade, sua autodeterminação constituem sua verdadeira essência e formam seu direito fundamental inalienável. [...] Pois quanto mais Rousseau glorifica e venera a família como forma natural da comunidade humana, menos vê nela a forma verdadeiramente moral desta comunidade.

(CASSIRER, 1999, p. 94-95)



Para integrar-se a grupos, será fundamental que o menino esteja a descoberto, ou seja, sem a âncora de um pai protetor, pronto sempre a lhe oferecer guarida. Frequentemente, na presença dos pais ou familiares, o garoto mostra-se desembaraçado, mas, “se é obrigado a se dirigir a outra pessoa ou a falar com ela, logo fica embaraçado, não pode andar nem dizer uma só palavra, ou, então, vai ao extremo e solta alguma indiscrição” (ROUSSEAU, 2004b, p. 59). Embora isso seja característico da idade, “crescemos e o que convinha ontem não convém mais hoje, e ousou dizer que ele não aprenderá nunca a se comportar adequadamente enquanto continuar com esse defeito” (p. 59). Para que se possa familiarizar com estranhos, convém que a criança seja, em alguma medida, afastada dos pais.

É também importante que se destaque no projeto a marca da vocação aristocrática da família: efetivamente, o menino, “tendo nascido tímido, tem necessidade de estar frequentemente na companhia de alguém para aprender a sentir-se aí à vontade, e conduzir-se com aquela elegância e aquela facilidade que caracterizam o homem da sociedade e o homem amável” (p. 58). Rousseau, nesse seu primeiro plano de educação, defende com firmeza o significado dos estudos para a composição de uma vida digna e significativa:

Por mais que se fale da desvantagem dos estudos e que se tente aniquilar a sua necessidade, e aumentar seus efeitos maléficos, será sempre belo e útil saber; e quanto ao pedantismo, não é o estudo mesmo que o dá, mas a má disposição da pessoa. Os verdadeiros sábios são polidos e são modestos, porque o conhecimento daquilo que lhes falta, os impede de se vangloriarem do que tem, e apenas os pequenos gênios e os meio-sábios que, julgando tudo saber, desprezam orgulhosamente aquilo que não conhecem. (2004b, p. 59-60)

## CONCLUSÃO

No *Emílio*, Rousseau (1966) – como se sabe – não abordou a educação de crianças verdadeiras. A obra reconstituía a hipotética vida de um menino imaginário, traçando – a partir de sólida e instigante tese sobre os períodos e os atributos específicos do desenvolvimento infantil e adolescente – algumas diretrizes gerais que podem ser compreendidas como indicações para o processo pedagógico. No *Emílio* de Rousseau, a criança é retratada como um tipo-ideal (WEBER, 1979, p. 105), uma categoria operatória. A narrativa que relata o *Emílio* é antes uma busca de compreensão das particularidades que

tipificam a ideia de infância do que um conjunto de orientações acerca de procedimentos e métodos de ensino. O Rousseau do *Emílio* – embora buscasse retratar a infância – não elabora um roteiro sobre como ensinar crianças reais.

Já o verbete publicado na *Enciclopédia*, em 1755, sob o título *Economia (moral e política)*, bem como as *Considerações sobre o Governo da Polônia e a sua Projetada Reforma (1772)*, consistiam explicitamente em projetos concretos de educação pública – à luz do pressuposto Estado-Nação, como artífice e diretor desse mesmo ensino. Por sua vez, o *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* – cuja primeira redação teria ocorrido ainda no início dos anos de 1740, quando Rousseau desempenhava suas atividades como preceptor – retrata, em alguma medida, alguns aspectos do pensamento pedagógico daquele jovem Rousseau quanto a questões de método e de técnicas a serem adotadas para o ensino de crianças. Todos esses textos parecem bastante ilustrativos inclusive para que possamos melhor compreender algumas facetas do *Emílio*.

O discurso de *Economia (moral e política)* e seu modelo de administração do bem público coloca a pedagogia em lugar privilegiado, propondo que o Estado exerça o papel social cívico e civilizador na educação. As *Considerações sobre o governo da Polônia* também são marcadas pela defesa de uma escolarização voltada para ancorar a existência nacional mediante ritos e saberes programáticos dirigidos à formação de uma coletividade disciplinada e virtuosa.

O estado natural é sempre, para Rousseau, referência obrigatória. A natureza tem, no pensamento rousseauiano, uma dimensão metodológica: “o homem da natureza não desapareceu, ele permanece lá, em cada criança” (GROETHUYSEN, 1949, p. 29). Por isso mesmo será necessário observar e atentar mais e melhor para as crianças, com o propósito de decifrar e de respeitar a lógica interna do desenvolvimento infantil (ROUSSEAU, 1966). Muito anterior à redação do *Emílio*, *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* traz pistas sobre a perspectiva rousseauiana acerca da natureza da criança – sujeito a ser compreendido.

Tanto *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie* quanto *Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho* (que, na verdade, constituem duas versões de um mesmo trabalho) apontam para o território da educação doméstica e, mais do que isso, para procedimentos e técnicas do ensino. A preocupação didática transparece claramente em ambas as versões. Primeiramente, Rousseau deixa clara a ambiguidade e as tensões da interação da família e do preceptor, sublinhando que a família transfere direitos para o preceptor, delegando a este especialmente a tarefa da instrução. Tal transferência de direitos é que criará, de alguma maneira, a legitimação do discurso pedagógico “falado” pelo educador de profissão. De certo modo, institucionaliza-se ali um domínio específico de

conhecimento: o saber pedagógico não terá, nesse sentido, a voz da família. Traz a marca de uma dada *expertise* de ofício.

A relação mestre-discípulo configura-se como um pacto de autoridade de um sobre outro, uma vez que mestre e discípulo são respectivamente sujeitos desiguais, em posições distintas e assimétricas (AQUINO, 1999), pelo lugar que ocupam diante do conhecimento. Por tal razão a autoridade será firmada como um termo médio na correlação entre amor e temor. Se o mimo não é educativo, também não será pedagógico ensinar pelo medo. Indiretamente, desde então, Rousseau – neste ponto, em confluência com os demais enciclopedistas – expressa discordância perante modos de educar de sua época; especialmente aqueles utilizados pelos colégios jesuíticos, que trabalhavam excessivamente a disciplina e a memorização.

Rousseau-preceptor não é contrário à formação de rotinas e de hábitos de civilidade. Formar a polidez, no entanto, não será tarefa precípua da instrução. Parece-lhe mais importante firmar o espírito e cultivar a retidão do caráter. Por isso, a ordem que o filósofo conferirá a suas finalidades pedagógicas será a seguinte: desenvolver sucessivamente coração, juízo e espírito (ROUSSEAU, 2004a, p. 22). Caberá, pois, oferecer às crianças meios de compreenderem os deveres de Humanidade. Justifica-se o uso de alguma severidade, com o fito de correção de maus hábitos. Isso não significa, porém, agir por ímpetos de cólera ou de exasperações. Será necessária a construção progressiva de ambiente que fortaleça, a um só tempo, a moderação de paixões e o cultivo do juízo. Só assim poderão ser adquiridos hábitos de estudo, disciplina, concentração, perseverança, enfim, esforço intelectual. Pela mesma razão:

...um homem de bem pensa quase sempre acertadamente e, quando se está acostumado desde a infância a não se aturdir com a reflexão e a não se entregar ao prazer momentâneo, senão após ter pesado as consequências e comparado as vantagens e os inconvenientes, tem-se praticamente, com um pouco de experiência, toda a aquisição necessária para formar o juízo. Parece, com efeito, que o bom senso depende ainda mais dos sentimentos do coração do que das Luzes do espírito, e verifica-se que os mais sábios e os mais esclarecidos não são sempre os mais comportados e os que melhor de conduzem nos problemas da vida. (ROUSSEAU, 2004a, p. 27)

A criança deverá ser, pela tarefa pedagógica, distanciada de suas habituais brincadeiras pueris. Quando se ensina, é indispensável direcionar o foco para inserir a criança em outro universo, o do aprendizado, que, nem por isso, deixará de ser agradável e atraente. Trata-se da descoberta do prazer de aprender. Só isso poderá criar amor pelo conhecimento. Nas

palavras de Rousseau, é tarefa do educador inspirar nas crianças o gosto pelo estudo.

Então, para afastá-lo insensivelmente de todas as suas brincadeiras pueris eu entraria em todos os seus divertimentos, e eu lhe arranjaría outros mais próprios a agradar-lhe e a excitar sua curiosidade. Recortes, um pouco de desenho, a música, os instrumentos, um prisma, um microscópio, um vidro ardente, um barômetro [...], um ímã e mil outras pequenas curiosidades me forneceriam assuntos contínuos para diverti-lo, para instruí-lo, mesmo sem que ele notasse. (ROUSSEAU, 2004a, p. 42)

O objetivo deste texto foi o de apresentar ao leitor algumas contribuições de Rousseau para a pedagogia, para além da leitura do *Emílio*. Compreender sua reflexão sobre ensino público, bem como os primeiros escritos sobre o ensino e o aprendizado no âmbito da preceptoria, nos habilita a pensar o território dos métodos e técnicas didáticas, oferecendo-nos alicerce para leitura mais arguta do pensamento pedagógico daquele século XVIII (SNYDERS, 1965). Tratado de educação, o *Emílio* é, sobretudo, uma tese sobre a acepção de infância. Mas compreender a criança-Emílio exige que enveredemos por uma história que é anterior ao menino; mas que foi também traçada pela escrita de Rousseau. Um pouco dessa história, foi o que eu procurei interpretar.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BARROS, Gilda Naécia Maciel. Rousseau e a questão da cidadania. *Convenit Internacional*, v.2, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm>>. Acesso em: 4 out. 2008.
- BOTO, Carlota. *Instrução pública e projeto civilizador: o século XVIII como intérprete da ciência, da infância e da escola*. 2011. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- CASSIRER, Ernst. *A Questão Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Unesp, 1999.
- DARNTON, Robert. *Os Dentes falsos de George Washington: um guia não convencional para o século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- ENCYCLOPÉDIE ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société des gens de lettres; mis en ordre et publié par M. Diderot... et quant à la partie mathématique par M. d'Alembert. 58 vol. dont 6 de Supplément et 10 de planches. Paris: Yverdon, 1775.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. Autoridade e contrato pedagógico em Rousseau. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1999.

\_\_\_\_\_. Notas acerca da educação doméstica e educação pública no *Emílio* de Rousseau. *Notandum*, São Paulo, Porto, n. 16, p. 53-64, 2008. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand16/index.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2009.

GROETHUYSEN, Bernard. J.-J. *Rousseau*. Paris: Gallimard, 1949.

LAUNAY, Michel. *Chronologie et introduction*. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 1966. p. 5-26.

MACHADO, Lourival Gomes. *Homem e sociedade na teoria política de Jean-Jacques Rousseau*. São Paulo: Livraria Martins, Universidade de São Paulo, 1968.

NACARATO, Priscila Grigoletto. Apresentação. In: ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Ensaaios pedagógicos*. Bragança Paulista: Comenius, 2004. p. 15-17.

PIOZZI, Patrícia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova "cidade ética". *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300005...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300005...)>. Acesso em: 25 jul. 2009.

PISSARRA, Maria Constança P. *Rousseau: a política como exercício pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

ROMANO, Roberto. Mentiras transparentes: Rousseau e a contrarrevolução romântica. In: MARQUES, José Oscar de Almeida (Org.). *Verdades e mentiras: 30 ensaios em torno de Jean-Jacques Rousseau*. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 15-36.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada reforma (1772). In: \_\_\_\_\_. *Rousseau e as relações internacionais*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2003. p. 223-316.

\_\_\_\_\_. *Le Discours et la polemique sur les sciences et les arts 1749-1753, 2: Oeuvres philosophiques et politiques: des premiers écrits au Contrat Social 1735-1762*. Paris: Seuil, 1971. p. 52-134. (Col. Oeuvres Complètes)

\_\_\_\_\_. Discurso sobre a origem e fundamentos da desigualdade entre os homens. In: \_\_\_\_\_. *Rousseau*. 3. ed. São Paulo: Victor Civita, 1983. p. 233-310. (Col. Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. Discurso sobre as ciências e as artes. In: \_\_\_\_\_. *Rousseau*. 3. ed. São Paulo: Victor Civita, 1983. p. 321-352. (Col. Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. Dissertação apresentada ao sr. de Mably sobre a educação do senhor seu filho. In: \_\_\_\_\_. *Ensaaios pedagógicos*. Tradução e apresentação Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Comenius, 2004. p. 18-48.

\_\_\_\_\_. Economia (moral e política). In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean le Ronde. *Verbetes políticos da Enciclopédia*. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: Discurso, Unesp, 2006. p. 83-127.

\_\_\_\_\_. *Émile ou de l'éducation*. Paris: Flammarion, 1966.

\_\_\_\_\_. *Émile ou de l'éducation, 3: Oeuvres philosophiques et politiques: de L'Émile aux derniers écrits politiques 1762-1772*. Paris: Seuil, 1971. p. 7-325. (Col. Oeuvres Complètes)

\_\_\_\_\_. *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de M. son fils, 2: Oeuvres philosophiques et politiques: des premiers écrits au Contrat Social 1735-1762*. Paris: Seuil, 1971. p. 20-34. (Col. Oeuvres Complètes)

\_\_\_\_\_. Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie. In: \_\_\_\_\_. *Ensaio pedagógicos*. Tradução e apresentação Priscila Grigoletto Nacarato. Bragança Paulista: Comenius, 2004a. p. 49-65.

\_\_\_\_\_. *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie, 2: Oeuvres philosophiques et politiques: des premiers écrits au Contrat Social 1735-1762*. Paris: Seuil, 1971. p. 36-43. (Col. Oeuvres Complètes)

SALINAS FORTES, Luís Roberto. *Paradoxo do espetáculo: política e poética em Rousseau*. São Paulo: Discurso, 1997.

\_\_\_\_\_. *Rousseau: da teoria à prática*. São Paulo: Ática, 1976.

SNYDERS, Georges. *La Pédagogie en France aux XVIIe. et XVIIIe. siècles*. Paris: Presses Universitaires de France, 1965.

SOUZA, Maria das Graças de. *Ilustração e história: o pensamento sobre a história no iluminismo francês*. São Paulo: Fapesp, Discurso, 2001.

\_\_\_\_\_. Ocasão propícia, ocasião nefasta: tempo, história e ação política em Rousseau. *Transformação*, Marília, v. 29, n. 2, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732006000200017...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732006000200017...)>. Acesso em: 25 jul. 2009.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Educação e política ou sobre a possibilidade de efetivar princípios. In: VAIDERGORN, José (Org.). *O Direito a ter direitos*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 25-40.

WEBER, Max. A Objetividade do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, Gabriel (Org.). *Weber*. São Paulo: Ática, 1979. p. 79-127.

### CARLOTA BOTO

Professora de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e bolsista produtividade do CNPq  
[carlotaboto@gmail.com](mailto:carlotaboto@gmail.com)



## OUTROS TEMAS

# RECONSTRUCCIÓN GRUPAL DE CUENTOS: UNA INSTANCIA PARA LA PRODUCCIÓN DE NARRATIVA

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

## RESUMEN

*Este artículo presenta los resultados del estudio de las reconstrucciones grupales de los cuentos leídos en salas de jardín de infantes. Se analizó cualitativamente empleando el método comparativo constante, un corpus de 30 situaciones de lectura de cuentos, de las cuales se consideró el momento posterior a la lectura en el que se reconstruye el cuento grupalmente. Los resultados permitieron distinguir diferentes tipos de reconstrucciones de los cuentos a través de la interacción, de acuerdo a la cantidad y calidad de participación de la maestra y de los niños y de información del texto recuperada: reconstrucciones incompletas, reconstrucciones descriptivas, reconstrucciones-cuestionario, reconstrucciones-debate (focalizadas en la comprensión), reconstrucciones monopolizadas y reconstrucciones completas compartidas. Cada uno de estos tipos, que se describe en función de las operaciones cognitivas que demanda de sus participantes, da cuenta de modos diferentes de apoyar la producción de narrativa oral.*

La autora agradece a la Dra.  
A. M. Borzone la revisión  
crítica del manuscrito y sus  
valiosos comentarios.

DESARROLLO LINGÜÍSTICO • NARRACIÓN DE CUENTOS •  
JARDINES DE INFANCIA



# GROUP RECONSTRUCTION OF STORIES: ONE MEANS OF PRODUCING NARRATIVE

MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

## ABSTRACT

*The article presents the results of the analysis carried out over the grupal reconstruction of stories read in kindergarten classrooms. 30 story reading situations were analyzed qualitatively through the Comparative Constant Method, considering the reconstruction of the story after the reading. The results of the analysis allowed to identify different types of reconstructions of the stories through the interaction according to the quantity and quality of teacher and pupils' participation and the quantity and quality of the information recovered from the text: incomplete reconstructions, descriptive reconstructions, question-answer reconstructions, debate-reconstructions, monopolized reconstructions and complete shared reconstructions. Each one of these types described according to the cognitive operations demanded from its participants, shows different ways of scaffolding oral narrative production.*

**L**A ACTIVIDAD DE LECTURA de cuentos reviste especial relevancia por la incidencia que tiene sobre diferentes aspectos del desarrollo lingüístico – discursivo y cognitivo de los niños (TEALE, MARTINEZ, 1986; WELLS, 1988; TRABASSO et al., 1992; WHITEHURST, VALDEZ-MENCHACA, 1992; BORZONE, ROSEMBERG, 1992; DICKINSON, SMITH, 1994; ROSEMBERG, BORZONE, 1994; WHITEHURST et al., 1994; SÈNÈCHAL, THOMAS, MONKER, 1995; SÈNÈCHAL et al., 1996; WASIK, BOND, 2001; BORZONE, 2005). Sin embargo, como han mostrado estas investigaciones, el mero hecho de leerles cuentos a los niños no necesariamente conlleva dicho desarrollo, sino que el intercambio entre el lector adulto y los niños es el factor a atender si se quiere ponderar la repercusión de estas situaciones en el desarrollo infantil. Este intercambio se produce antes, durante y después de la lectura. En el presente trabajo se analiza particularmente la reconstrucción grupal del cuento posterior a la lectura, que parece ser una práctica habitual en los jardines de infantes, en tanto situación que puede promover el desarrollo de habilidades implicadas en la producción de relatos de ficción.

En términos cognitivos, la reconstrucción del cuento constituye un nuevo texto que se construye a partir de la representación mental – RM – de la trama del cuento leído, guardada en la memoria de largo plazo – MLP. Es decir que el primer paso es la codificación de la información durante la lectura, información que es almacenada en la MLP bajo la forma de representaciones mentales de los eventos, personajes, objetos, lugares y la relación entre ellos en la trama (GERNSBACHER, 1997) y organizada por el esquema narrativo (STEIN, GLENN, 1979). Para reconstruir el cuento es necesario luego recuperar esa representación de la MLP y traducirla a lenguaje. Esta operación se conoce

como “textualización” (LEVELT, 1989). De tal modo la comprensión de un texto es necesaria pero no suficiente para su reconstrucción posterior. La reconstrucción de un cuento resulta tanto de las habilidades de comprensión como de las de producción de discurso narrativo, es decir que las operaciones cognitivas que se ponen en juego cuando se reconstruye un cuento en el momento posterior a la lectura difieren de aquellas que se realizan durante la lectura.

Por este motivo y dado que los trabajos que han estudiado la interacción durante la lectura de cuentos antes citados, o bien han prestado particular atención al momento de la lectura misma o bien han considerado la reconstrucción del cuento tan sólo como medida del nivel de comprensión de los niños, resulta importante analizar el momento posterior en forma separada de la lectura del texto.

Por otra parte, la información que se recupera después de que se ha leído el cuento no sólo refleja la codificación del texto durante su lectura sino que también se ve influida por la interacción durante la reconstrucción misma.

En este sentido, el aporte del presente trabajo consiste precisamente en tomar como eje del análisis la interacción durante el momento posterior a la lectura de un cuento en jardín de infantes, considerando las particularidades del mismo como contexto facilitador de la producción narrativa y centrando la atención en los aspectos cognitivos y discursivos involucrados en la tarea, aspectos que no han sido objeto de especial atención en estudios previos.

## **LA LECTURA Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL CUENTO: LA COMPRENSIÓN COMO REQUISITO**

De acuerdo a los modelos cognitivos, la comprensión de un texto es un proceso dinámico de construcción de representaciones coherentes y de inferencias en múltiples niveles del texto, dentro de las restricciones impuestas por una memoria de trabajo de capacidad limitada (VAN DEN BROEK, 1997). Como ya se señaló, el producto final es la conformación de una RM coherente del texto en la MLP. Las representaciones mentales se forman por medio de un proceso constructivo que implica la integración de ideas más allá de las frases (BARCLAY, REID, 1974), el procesamiento de relaciones semánticas (PARIS, CARTER, 1973; VAN DIJK, KINTSCH, 1983), la articulación entre distintas partes del texto y la identificación de las relaciones implícitas que el texto sugiere, esto es, la realización de inferencias (GRAESSER, SINGER, TRABASSO, 1994).

A través de la activación de conocimientos previos y de la realización de inferencias inducidas por las pistas que el texto proporciona, el lector va conformando una representación del texto (GERNSBACHER, 1997) y la va organizando en la memoria valiéndose de su conocimiento de la estructura narrativa. Este “esquema narrativo” (STEIN, GLENN, 1982) consiste en un conjunto

de expectativas acerca de los componentes que tiene que tener toda historia y de las relaciones entre ellos. Su disponibilidad permite, por un lado, codificar la información de la lectura, aunque esté desordenada, como ocurre en los relatos que no son canónicos. Por otro lado, recuperar la información de la memoria cuando resulta necesario hacerlo (RUMELHART, 1975).

## **LA LECTURA Y LA RECONSTRUCCIÓN DEL CUENTO: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ORALES**

Algunos trabajos recientes han proporcionado evidencia empírica que permite afirmar que el desempeño lingüístico de los niños en la producción de narrativas orales depende en parte de la fuerza de los trazos de memoria y de la coherencia de la RM que han formado previamente (BORZONE, PLANA, 2007).

Sin embargo, la formación de una RM del texto como proceso de comprensión es necesaria pero no suficiente para la producción de un texto oral que toma como modelo un cuento leído. Para relatar un cuento leído, el niño tiene que activar y mantener en la memoria de trabajo la representación de una realidad compleja formulada por medio del lenguaje. Esto implica ir hacia atrás en el tiempo, recuperar de la MLP personajes, motivaciones, objetivos y toda la secuencia de acciones que integra ese relato desde el inicio hasta el final y convertir esas representaciones en un texto coherente. Para poner en lenguaje esa RM el niño debe seleccionar, jerarquizar la información y organizarla temporalmente, ubicándose en la perspectiva del interlocutor para proporcionar la cantidad de información suficiente y relevante. Para hacerlo necesita valerse de diferentes mecanismos lingüísticos y discursivos, tal como conectores temporales y causales, diferentes tiempos verbales y vocabulario específico (NELSON, 1996). Los procesos mencionados implican la destreza en el empleo de un estilo de lenguaje escrito, independiente del contexto de producción (CHAFE, 1985; DICKINSON, 1991).

## **EL ROL DEL ADULTO: CÓMO APOYAR EL PROCESO**

La producción narrativa del niño puede ser entendida como una respuesta a las preguntas interiorizadas de los adultos que lo rodean (MCCABE, PETERSON, 1991), es decir que el desarrollo de la habilidad para narrar depende del estilo interaccional con el que el niño entra en contacto (DEVESCOVI, BAUMGARTNER, 1993).

A medida que las habilidades de los niños en el uso del lenguaje aumentan y, con la colaboración de los adultos, estos pueden producir relatos bien contruidos y, en consecuencia, más fácilmente comprensibles. Algunas investigaciones han mostrado que cuando los niños pequeños no cuentan con la colaboración de un adulto para desarrollar un relato, estos resultan a menudo incompletos (ORSOLINI, PONTECORVO, 1989; BORZONE, ROSEMBERG, 1994).

Además de dar apoyo a los niños para producir relatos completos, el adulto puede ayudarlos a “ir más allá” de las estrategias coloquiales que se emplean en la conversación cara a cara, proporcionando un andamiaje que los guíe hacia estrategias discursivas relacionadas con el estilo de lenguaje escrito, que son una preparación para la alfabetización (MEHAN, 1979; CAZDEN, 1991).

Como referencia estable y compartida, el texto escrito facilita este andamiaje porque constituye un anclaje al cual se puede recurrir una y otra vez para interpretar el sentido de las emisiones de los niños y poner en juego estrategias que apoyen la construcción de un relato coherente. El texto también provee un vocabulario más complejo, que se puede emplear para reconceptualizar las emisiones del niño (NINIO, 1983; DEVESCOVI, BAUMGARTNER, 1993; MANRIQUE, 2005).

En los grupos/clase, más concretamente, el conocimiento que maestra y niños comparten sobre el contenido del cuento permite al total de los niños participar de la conversación en igualdad de condiciones. Por otra parte, las ilustraciones, que habitualmente se utilizan en las reconstrucciones grupales, sirven también para centrar la atención de los niños en determinados aspectos y anclar su discurso, guiando el relato y minimizando las posibilidades de distracción (DAVIES, 1991).

Algunos trabajos centrados en las situaciones de lectura de cuentos han identificado las estrategias de intervención de las maestras o de los padres lectores que resultan más eficaces para favorecer el desarrollo lingüístico y cognitivo. Entre estas estrategias se destacan el “comentar”, que consiste en establecer relaciones entre el contenido del cuento y la experiencia del niño (FEY, 1986; SNOW, NINIO, 1986; DALE et al., 1996), la formulación de preguntas abiertas, la respuesta a las preguntas del niño con otras preguntas, la valoración positiva de los comentarios del niño y algunas estrategias que ya se habían identificado en otros eventos comunicativos – las repeticiones, las reestructuraciones y las expansiones (MEHAN, 1979; CAZDEN, 1991). Whitehurst y sus colaboradores (1988, 1999) definieron este modo de abordar la lectura de cuentos como “lectura dialógica” y señalaron que el objetivo de la misma es involucrar a los niños activamente en la lectura e incitarlos a verbalizar durante la misma (ZEVENBERGEN, WHITEHURST, 2003).

La efectividad de estas estrategias parece radicar en el hecho de que los niños imitan los estilos comunicativos de los adultos y sus estrategias para adaptarse al estilo comunicativo del entorno (SNOW, NINIO, 1986; DICKINSON, KEEBLER, 1989).

En los trabajos citados no se ha analizado específicamente el momento de la reconstrucción de cuentos como contexto adecuado para el aprendizaje de habilidades implicadas en la producción narrativa de los niños. Si bien numerosos estudios han puesto de manifiesto el efecto positivo de la lectura repetida (BORZONE, 2005) e incluso de la lectura dialógica (SWINSON, ELLIS, 1988;

CRAIN-THORESON, DALE, 1992; DEBARYSHE, 1993; ARNOLD et al., 1994; WASIK, BOND, 2001) en las habilidades narrativas de los niños, en estos trabajos no se ha identificado cuál de las tareas llevadas a cabo durante la reconstrucción del cuento y en qué circunstancias podrían dar cuenta de ese efecto positivo. El presente artículo busca identificar precisamente cuáles son las condiciones en las que la reconstrucción de un cuento puede resultar un contexto favorecedor para el desarrollo de las habilidades narrativas en salas de jardín de infantes, describiendo las operaciones cognitivas y discursivas que promueve cada tipo diferente de reconstrucción de cuentos.

## **PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

### **RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN EMPÍRICA**

En el contexto de un estudio más amplio sobre la interacción en diferentes actividades que tienen lugar en el jardín de infantes, se registraron todas las actividades naturales durante 40 días completos de clase en 9 salas a las que concurrían alrededor de 20 niños de 4 y 5 años, pertenecientes a 3 jardines de infantes que atienden a alumnos que provienen de hogares en situación de pobreza extrema, en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Para este trabajo se consideran las 30 reconstrucciones de cuentos posteriores a la lectura realizada por las 9 maestras en esos 40 días. La información se recolectó por medio de registros en audio y video y luego se realizaron transcripciones en detalle.

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN**

Con el fin de analizar cualitativamente la interacción maestra - niños en el momento posterior a la lectura se tomaron como unidad de análisis las emisiones de la maestra y las de los niños que tuvieron lugar en este momento particular de la situación de lectura y se empleó el Método Comparativo Constante (GLASER, STRAUSS, 1967; STRAUSS, CORBIN, 1991; VALLES, 2003). El análisis inductivo permitió seleccionar categorías para diferenciar entre sí las situaciones de reconstrucción de cuentos:

1. la cantidad de participación de la maestra y de los niños;
2. la calidad de la participación de la maestra y de los niños;
3. la cantidad de información del texto que es recuperada.

De acuerdo a estas categorías se identificaron diferentes tipos de reconstrucciones de cuentos. En los resultados se presentan estos tipos, se los ilustra por medio de ejemplos y se analizan las operaciones cognitivas y discursivas que involucra cada uno de ellos.

## RESULTADOS

La reconstrucción de los cuentos al finalizar la lectura parece ser una práctica habitual en las salas de jardín de infantes. En las situaciones observadas esta reconstrucción se realizó con apoyo de las ilustraciones y con la colaboración de las maestras, quienes, a partir de las imágenes y de preguntas y comentarios, reconstruyeron grupalmente el relato junto con los niños.

Si bien estos aspectos resultaron comunes a todas las situaciones, el análisis cualitativo realizado puso de manifiesto que el momento posterior a la lectura puede asumir diferentes formas de acuerdo a la cantidad y calidad de la participación de la maestra y de los niños en ese momento y también de acuerdo a la cantidad y tipo de información del texto que es recuperada.

En relación con la participación de la maestra y de los niños, se diferenciaron situaciones en las que predomina la secuencia Iniciación-respuesta-evaluación – IRE (SINCLAIR, COULTHARD, 1975), en las que las maestras monopolizan la interacción y la participación de los niños resulta muy limitada, de otras en las que la participación de los niños es más activa, su producción lingüística y discursiva es más compleja y la maestra cumple el rol de apoyar su discurso.

Con respecto a la cantidad y tipo de información recuperada se distinguieron situaciones en las que el relato construido entre maestra y niños en la interacción resulta incompleto, de otras en que se logra un relato completo y coherente, es decir, que se recuperan las categorías centrales de la narrativa (STEIN, GLENN, 1979) y sus relaciones para producir un relato completo del texto, a través del uso de recursos lingüísticos adecuados.

Tomando en cuenta todos estos aspectos, se pudieron distinguir los siguientes tipos de reconstrucciones: reconstrucciones incompletas, reconstrucciones descriptivas, reconstrucciones-cuestionario, reconstrucciones-debate (con foco en la comprensión), reconstrucciones monopolizadas y reconstrucciones completas compartidas. Cada uno de estos tipos da cuenta de modos diferentes de abordar la actividad de lectura de cuentos, de manera que la misma involucra operaciones cognitivas y discursivas de diversa índole para sus participantes, y, por tanto, proporciona más o menos oportunidades para la producción narrativa de los niños. A continuación se describe cada uno de los tipos y se presentan ejemplos que los ilustran.

### RECONSTRUCCIONES INCOMPLETAS

En muchas oportunidades los relatos construidos después de la lectura resultan incompletos, es decir que se recuperan sólo algunas de las categorías centrales del relato, tal como ocurre en el fragmento que se seleccionó.

(1) *Maestra* (mostrando una de las últimas imágenes): ¿Y qué pasó?

*Milagros*: Cortó la sogá.

*Maestra*: ¿A ver?

*Francisco*: Estaba buscando.

*Maestra*: ¿A quién estaba buscando? ¿A quién?

*Nicolas*: A Rita.

*Carolina*: Se sacó la sogá.

*Maestra*: ¿Se sacó la sogá y qué dijo? Que él... (mira a los niños y espera).

N: Que era...

*Maestra*: ¿Y él qué dijo? ¿Que Rita? ¿Cómo era? “Delgada y bien formada”.

N: Delgada.

*Maestra*: ¿Y qué pasó? ¿Y después cómo vivieron?

N: Para siempre.

N: Felices.

*Maestra*: ¡Felices!

N: Felices.

*Maestra*: ¡Muy bien! Un aplauso.

Hacia el final de la reconstrucción del último episodio del cuento, ante la pregunta abierta de la maestra, “¿Y qué pasó?/¿A ver?”, Milagros proporciona la consecuencia del episodio anterior que no había sido explicitada, “Cortó la sogá”, y la maestra la ignora. Francisco, por su parte, refiere al intento del último episodio, respondiendo a la pregunta de la maestra “Estaba buscando”, pero sin explicitar los sujetos ni los objetos de las acciones. Carolina vuelve a insistir con la consecuencia, “Se sacó la sogá”.

En el fragmento final de esta situación de reconstrucción nadie explica cómo se resuelve el problema central: que Rita quería cambiar su aspecto físico para agradar a Arnaldo y a éste le ocurría lo mismo. Tampoco se explica cómo hicieron Rita y Arnaldo para reconocerse, si estaban disfrazados.

Las preguntas de la maestra, “¿Y él qué dijo? ¿Que Rita cómo era?/ ¿Y qué pasó? ¿Y después cómo vivieron?”, si bien elicitan algunos enunciados que constituyen oraciones completas, no dan lugar a que los niños proporcionen la información causalmente relacionada que permitiría componer un relato coherente y completo, dado que pasan por alto las consecuencias del intento – el hecho de que los personajes no se reconocen porque habían modificado su aspecto y por este motivo cada uno descubre que el otro lo quiere tal cual es y, que no resultaba necesario modificar su aspecto. La maestra, en cambio, se focaliza directamente en la reacción, “¿Y después cómo vivieron?”, sin explicitar información que estaba implícita y que era necesario inferir.

En este tipo de reconstrucciones participan varios niños respondiendo a las preguntas de la maestra en forma muy breve – una



palabra, una frase nominal o verbal sin complementos. La maestra luego evalúa estas respuestas, conformando un patrón similar a las secuencias IRE (SINCLAIR, COULTHARD, 1975).

La tarea lingüístico-discursiva y cognitiva fundamental para las maestras en estos casos, consiste en convertir en pregunta las afirmaciones que están explícitas en el texto, manteniéndose en la superficie textual. De modo que si por ejemplo el texto dice: “Le dijo a Rita: Eres delgada y bien formada”, las maestras transforman esta afirmación en: “Que le dijo a Rita?”. Luego comparan las respuestas de los niños con la afirmación del texto, que es la respuesta esperada. La participación de los niños, por su parte, conlleva la recuperación casi literal de las frases leídas, sin elaboración y sin necesidad de emplear estructuras lingüísticas complejas para responder a las preguntas.

### RECONSTRUCCIONES DESCRIPTIVAS

En otras oportunidades los relatos construidos al finalizar el cuento constituyen descripciones de las ilustraciones del libro. Estas descripciones no garantizan que se recupere toda la información del cuento y menos aún que la relación entre una y otra ilustración se explicita, dado que las ilustraciones son estáticas y que muestran algún aspecto del relato seleccionado por el dibujante. Por tanto, en muchos casos, estas reconstrucciones resultan incoherentes, es decir que la información proporcionada no se encuentra relacionada entre sí, como en el fragmento que se presenta.

(2) *Maestra*: ¿Y acá qué pasó cuando estaban todos los animales confundidos? ¿El mono qué estaba haciendo? (Señala la imagen del mono descansando).

*N*: Dormía.

*Nicolas*: Descansando.

*Maestra*: Estaba descansando y lo vinieron a buscar... y ¿qué le dijeron, que estaban muy...?

*Nicolas*: Confundidos.

*Maestra*: Muy bien, Nico, el único que me escuchó fue él. ¿Y el mono qué hizo? Se puso a...

*Romina*: Riéndose.

*Maestra*: Se está riendo. ¿Y que hacían todos los animales que estaban confundidos? Lucas, ¿Qué están haciendo?(señalando la hoja).

*Lucas*: Se están riendo también ellos.

*Maestra*: Se empezaron a reír todos, porque se veían graciosos ¿Y qué hizo el mono? ... Le dio cada uno ¿Su...? (señala la ropa).

*N*: Traje.

*Maestra*: Su traje, muy bien, y le dijeron que van a lavar ellos.

En el fragmento seleccionado las preguntas de la maestra – “¿Y acá qué pasó cuando estaban todos los animales confundidos? ¿El mono qué estaba haciendo?/ ¿Y qué hacían todos los animales que estaban confundidos? ¿Qué están haciendo?” –, elicitán respuestas que consisten en describir las imágenes que la maestra muestra, como lo indica el uso del tiempo verbal presente, así como los aspectos prosódicos y gestuales – mostrar y señalar las imágenes. Las intervenciones de los niños responden a esta forma de elicitación. Los niños eligen el tiempo verbal presente continuo: “Se están riendo también ello”, o el gerundio “Descansando/ Riéndose”, y también responden con palabras o frases, “Dormía/ Confundidos/ Traje.” Estos enunciados, anclados en las ilustraciones, no consiguen reproducir la trama completa del relato y las relaciones múltiples entre los sucesos.

Por otra parte, el modo en que la maestra formula varias de sus preguntas, respondiéndolas ella misma, resulta en una participación muy limitada por parte de los niños, quienes deben proporcionar como respuesta tan sólo la palabra faltante en la frase de la maestra: “¿Y acá qué pasó cuando estaban todos los animales confundidos? ¿El mono qué estaba haciendo?/ y ¿qué le dijeron, que estaban muy...?/ ¿Y el mono qué hizo? Se puso a.../ ¿Y qué hizo el mono? ... Le dio cada uno ¿Su...?”. En estos casos la reconstrucción es realizada por la maestra con una participación mínima de los niños. Mientras que la tarea lingüístico-discursiva y cognitiva consiste para la maestra en recuperar alguna información explícita a partir de la descripción de las ilustraciones; para los niños implica, en algunos casos, recuperar de la MLP los segmentos faltantes en las frases de las maestras. En otros, deben poner en palabras la información pictórica “Dormía/ Riéndos/ Confundidos”.

### RECONSTRUCCIONES: CUESTIONARIO

Se identificaron otro tipo de situaciones que consisten en una serie de preguntas formuladas por la maestra, que son respondidas por los niños con monosílabos o frases nominales, para luego ser evaluadas por la maestra, nuevamente siguiendo la forma de una secuencia IRE (SINCLAIR, COULTHARD, 1975). Más allá de que el cuento se reconstruya o no en su totalidad, al igual que en el caso anterior, las oportunidades que tienen los niños para poner en juego sus recursos lingüísticos son limitadas.

(3) *Maestra:* A ver Yuli, ¿Qué pasó, a ver, quién me lo va a contar para todos? Sí, lo va a contar. ¿Qué pasaba, qué le había crecido a Saverio una qué?

*N:* Flor.

*Maestra:* ¿Una flor, en dónde le creció una flor?

*N:* En la cola.

*Maestra:* En la cola y ¿Qué pasó, qué querían hacer con la flor, qué le querían hacer?

N: Arrancársela.

*Maestra:* Se la querían arrancar y entonces Saverio ¿Qué hacía, dale Juli, qué hacía Saverio? Todos querían arrancar la cola y Saverio ¿estaba contento?

*Juliana:* No.

*Maestra:* Estaba triste y se quería escapar ¿por dónde?

N: Por la ventana.

*Maestra:* Y después ¿A quién encontró Saverio? ¿A ver? Acá se quería escapar. Y después ¿Quién vino, cómo se llamaba la amiga, quién vino acá?

N: Laura.

*Maestra:* Laurita ¿Y Laurita le quería sacar la cola a Saverio?

N: No.

*Maestra:* No. ¿Y se hicieron qué? A-migos y se fueron ¿a dónde? A pa-sear ¿Y qué le creció al paraguas? ¿Una...?

N: Flor.

Como puede observarse en esta reconstrucción, las preguntas de la maestra dan lugar a enunciados muy breves que no llegan a constituir oraciones: una sola palabra o una frase nominal, “Flor/ En la cola/ Arrancársela/ No/ Por la ventana/ Laura/ No/ Flor”. Todas las preguntas que formula la maestra tienen una única respuesta posible: “¿en dónde le creció una flor?/ ¿qué querían hacer con la flor, qué le querían hacer?/ Se quería escapar ¿por dónde?/¿Quién vino acá?”. Algunas de las respuestas solicitadas son afirmaciones o negaciones: “Saverio ¿estaba contento?/ ¿Y Laurita le quería sacar la cola a Saverio?”.

Se observa nuevamente la forma de elicitación ya señalada que consiste en proporcionar toda la información menos una palabra, que los niños deben completar, sólo que en este caso no se utilizan las imágenes: “¿Qué pasaba, qué le había crecido a Saverio una qué?/ ¿Y se hicieron qué? A-migos y se fueron ¿a dónde? A pa-sear ¿Y qué le creció al paraguas? ¿Una...?”. La maestra proporciona toda la información relevante y es ella quien reconstruye el cuento con una participación mínima y escaso despliegue de recursos lingüísticos por parte de los niños, como en el caso anterior, pero sin descripción de ilustraciones. Su tarea lingüístico-cognitiva consiste en reconstruir el cuento dejando algunos “espacios en blanco” para que los niños los completen. Estos, por su parte, deben recuperar de su memoria la información del texto que la maestra menciona para reponer las palabras que faltan.

### **RECONSTRUCCIONES: DEBATE (CON FOCO EN LA COMPRESIÓN)**

Se observaron, por otra parte, situaciones en las que, si bien los niños tienen una activa participación, como dan cuenta de no haber comprendido aspectos del cuento, el foco de las intervenciones de la maestra está puesto

en la comprensión de la secuencia de sucesos y sus relaciones, o en algunos conceptos implicados en los relatos, en lugar de focalizarse en la producción narrativa. Estas situaciones se asemejan mucho a los intercambios que tienen lugar durante la lectura de los cuentos.

(4) *Maestra*: ¿Y qué pasó acá? ¿Qué pasó? ¿Con quién se encontró?

*Agustin*: Con el zorro.

*Maestra*: Con el zorro ¿Y qué pasó?... ¿Para qué el zorro le dio la cola?

*Maylen*: Para que se disfrace.

*Maestra*: No, no se la dio para eso, no se la dio para que se disfrace.

*Agustin*: Así sale con ella.

*Maestra*: Claro, se la puso para que esté más lindo el chanchito, así la chancha salía con él.

*Marian*: Pero no iba a salir con ella.

*Maestra*: Bueno, pero él se quería poner... ¿Cómo quería estar, más lindo o más feo?

*N*: Más lindo.

*Maestra*: Más lindo y por eso se puso la cola del zorro.

*Abril*: No, pero parecía que era de la jirafa, pero era de otro animal.

*Maestra*: Claro tiene razón.

*Melanie*: ¿Por qué están todos los animales?

*Maestra*: ¿Saben lo que está preguntando Melanie, cómo se la puede sacar? Es un cuento, parece que tiene una peluca, ¿sí? Hagamos de cuenta que tiene una peluca.

*Oscar*: Que tiene plasticota y se le seca el cuerpo.

*Maestra*: Puede ser, parece que el chanchito, dice acá Oscar, que se la puso con plasticota a la peluca, a la melena digo, no a la peluca, la melena del león. ¿Y después qué pasó?

*Oscar*: Se la puso.

*Maestra*: Se la puso, se la puso en la cabeza. A ver, ¿después con quién se encuentra?

*Lautaro*: Con la cebra.

*Melanie*: Quedó hecho un monstruo.

*Maestra*: Quedó hecho un monstruo. Pero se puso las rayas de la cebra.

*Agustin*: No es como un monstruo.

*Maestra*: ¿No? ¿Para vos no es como un monstruo?

*Melanie*: No, pero es un chanchito pero se le ve como un monstruo.

*Maestra*: Claro, se le ve el fondo de la piel rosa pero con las rayas de la cebra.

Las emisiones de los niños en este fragmento dan cuenta de que han logrado una comprensión parcial del cuento: “Para que se disfrace/ Así sale

con ella/ Pero no iba a salir con ella/ No, pero parecía que era de la jirafa pero era de otro animal/ ¿Por qué están todos los animales?”.

Ante esta situación, las intervenciones de la maestra están dirigidas a profundizar el diálogo con los niños y de los niños entre sí, en un esfuerzo por comprender cómo están operando cognitivamente para poder construir con ellos un nuevo significado: “¿No? ¿Para vos no es como un monstruo?”. En términos cognitivos, la maestra intenta inferir la RM que cada niño pone de manifiesto en sus emisiones. Para realizar estas inferencias la maestra escucha atentamente a los niños, formula preguntas basadas en sus emisiones – “¿Para qué el zorro le dio la cola?” –, interpreta sus respuestas y las reformula para clarificarlas para el resto del grupo: “*Maestra*: ¿Saben lo que está preguntando Melanie?: Cómo se la puede sacar. Es un cuento, parece que tiene una peluca, ¿sí? Hagamos de cuenta que tiene una peluca./ *Maestra*: Puede ser, parece que el chanco, dice acá Oscar, que se la puso con plasticola a la peluca, a la melena digo, no a la peluca, la melena del león”; y corrige los errores de interpretación de los niños cuando son equivocados – “No, no se la dio para eso, no se la dio para que se disface” – o los evalúa positivamente cuando son correctos – “*Maestra*: Claro.”.

Asimismo, favorece el intercambio entre los niños y promueve un diálogo en el que todos los integrantes del grupo tienen derecho a participar y a expresar lo que piensan – “*Melanie*: Quedó hecho un monstruo./ *Agustin*: No es como un monstruo./ *Maestra*: ¿No? ¿Para vos no es como un monstruo?/ *Melanie*: No, pero es un chanco pero se le ve como un monstruo.”. A partir de este diálogo los niños pueden poner en palabras sus representaciones del cuento, clarificarlas y precisarlas al compartirlas y discutir las con otros. Este diálogo permite que la maestra promueva en los niños operaciones inferenciales que habilitan la comprensión del plano de la ficción dentro del cual es posible que los animales se quiten la piel y la presten. Por otra parte, en este tipo de situaciones, los niños deben realizar un esfuerzo para comprender no solo el relato, sino también las opiniones de los otros niños, para poder participar del intercambio grupal e inclusive argumentar, como lo hace Melanie en su última emisión.

Las operaciones discursivas y cognitivas que la maestra realiza son más complejas que en los tipos de reconstrucción antes mostrados ya que mantiene en la memoria de trabajo la representación mental del cuento leído y la representación incompleta o equivocada que los niños se han formado y las compara, estableciendo puntos de encuentro y formulando preguntas que permitan a los niños completar la información que es necesario retribuir para que la trama del cuento reconstruido resulte coherente. La tarea tal como es planteada en la interacción, en estos casos, implica necesariamente que los niños activen de su MLP las representaciones que se han formado del texto y

que las reorganicen en función de la interacción con la maestra. Para cumplir con esta tarea los niños ponen en juego recursos lingüísticos más sofisticados que los observados en las situaciones de reconstrucción anteriores, tales como los enunciados con cláusulas coordinadas por conectivos coordinantes: “Que tiene plasticota y se le seca el cuerpo.”; adversativos: “No, pero es un chanco pero se le ve como un monstruo”; y consecutivos: “Así sale con ella”; así como las cláusulas relativas: “No, pero parecía que era de la jirafa...”, que dan lugar a enunciados más largos.

### RECONSTRUCCIONES MONOPOLIZADAS

En algunas de las situaciones, si bien se realiza una reconstrucción completa del cuento, de ésta participan unos pocos alumnos que monopolizan el intercambio, como lo hace Cristian en el siguiente fragmento.

(5) *Maestra*: ¿Y acá qué le pasó al lobo?

*Cristian*: Quería comerse una gallina.

*Maestra*: Además de Cristián, que me parece que es el único que escuchó el cuento, cuenten todos ¿Qué le pasó acá?

*Carolina*: Quería comerse la gallina.

*Maestra*: Una gallina y la encontró, pero ¿Qué pensó él?

*Carolina*: Que la iba a comer.

*Cristian*: Que la quería gorda.

*Maestra*: ¿Se la iba a comer acá?

*Cristian*: No, que engorde más.

*Maestra*: Bien, pensó: “La voy a engordar para que tenga más carne”. ¿Y qué fue a hacer?

*Cristian*: Se fue a cocinar.

*Carolina*: Panqueques iba a hacer para que los coma la gallina.

*Maestra*: Panqueques, ¿Por qué preparó panqueques, entonces?

*Cristian*: Para que engorde la gallina.

*Maestra*: ¿Aparte de Cristián, quién puede contestar? Dalila, ¿Por qué preparó panqueques?

*Dalila*: Para que coma todo la gallina.

*Cristian*: Muy bien Dalila.

*Maestra*: Y se ponga así como una...

*Cristian*: Pelota.

Cristian monopoliza la reconstrucción, con algo de participación de Carolina, a pesar de los esfuerzos que hace la maestra para favorecer la participación de otros niños, asignando turnos: “Además de Cristián, que me parece que es el único que escuchó el cuento, cuenten todos/ ¿Aparte de Cristián, quién puede contestar? Dalila, ¿Por qué preparó panqueques?” –, e

ignorando en algunas oportunidades las respuestas de Cristian – “*Maestra*: Una gallina y la encontré, pero ¿Qué pensó él?/ *Carolina*: Que la iba a comer./ *Cristian*: Que la quería gorda./ *Maestra*: ¿Se la iba a comer acá?”.

En este caso la tarea cognitiva no es la misma para todo el grupo, el niño que monopoliza la reconstrucción del cuento, recupera de la MLP su representación mental del cuento y produce una narrativa tomando como modelo el cuento original. Sin embargo el resto de los niños cumplen el rol de espectadores y no es posible inferir qué tipo de operaciones se encuentran realizando.

## RECONSTRUCCIONES COMPLETAS COMPARTIDAS

Se observaron, por último, situaciones en las que un grupo de niños llevan a cabo la reconstrucción del cuento y logran que esta sea completa, con escasa participación de la maestra. En estas situaciones las maestras, aunque guían el relato, dan lugar a que los niños empleen formas más complejas de lenguaje en un relato extendido. De este desempeño puede inferirse que han logrado textualizar la representación mental del texto leído.

(6) *Maestra*: ¿Y de qué se trataba el cuento?

*Leandro*: De una bruja.

*Maestra*: De una bruja.

*Miguel*: Era buena.

*Maestra*: Era buena. ¿Y cómo nos dimos cuenta de que era buena?

*Antonella*: Y el gato era negro y la casa era negra.

*Maestra*: ¿Qué tenía Berta? Muy bien Antonella, el gato era negro.

*Leandro*: Bepo.

*Maestra*: Y la casa y el gato negro que se llamaba Bepo. ¿Y qué pasaba cuando el gato estaba en la casa?

*Miguel*: Ella no lo dejaba.

*Rodrigo*: Estaba acostado.

*Antonella*: Berta no lo podía ver.

*Maestra*: A ver, cuando Bepo se acostaba en la silla...

*Ana*: Lo podía ver cuando los ojos los tenía destapado, cuando estaba abierto lo podía ver.

*Maestra*: Muy bien, cuando Bepo tenía los ojos abiertos.

*Brian*: Y cuando Bepo cerró los ojos la bruja se cayó.

*Maestra*: ¿Qué pasó acá? (la maestra señala el libro) Bepo cerró los ojos y...

*Leandro*: Le hizo caer.

*Maestra*: ¿Y acá dónde estaba Bepo? Bepo estaba acostado en la alfombra. ¿Y qué pasó?

*Milagros*: Voló.

*Brian:* Se tropezó.

*Maestra:* Se tropezó, muy bien. ¿Y después?

*Miguel:* Se cayó por la escalera.

*Maestra:* ¿Y qué pasó cuando se cayó por la escalera?

*Romina:* Y la bruja lo hizo verde.

*Maestra:* Se enojó, Berta se enojó y entonces, ¿Qué hizo con el gato?

*Isaias:* Lo hizo verde.

*Maestra:* ¿Y acá lo podía ver? Cuando estaba en el pasto...

*Brian:* No lo veía.

*Rodrigo:* Porque estaba verde.

*Antonella:* Porque el pasto era verde y él era verde y no lo podía ver.

*Leandro:* Verde y verde.

Como se muestra en el fragmento de registro, muchos de los niños participan activamente para reconstruir el cuento y aportan información de modo espontáneo, sin que la maestra lo solicite, información que es contingente con la otra información provista por otros niños: “Era buena/ Y el gato era negro y la casa era negra/ Bepo/ Y cuando Bepo cerró los ojos la bruja se cayó/ *Rodrigo:* Porque estaba verde”. Esta espontaneidad observada por parte de los niños para reconstruir el relato da cuenta de un alto grado de experiencia en este tipo de prácticas de producción narrativa, entrenamiento que implica por un lado, que los niños han codificado el relato de modo coherente, y por otro, que son capaces de prestar atención a las emisiones de sus compañeros para completar la información que otros no han proporcionado o incluso reconceptualizar la información proporcionada por un compañero: “*Milagros:* Voló/ *Brian:* Se tropezó” – y así construir entre todos el relato. “*Maestra:* Cuando estaba en el pasto.../ *Brian:* No lo veía./ *Rodrigo:* Porque estaba verde./ *Antonella:* Porque el pasto era verde y él era verde y no lo podía ver./ *Leandro:* Verde y verde.”

La maestra, por su parte, proporciona la menor cantidad de información posible, repitiendo las emisiones de los niños, para que otros las retomen: “De una bruja./ Era buena./ Se tropezó.”. La repetición de la maestra parece favorecer la contingencia en las emisiones de los niños, que continúan el tópico de la emisión del último niño, y la progresión temática.

Sin embargo, no siempre los niños proporcionan toda la información necesaria. Cuando esto ocurre la maestra interviene y sincroniza su participación con la de los niños, retomando lo que estos dicen para proporcionar la información faltante, que hace avanzar el relato: “*Maestra:* ¿Y qué pasó cuando se cayó por la escalera?/ *Romina:* Lo hizo verde./ *Maestra:* Se enojó, Berta se enojó y entonces, ¿Qué hizo con el gato?/ *Isaias:* Lo hizo verde.”. De este modo la reconstrucción queda a cargo de los niños, quienes elaboran sobre el aporte de la maestra y de



otros niños, dando por resultado la construcción un texto coherente y cohesivo. Al igual que en las reconstrucciones-debate, se observa en mayor medida la utilización de recursos lingüísticos variados propios de un estilo de lenguaje escrito, tales como los conectores causales-“porque” - que constituyen mecanismos de cohesión narrativa.

En este tipo de situaciones las operaciones cognitivas que los niños ponen en juego son aquellas necesarias para la producción de una narrativa ya conocida: activación de la RM de la trama y textualización para ponerla en palabras. Lo que la maestra aporta en este caso es el “hilado” de la historia, pautando el episodio a relatar y proporcionando los conectores necesarios – “después/ cuando.../ entonces” –, así como los elementos ausentes en el mismo. En términos cognitivos la maestra activa también su RM del cuento pero no la verbaliza inmediatamente sino que lo hace solo cuando los niños ya han dado cuenta de no poder hacerlo por sus propios medios: “Se enojó,... y entonces ¿Qué hizo con el gato?”.

## DISCUSIÓN

La reconstrucción de un texto después de su lectura facilita su mantenimiento en la memoria. Permite asimismo verificar si los niños han comprendido la trama y qué aspectos recuerdan mejor. Sin embargo, el objetivo pedagógico de la reconstrucción de un cuento no se reduce a los aspectos antes citados sino que debería pensarse esta instancia como un contexto apropiado para la producción de discurso narrativo oral. En este sentido, los seis tipos de reconstrucciones grupales de cuentos identificados según la cantidad y calidad de la interacción durante este momento y según la cantidad y tipo de información recuperada en el intercambio, pueden diferenciarse también en cuanto a las operaciones cognitivas y los recursos lingüísticos que elicitan de sus participantes. En efecto, tal y como se describieron en los resultados del análisis cualitativo realizado sobre 30 reconstrucciones de cuentos en salas de 5 años, estas características inciden en las posibilidades que tienen los niños de poner en juego habilidades para producir narrativas coherentes y completas de un texto leído.

Las operaciones lingüístico-cognitivas que los tres primeros tipos de reconstrucciones elicitan – las reconstrucciones incompletas, las descriptivas y las reconstrucciones-cuestionario – no implican necesariamente que los niños hayan formado una representación mental coherente del texto en su memoria, ni que deban organizarla para producir un relato complejo y coherente. Los niños pueden realizar la tarea asignada por la maestra, responder a las preguntas, aún sin haber comprendido el cuento. La actividad tal y como está planteada en estos casos puede realizarse operando sobre una representación incompleta o incluso a través de una descripción de las ilustraciones. Tampoco requiere que los niños se valgan de una serie de

recursos lingüísticos complejos propios de un estilo de lenguaje escrito, para producir un relato.

Estos casos se distinguen claramente de los otros tipos. En las reconstrucciones-debate (focalizadas en la comprensión), las monopolizadas y las reconstrucciones completas compartidas, para responder a la tarea planteada, los niños (en el caso de las monopolizadas al menos uno solo lo hace) necesariamente deben identificar las relaciones implícitas que el texto sugiere, es decir realizar inferencias (GRAESSER, SINGER, TRABASSO, 1994), activar de su MLP la RM de un fragmento de la trama del texto leído (GERNSBACHER, 1997) e integrar ideas más allá de las frases (BARCLAY, REID, 1974), articulándolas de modo de poder convertirlas en discurso para transmitir las a otros. Al dialogar con otros acerca del sentido de una historia (como ocurre en las reconstrucciones-debate) y modificar algún aspecto de la RM en función de ese diálogo o al componer esa trama en la interacción con otros (como en las reconstrucciones completas compartidas), los niños no sólo se apoyan en la RM del cuento sino que también ponen en juego los recursos lingüístico-discursivos propios de un estilo de lenguaje escrito. En la línea de los hallazgos de Silva, Plana y Borzone (2007) antes citados, es precisamente la existencia de esa RM coherente y organizada, que se habría formado durante la lectura, la que guiaría la producción de la narrativa y la selección de los recursos lingüísticos necesarios. Es decir que el empleo de estos recursos lingüísticos puede ser interpretado como la respuesta a una demanda específica planteada por este tipo de situaciones comunicativas (MANRIQUE, 2009).

Por todas las características señaladas, puede inferirse que el segundo grupo de reconstrucciones proporciona a los niños mejores oportunidades para la producción de narrativa.

Asimismo, tal como se mostró en otros trabajos (NINIO, 1983; DAVIES, 1991; MANRIQUE, 2005) se observa que las reconstrucciones de cuentos efectivamente resultan situaciones muy apropiadas para andamiar este proceso. El andamiaje, por su parte, tiene efectos sobre las oportunidades de los niños, quienes se apropian del estilo comunicativo de los adultos que interactúan con ellos (SNOW, NINIO, 1986; DICKINSON, KEEBLER, 1989) hasta tal punto que se ha planteado que la producción narrativa del niño puede ser entendida como una respuesta a las preguntas interiorizadas de los adultos que lo rodean (MCCABE, PETERSON, 1991). A este respecto se observa que mientras que en los tres primeros tipos de reconstrucciones el apoyo prestado por las maestras parece estar orientado a obtener respuestas correctas, en las reconstrucciones-debate o en las completas el sentido de su participación no es meramente evaluar las respuestas de los niños sino comprender el modo en que están procesando el texto y discutirlo.

Resumiendo, los resultados de este trabajo constituyen un aporte al conocimiento del modo en que la interacción que tiene lugar durante la reconstrucción de un cuento puede afectar las oportunidades de desarrollo de habilidades para narrar por parte de los niños, dado que promueve la realización de operaciones cognitivas así como el empleo de recursos lingüísticos de diferente índole según las características que asume. En este sentido, el trabajo muestra la necesidad de atender concretamente a la tarea de reconstrucción de los cuentos como un aspecto específico de la lectura que se vincula directamente con la producción de narrativa.

Los resultados del análisis realizado resultan relevantes, no solo para describir los entornos interaccionales y comprender las posibilidades de desarrollo lingüístico y cognitivo que efectivamente los niños encuentran en la escuela, sino también para establecer líneas de acción basadas en el conocimiento del modo en que se puede emplear la lectura de cuentos para que resulte una actividad efectiva para el desarrollo de la producción de narrativa y de las habilidades precursoras de la alfabetización (DALE et al., 1996).

## REFERENCIAS

- ARNOLD, D. S. et al. Accelerating language development through picture-book reading: replication and extension to a videotape training format. *Journal of Educational Psychology*, n. 86, p. 235-243, 1994.
- BARCLAY, J. R.; REID, M. Semantic integration in children's recall of discourse. *Developmental Psychology*, n. 10, p. 277-281, 1974.
- BORZONE, A. M. La Lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *Psykhè*, v. 14, n. 1, p. 193-209, 2005.
- BORZONE, A.; PLANA, M. D. Effects of contest task and topic on children's reports o personal event. In: SOCIETY FOR RESEARCH IN CHILD DEVELOPMENT BIENNIA MEETING. *Poster...* Boston (Mass), 2007.
- . La Lectura de cuentos en el aula. *Lectura y vida*, v. 13, n. 1, p. 11-20, 1992.
- BORZONE, A. M.; ROSEMBERG, C. Intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, n. 67-68, p. 115-132, 1994.
- CAZDEN, C. El Discurso del aula. In: WITTROCK, M. (Ed.). *La Investigación en la enseñanza*, 3.: Profesores y alumnos. Barcelona: Paidós, 1991. p. 627-653.
- CHAFE, W. Differences between speaking and writing. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. (Ed.). *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex, 1985. p. 105-124.
- CRAIN-THORESON, C.; DALE, P. S. Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and early reading. *Developmental Psychology*, n. 28, p. 421-429, 1992.
- DALE, P. et al. Parent-child reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, n. 16, p. 213-235, 1996.

DAVIES, C. "Once upon a time...": speech and language facilitation via book reading. 1991. Thesis (Master's) – University of Texas at Austin, 1991.

DEVESCOVI, A.; BAUMGARTNER, E. Joint reading a picture book: verbal interaction & narrative skills. *Cognition and Instruction*, v. 11, n. 3/4, p. 299-323, 1993.

DEBARYSHE, B. D. Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, n. 20, p. 455-461, 1993.

DICKINSON, D. K. Teacher agenda and setting: constraints and conversation in preschools. In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (Ed.) *Developing narrative structure*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 217-253.

DICKINSON, D. K.; KEEBLER, R. Variation in preschool teachers style of reading books. *Discourse Processes*, n. 12, p. 353-376, 1989.

DICKINSON, D. K.; SMITH, M. Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, v. 29, n. 2, p. 104-123, 1994.

FEY, M. *Language intervention in young children*. San Diego (CA): College Hill, 1986.

GERNSBACHER, M. A. Two decades of structure building. *Discourse Processes*, n. 23, p. 265-304, 1997.

GLASER, B. ; STRAUSS, A. *The Discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.

GRAESSER, A.; SINGER, M.; TRABASSO, T. Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, n. 101, p. 371-395, 1994.

LEVELT, W. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge: MIT, 1989.

MANRIQUE, M. S. *Conversación y desarrollo lingüístico en la Infancia: un estudio de la interacción verbal en el Jardín de Infantes con población urbano-marginal*. 2009. Tesis (Doctoral) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2009.

\_\_\_\_\_. *Relatos compartidos en la interacción entre la maestra y los niños en el jardín de Infantes*. In: COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA, 2., 2005, Buenos Aires. *Ponencia presentada...* Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, 2005.

MCCABE, A.; PETERSON, C. Getting the story: A longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. In: MCCABE, A.; PETERSON, C. (Ed.). *Developing narrative structure*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 217-253.

MEHAN, H. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge (Mass): Harvard University, 1979.

NELSON, K. *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

NINIO, A. Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, n. 19, p. 445-451, 1983.

ORSOLINI, M.; PONTECORVO, C. La Genesi della spiegazione nella discussione in classe. In: BARBIERI, M. S. (Ed.). *La Siegazione nel interazione sociale*. Turin (Italia): Loeschen, 1989. p. 139-160.

PARIS, S. G.; CARTER, A. Y. Semantic and constructive aspects of sentence memory in children. *Developmental Psychology*, n. 9, p. 109-113, 1973.

ROSEMBERG, C. R.; BORZONE, A. M. La Interacción verbal en situaciones de lectura de cuentos en el aula. In: GIBAJA, R.; BABINI, A. M. E. de. *La Educación en la Argentina: trabajos actuales de investigación*. Buenos Aires: La Colmena, 1994. p. 165-204.

- RUMELHART, D. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D.; COLLINS, Y. A. (Ed.). *Representation and understanding*. New York: Academic, 1975. p. 237-272.
- SÉNÉCHAL, M.; THOMAS, E.; MONKER, J.-A. Individual differences in 4-year-old Children's acquisition of vocabulary during storybook reading. *Journal of Educational Psychology*, v. 87, n. 2, p. 218-229, 1995.
- SÉNÉCHAL, M. et al. Knowledge of storybook as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, n. 88, p. 520-536, 1996.
- SILVA, M. L.; PLANA, M. D.; BORZONE, A. M. *Representaciones mentales de eventos y habilidades discursivas en niños pequeños*. In: COLOQUIO ARGENTINO DE LA IADA, 3., 2007, Buenos Aires. *Ponencia presentada...* Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata, 2007.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University, 1975.
- SNOW, C.; NINIO, A. The Contracts of literacy: what children learn from learning to read books. In: TEALE, W.; SULZBY, E. (Ed.). *Emergent literacy: writing and reading*. Norwood (NJ): Ablex, 1986. p. 116-138.
- STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. O. (Ed.). *New directions in discourse processing, 2: Advances in discourse processes*. Norwood (NJ): Ablex, 1979. p. 53-120.
- . Children's concept of time: the development of story schema. In: FRIEDMAN, W. J. (Ed.). *The Development psychology of time*. New York: Academic, 1982. p. 255-281.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Basics of qualitative research*. Londres: Sage, 1991.
- SWINSON, J.; ELLIS, C. Telling stories to encourage language. *British Journal of Special Education*, v. 15, p. 169-171, 1988.
- TEALE, W.; MARTINEZ, M. Teacher storybook reading styles: evidence and implications. *Reading Education in Texas*, n. 2, p. 7-16, 1986.
- TRABASSO, T. et al. Knowledge of goal and plans in the on line narration of events. *Cognitive Development*, n. 7, p. 133-170, 1992.
- VALLES, M. *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 2003.
- VAN DEN BROEK, P. W. The Development of event comprehension from childhood to adulthood. In: VAN DEN BROEK, P. W.; BAUER, P. J. (Ed.). *Developmental spans in event comprehension and representation*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p. 321-342.
- VAN DIJK, T.; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic, 1983.
- WASIK, B.; BOND, M. A. Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, v. 93, n. 2, p. 243-250, 2001.
- WELLS, G. *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia, 1988.
- WHITEHURST, G. J.; VALDEZ-MENCHACA, M. C. Accelerating language development through picture book reading: a systematic extensions to mexican day care. *Developmental Psychology*, v. 28, n. 6, p. 1106-1114, 1992.
- WHITEHURST, G. J. et al. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, n. 24, p. 552-559, 1988.

———. A picture-book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, n. 30, p. 679-689, 1994.

———. Outcomes of an emergent literacy intervention from head start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, n. 91, p. 261-272, 1999.

ZEVENBERGEN, A. A.; WHITEHURST, G. J. Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In: VAN KLEECK, A.; STAHL, S. A.; BAUER, E. B. (Ed.). *On reading books to children: parents and teachers*. Mahnah (NJ): Erlbaum, 2003. p. 177-200.

### MARÍA SOLEDAD MANRIQUE

Pesquisadora do Conselho Nacional de Investigações Científicas y Técnicas do Centro Interdisciplinario de Investigações em Psicologia Matemática y Experimental e Professora da Faculdade de Filosofia y Letras de la Universidad de Buenos Aires – Argentina  
[solemanrique@yahoo.com.ar](mailto:solemanrique@yahoo.com.ar)



## OUTROS TEMAS

PRÁTICAS DE  
LEITURA: QUAIS  
RUMOS PARA  
FAVORECER A  
EXPRESSÃO DO  
SUJEITO LEITOR?

ANNIE ROUXEL

TRADUÇÃO Neide Luzia de Rezende e Gabriela Rodella de Oliveira

## RESUMO

*O estudo traz uma reflexão sobre a dimensão subjetiva da leitura em contexto escolar. Estabelece-se, nele, uma distinção entre leitura analítica (de análise e interpretação de texto, frequentemente a única praticada na escola) e leitura cursiva (denominação dada, atualmente, na França, para as leituras pessoais, autônomas e livres de coerção avaliativa). Estas últimas, desde 2001, inserem-se no currículo oficial do ensino médio como uma nova possibilidade de ensino de literatura. As pesquisas contemporâneas sobre a questão mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica se enraíza na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor quem completa o texto e lhe imprime sua forma singular de pensar e sentir. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetiva, mas de acolher os sentimentos dos alunos, incentivando seu envolvimento pessoal com a leitura.*

Tradução adaptada, com a devida autorização, de "Pratiques de lectures: quelles voies pour favoriser l'expression du sujet lecteur ?", publicado em *Le Français Aujourd'hui*, Paris, v. 2, n. 157, p. 65-73, 2007.

LEITURA • ENSINO MÉDIO • LITERATURA • LEITOR



# READING PRACTICES: HOW TO FAVOR EXPRESSION OF THE READER-SUBJECT?

ANNIE ROUXEL

TRANSLATED BY Neide Luzia de Rezende and Gabriela Rodella de Oliveira

## ABSTRACT

*This study discusses the subjective dimension of reading within the school context, distinguishing between analytical reading (with analysis and interpretation of text, often the only modality practiced in schools) and cursive reading (denomination currently used in France to denote autonomous personal reading, exempt from coercive evaluation). This last modality of reading has been included in the official secondary school curriculum since 2001, as a new possibility for the teaching of reading. Contemporary studies in this area have shown that the cursive reading is not limited to a cognitive activity, and that the process of semantic elaboration is rooted in the subject's experience. The reader's subjective investment is a functional necessity in literary reading, since he is the one who completes the text and imprints upon it its singular form. Therefore, it is not an issue of abandoning the study of the work in its formal and objective form, but rather of accepting students' sentiments, encouraging their personal involvement with their reading.*

**C**OMO LEMBRAM ANTOINE COMPAGNON e Gérard Langlade, respectivamente, no ensaio *Le démon de la théorie*\* (1998) e no artigo do número 145 da *Français Aujourd'hui* (2004a, p. 85-96), a história do ensino de literatura há muito tempo remete a uma exclusão da leitura ou mesmo do leitor como sujeito. Do positivismo de Lanson, que concebia a explicação do texto como “uma lição de coisas”, ao formalismo proveniente da análise estrutural claramente prescrito pelas instruções oficiais e programas de fins dos anos de 1980, as práticas escolares de leitura deixaram pouco espaço à subjetividade do leitor. “Leitor em liberdade vigiada” (COMPAGNON, 1998, p. 172), obrigado a proceder a uma significação consensual do texto, quando não estabelecida e congelada, o aluno do ensino médio dispunha apenas de uma margem estreita para exprimir sua interpretação ou seu julgamento pessoal. Na verdade, o estudo do texto, longe de ser um espaço de reações individuais e coletivas, era muito mais uma formação concebida como submissão ao texto. A aceitação das teorias da recepção no meio escolar a partir dos anos de 1990 contribuiu essencialmente para definir a norma de recepção a partir do “leitor modelo ou implícito”: o aluno, instituído leitor, era convidado a desconfiar da leitura ingênua, a se desfazer de condutas espontâneas e subjetivas para respeitar os “direitos do texto”. Apenas a partir de 2004 a noção de “sujeito leitor” passa a ser abertamente discutida e levada em conta dentro da esfera didática<sup>1</sup>. Onde nos encontramos hoje? Se admitimos com Iser (1985) que, no que diz respeito ao autor, o leitor assume na leitura “uma parte igual no jogo da imaginação” que constitui o texto, como fazer emergir o sujeito leitor no sujeito escolar? Seria possível

\* Obra traduzida para o português: COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria*. Belo Horizonte: UFMG, 1999. (N. da T.)

<sup>1</sup> Colóquio de Rennes, *Sujeitos leitores e ensino da literatura*, em janeiro de 2004.

isso? Em que medida? A observação crítica das práticas de leitura escolar e privada dos alunos de ensino médio deveria permitir que fizéssemos um balanço e fornecer pistas para a reflexão sobre o ensino.

## PRÁTICAS DE LEITURA

### LEITURA ANALÍTICA: COM A RÉDEA NO PESCOÇO

A obra de Todorov (2007), *La littérature en péril*<sup>\*\*</sup>, aborda um problema há muito discutido: a perda de sentido e o desvio tecnicista do ensino de literatura. Ilumina cruamente as práticas correntes que tendem a fazer do texto o pretexto para a aquisição de saberes, confundindo, assim, instrumentos e finalidades.

Sem dúvida, isso não é novo. A crítica severa à leitura literária escolar em sua forma de estudo analítico tornou-se um clichê do qual, por vezes, se ignoram as intenções ideológicas – passadistas e reacionárias. Prudência, então, e lucidez! Não podemos nos contentar em incriminar o modelo de leitura literária em vigor nas salas de aula sem abrir perspectivas para que saíamos do impasse. Detenhamo-nos um instante sobre o complexo estatuto e as finalidades da leitura analítica no ensino de francês. A leitura analítica, lenta, que se interessa pelo detalhe do texto, é, muito raramente – exceto para os especialistas – uma modalidade de leitura para si. Ela é uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências, dentro do qual, com frequência, “o gesto de ler desaparece sob o ato de aprender” (BARTHES, 1984, p. 40-41). Sua ambiguidade reside no duplo paradoxo: por um lado, a tensão entre estudo e leitura e no modo como esta é realizada, por outro, o fato de que a aprendizagem em classe dessa forma de leitura visa a uma prática de leitura puramente individual e singularmente diferente. Além disso, a análise do texto, que tende a levar o singular para o geral, remete mais a um aprendizado da “poética” – em particular a de Genette – do que a uma abordagem crítica interessada na singularidade das obras. Dessa maneira, a tônica recai sobre a observação dos fatos objetiváveis, uma observação que conduz a um acordo de juízos e desemboca em um discurso consensual. Finalmente, a leitura analítica pretende formar um leitor capaz de responder às injunções do texto, e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto. O exercício escolar convoca um sujeito escolar a quem se ensina “modelos e competências de leitura tidos como necessários e pertinentes”, pois, explica Viala (1987), “ensinar a literatura é codificar a maneira de ler as obras”. A autoridade da norma pesa fortemente sobre a “retórica do leitor”, a ponto de, muito frequentemente, o aluno se desengajar e não se afirmar em relação ao texto. Resignação desiludida, derrisão, indiferença, rejeição, todas essas

\*\*

Obra traduzida para o português: TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em perigo*. Rio de Janeiro: Difel, 2009. (N. da T.)

reações descritas por Baudelot, Cartiez e Detrez (1999) são as dos leitores que suportam mal ter rédeas ao pescoço.

## NOVOS ESPAÇOS... UM TROTE MAIS SUAVE

A introdução da leitura cursiva e da escritura de invenção nos programas dos liceus em 2001 pode ser analisada como uma resposta institucional à falência do modelo de leitura analítica em vigor.

Doravante, ao lado do exercício codificado de leitura analítica, surge outra prática de leitura, mais flexível, a leitura cursiva. Descrita como “a forma livre, direta e corrente”<sup>2</sup> da leitura, ela se define por seu “tempo” rápido e por sua função: “apreender o sentido a partir do todo”. Leitura autônoma e pessoal, ela autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais.

Na verdade, conforme as classes e os docentes, a leitura cursiva revela práticas muito heterogêneas que vão desde a quase autonomia do aluno – até mesmo com o abandono do jovem leitor a ele mesmo –, à orientação mais ou menos precisa da leitura por meio de instruções. Acompanhamento muito variado, portanto, em sua forma e suas exigências. No entanto, essa breve experiência de seis anos trouxe à luz o interesse de abordagens mais livres da leitura. Nesse sentido, os diários de leitura mantidos pelos alunos permitem observar a existência de uma relação pessoal com a obra lida e de traços do processo de elaboração identitária. O jovem leitor exprime suas reações diante do texto e se interroga sobre aquilo que sente. Dessa forma, aquele aluno, impressionado pela fascinação que experimenta com a leitura de *La mort est mon métier*, de Merle (1952), ou, então, aquela leitora das *Lettres à un jeune poète*, de Rilke (1929), que reflete sobre a origem do prazer que lhe causa uma frase sem contudo conseguir defini-lo: fruição das palavras? emoção ligada à significação do enunciado? – provavelmente ambos, indissociavelmente misturados.

A leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor. A confrontação de comentários de poemas, uns seguindo o procedimento analítico, outros na sequência de leituras cursivas, é esclarecedora (ROUXEL, 2005, p. 201-202): ao passo que os primeiros se interessam pelo jogo das formas e se organizam em torno de eixos de estudo hierarquizados, os segundos introduzem as reações do leitor e abandonam a estrutura canônica. O indício mais significativo desse distanciamento do investimento do sujeito reside nas escolhas das modalidades enunciativas: impessoais, no primeiro caso, como se se tratasse de produzir um comentário consensual – anônimo; no segundo, pessoal, com o emprego do “eu”.

2

B.O. n. 28, de 12 de julho de 2001 – Programa de ensino da classe de primeiro ano do ensino médio geral e tecnológico: Francês.

Notemos, todavia, que a prática conjunta das duas formas de leitura tende a conferir uma dimensão, se não mais analítica, pelo menos mais reflexiva à leitura cursiva. Se a porosidade é efetiva, ela é no entanto assimétrica, pois a leitura analítica pouco se beneficia do investimento do sujeito, observado nas situações de leitura cursiva.

A escritura de invenção pode ser considerada como a reação escrita da leitura literária e, dessa forma, ser apreendida naquilo que revela da recepção de um texto. Representa uma voz indireta e criativa para exprimir um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo. Todavia, essa abertura é mais uma virtualidade, uma potencialidade, do que uma realidade, uma vez que a escritura de invenção vem se imobilizando ao longo do tempo no estatuto de gênero escolar (DENISOT, 2005).

### AOS SALTOS E CAMBALHOTAS

Por definição, a leitura privada não se deixa observar. Não é fácil, portanto, descrever o sujeito leitor nesse espaço íntimo, uma vez que os traços escritos dessa leitura são raros e inadequados para se apreender aquilo que quase sempre se dissipa no instante mesmo em que nasce do encontro com o texto. Da experiência de leitura somente alguns fragmentos chegam à consciência do leitor e se pode duvidar da possibilidade de se transmitir tal experiência. “Mas o que se pode contar de uma leitura?” escrevia Gide (1965), em *Si le grain ne meurt*, “Apresenta-se o mais aparente; o mais importante, sem contornos, escapa à captura”; o ser resta opaco a si mesmo. Não é de se admirar, portanto, que os traços de leitura presentes nos diários íntimos dos adolescentes soem tão lacônicos, urdidos de não ditos. O jovem leitor sente-se incapaz de dar conta da emoção que o invade, de explorar a intuição que aflora; ele sabe que ler equivale a ler-se a si mesmo. Desse modo, os traços observados nos diários pessoais<sup>3</sup> compõem-se mais usualmente de citações acompanhadas ou não de um julgamento lapidar, que fala da aquiescência ou da reprovação, mas, mais frequentemente, da admiração e até mesmo da exaltação. Por vezes as passagens copiadas são tão longas que compõem, no diário, uma espécie de antologia pessoal; às vezes esses extratos são apresentados sem comentários, pois, explica o leitor, o texto basta por si só. Enfim, não é raro que a admiração por um escritor conduza o jovem leitor a um procedimento de escrita empática, por vezes eco do texto amado e homenagem a ele.

Se o espaço privado parece ser por excelência o lugar da expressão do sujeito leitor, vemos que as modalidades de seu dizer são variáveis, indiretas e pouco explícitas. A ele é permitido escolher o silêncio; pode também, como tão poeticamente evocam De Certeau, em *L'invention du quotidien*, ou Bayard (2007), em seu ensaio sobre a não-leitura (1980), agarrar-se

<sup>3</sup> Diários pessoais confiados e analisados por estudantes de *master 2* (pesquisa em Didática da Literatura), da Universidade de Rennes 2, entre 2005 e 2006.

com deleite aos núcleos de sentido captados na vagabundagem pelo texto. Mais que um lugar de expressão do sujeito leitor, a leitura é um lugar de existência.

Ao final dessa apresentação, pode-se medir a distância entre leitura analítica e leitura privada no que concerne ao investimento do sujeito leitor. Se uma porta é entreaberta à expressão do sujeito com a leitura cursiva e a escritura de invenção, não é assim no que tange à leitura analítica. Ainda que esta última, em princípio, vise à objetividade na descrição de determinados fenômenos textuais, ela não pode conduzir à exclusão de toda expressão singular da subjetividade do leitor. Ao contrário, nessa situação precisa, convém instituir a subjetividade do leitor, tendo consciência de seus limites, e isso só é possível se não nos esquivamos da dimensão ética e antropológica da literatura, pois é sob essa condição que a leitura se torna uma experiência humana de forte envolvimento simbólico.

A desconfiança com relação à subjetividade nos conduz muitas vezes a considerá-la e defini-la como desvio ou transgressão em relação à norma (aqui no sentido de consenso interpretativo). É pertinente essa equação? A subjetividade de um sujeito não pode unir-se àquela do arqui-leitor que constitui o grupo classe? E se ela diverge, devemos por acaso bani-la? Definitivamente, o que importa, para sair do impasse, é restabelecer o sujeito no coração da leitura e acolher na sala de aula suas reações, que irão orientar os processos interpretativos.

## O TEXTO DO LEITOR NO CERNE DO PROCEDIMENTO INTERPRETATIVO

Se desejamos formar leitores de literatura no ensino médio, convém sair do formalismo e reabilitar a subjetividade do leitor. Toda verdadeira experiência de leitura envolve a totalidade do ser. As pesquisas contemporâneas sobre leitura – Bayard, Clément, Jouve, Langlade – mostram que ela não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito. O investimento subjetivo do leitor é uma necessidade funcional da leitura literária; é o leitor que completa o texto e lhe imprime sua forma singular.

### O TEXTO DO LEITOR

“O texto do leitor” detém hoje a atenção dos pesquisadores. Assim, Bayard declara em seu célebre ensaio *Qui a tué Roger Acroyd?*:

Não existe texto literário independente da subjetividade daquele que o lê. É utópico pensar que existiria um texto objetivável, sobre o qual os diferentes leitores viriam a se projetar. E se esse texto

existisse, infelizmente seria impossível chegar a ele sem passar pelo prisma de uma subjetividade. É o leitor que vem completar a obra e fechar o mundo que ela abre; e ele o faz a cada vez de uma maneira diferente. (1998, p. 128)

Bayard não só chamou a atenção para a incompletude do texto, como antes dele já fizera Umberto Eco, mas abalou a noção de texto como um todo finito, estável, objetivável, para introduzir a ideia de texto singular e mutável, criado pelo leitor a partir dos signos sobre a página: “Cada leitor constitui sua própria rede de indícios – *não é o mesmo texto que é lido*” (BAYARD, 1992, p. 90).

Essa ideia corresponde à de Jean Bellemin-Nöel, para quem o texto só tem existência se modelado pelo leitor. A perspectiva psicanalítica adotada pelo crítico acentua ainda a importância e a significação dessa apropriação do texto:

Não existe em parte alguma algo como “O” texto – exceto para se referir ao “Texto” (aquele do autor, tal qual). A isso que eu chamo texto, se quisermos que essa palavra tenha algum interesse, é sempre “meu texto”: uma versão da obra para meu uso, com os vazios do que não me diz nada e as saliências daquilo que me faz sonhar demoradamente, muitas vezes conforme uma ordem que pouco tem a ver com a sequência da intriga explícita. [...] Se há uma arte, no comentário, de restituir o Texto a texto (à textualidade), existe antes de tudo na leitura *textanalítica* uma preocupação e um prazer de apropriá-lo como *meu* para *escutá-lo* a fim de melhor *me* fazer percebê-lo e de fazê-lo mais bem percebido *aos outros*. (2001, p. 169)

Bellemin-Nöel sublinha a propriedade do texto que faz dele um espelho identitário no qual se refletem os interesses conscientes ou inconscientes do sujeito leitor. Se podemos falar de um “texto do leitor”, não é somente porque o texto é modalizado por quem o lê, mas também porque o leitor está presente no texto que produz.

Essa presença é tal – fortemente tecida na matéria do texto – que ela transparece com evidência em todas as atividades de comentário, mesmo quando este, aparentemente distanciado, é o produto de um especialista. Desse modo, Bruno Clément (1999, p. 16) explica que “a qualidade do comentador [...] não somente designa, mas também ‘inventa’ seu objeto”, e que isso que o comentador perscruta é seu próprio texto de leitor, ou mais exatamente as eflorescências desse texto em construção, pois o texto do leitor não é anterior ao comentário, ele é produzido por esse mesmo comentário, que se esforça por capturá-lo e imobilizá-lo.

Tentando circunscrever mais precisamente as transformações introduzidas no texto pelo leitor, somos conduzidos a nos interrogar sobre a metáfora do prazer de vampiro utilizada por Bellemin-Noël (2001) e sobre o que Langlade (2005) designa por “a atividade ficcionalizante do leitor”. Bellemin-Noël (2001, p. 6) apresenta a leitura como uma atividade vampiresca “pela qual um sujeito assimila seu objeto [...] sugando-lhe o sentido”. A essa imagem da absorção, da incorporação do texto pelo leitor, responde, reciprocamente, a da projeção do mundo do leitor no texto. O leitor cria uma nova “fábula”, projetando no texto sua axiologia e seus fantasmas e reforçando a coerência mimética da obra, três operações constitutivas de sua atividade ficcionalizante. Seja qual for o ponto de vista adotado, o resultado é o mesmo: o texto do leitor resulta de uma mescla do texto do autor e do imaginário do leitor.

### LIMITES E SIGNIFICAÇÃO

O investimento do leitor, sua criatividade, se desenvolvem particularmente dentro do espaço variável mas limitado dos implícitos do texto e dentro de zonas de indeterminação, sejam estas de nível local ou concernentes à significação global das obras abertas. Mas sua subjetividade ultrapassa a resposta às injunções do texto e surge de maneira imprevisível onde não é esperada; Jouve (2004, p. 108) evoca a esse propósito uma “subjetividade acidental”. Também convém interrogar: até que ponto o sujeito leitor pode metamorfosear o texto? Quais limites dar a essa reconfiguração?

Essas questões se impõem particularmente no âmbito da sala de aula quanto à avaliação das condutas interpretativas. Elas evocam a existência de uma norma, que pede respeito aos “direitos do texto”, e chamam a atenção para a necessidade de desenvolver nos alunos a reflexão e o distanciamento crítico.

Entretanto, na situação contemporânea de desapego aos estudos literários, antes de estigmatizar como insuficientes ou como erros de leitura os transbordamentos de subjetividade, podemos interpretá-los como indícios de uma relação viva com o texto, a qual pode nutrir o processo de elaboração semântica e orientar o procedimento interpretativo. Lancemos doravante um olhar positivo sobre o que aparece como a marca de um investimento pessoal: identificação e ilusão referencial pertencem à “experiência literária” e são largamente preferíveis à postura da exterioridade.

A observação fora do campo escolar, de diários de leitura de leitores experimentados – mediadores do livro ou escritores –, mostra, ademais, que a submissão às prescrições do texto importa menos que o interesse e o proveito pessoal que o leitor pode extrair de sua leitura e que esses leitores não hesitam em “utilizar”<sup>4</sup> o texto, até mesmo distorcendo seu sentido, para pensar o mundo e conferir algo mais a sua própria existência. Desse

4

Ver a esse propósito a distinção feita por Umberto Eco (1996, p. 16-17) entre “utilizar” e “interpretar”, em *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*: “Não é proibido utilizar um texto para sonhar de olhos abertos – nós o fazemos todos de tempos em tempos. Mas sonhar de olhos abertos não é uma atividade pública. Isso nos leva a evoluir dentro do bosque narrativo como se ele fosse nosso jardim particular”.



modo, em *Journal d'un lecteur*<sup>\*\*\*</sup>, Alberto Manguel (2004) tece relações entre as obras que leu ao longo de um ano e os acontecimentos do mundo e de seu ambiente cotidiano. É pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito.

## PERSPECTIVAS DIDÁTICAS

A análise das maneiras de ler de leitores experientes evidencia notáveis variações na atenção dada tanto ao conteúdo existencial quanto à forma da obra, sobretudo, ela revela a importância da subjetividade no olhar lançado a um texto. A partir disso, se reconhecemos que o investimento do leitor como sujeito é incontornável e necessário a toda experiência verdadeira de leitura, parece urgente repensar o modo de funcionamento da leitura literária escolar. É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura.

É preciso encorajar as abordagens sensíveis das obras, atentar para a recepção dos alunos ou daquilo que eles aceitarão manifestar de sua experiência estética. A dimensão social da leitura escolar pode ser um entrave à palavra dos alunos que são bem conscientes de que se revelam ao falar de suas leituras. A questão ética que se coloca, portanto, encontra em parte sua resposta no fato de que o “eu” que reage às proposições ficcionais da obra é um “eu fictício”, um dos eus possíveis criados pela situação. Mas esse aspecto escapa aos alunos, se levarmos em conta as análises que eles fazem de suas experiências de leitura em suas autobiografias: os alunos consideram que seu “eu” é um dado construído que se revela mais do que se transforma por meio da leitura. É uma concepção essencialista da identidade que aparece em seus escritos. Esse advento do leitor como sujeito pode sobrevir ainda mais se a classe for pensada como lugar de emergência e de confrontação de leituras subjetivas.

A leitura literária analítica nutre-se, portanto, do plural das experiências e se elabora na intersubjetividade, sem exigir o abandono total das intuições singulares. A abertura do consenso ao plural das interpretações deverá atenuar a violência simbólica manifestada até aqui e autorizar a afirmação do sujeito leitor no sujeito escolar.

\*\*\*

Obra traduzida para o português: MANGUEL, Alberto. *Os Livros e os dias*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. (N. da T.)

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Sur la lecture. In : \_\_\_\_\_. *Le Bruissement de la langue*. Paris: Seuil, 1984. p. 37-47. (Coll. Points- Essais, 4)
- BAYARD, Pierre. *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?* Paris: Minuit, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Qui a tué Roger Acroyd ?* Paris: Minuit, 1998.
- BELLEMIN-NOËL, Jean. *Plaisirs de vampires*. Paris: PUF, 2001.
- BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.
- DE CERTEAU, Michel. *L'Invention du quotidien*, 1: Arts de faire. Paris: Gallimard, 1980. (Coll. Folio Essais, n. 146)
- CLÉMENT, Bruno. *Le Lecteur et son modèle*. Paris: PUF, 1999.
- COMPAGNON, Antoine. *Le Démon de la théorie: littérature et sens commun*. Paris: Seuil, 1998.
- DELACOMPTÉE, Jean-Michel. Un peu moins de science, un peu plus de conscience. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 145, p. 43-48, 2004. (Le littéraire et le social)
- DENISOT, Nathalie. Écriture d'invention et culture littéraire: images de scripteurs-lecteurs. In: RENCONTRES DES CHERCHEURS EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE, 7., 2005, Montpellier. *Communication...* Montpellier: IUFM, 2005.
- ECO, Umberto. *Les Limites de l'interprétation*. Paris: Grasset-Fasquelle, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Six promenades dans les bois du roman et d'ailleurs*. Paris: Grasset- Fasquelle, 1996.
- GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Lisboa: Vega, 1984.
- GIDE, André. *Si le grain ne meurt*. Paris: Gallimard, 1965. (Coll. Folio)
- ISER, Wolfgang. *L'Acte de lecture*. Bruxelles: Mardaga, 1985.
- JOUBE, Vincent. La Lecture comme retour sur soi: de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le Sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004. p. 105-114.
- LANGLADE, Gérard. L'Activité fictionnalisante du lecteur. In: SEMINAIRE DU LABORATOIRE DLLJ DU CELAM, équipe d'accueil n. 3206, 27 janvier 2005, Université de Rennes 2. *Communication...* Rennes, 2005. Disponível em: <<https://www.uhb.fr/labos/celam/index.htm>>. Acesso em: 2007.
- \_\_\_\_\_. Sortir du formalisme: accueillir des lecteurs réels. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 145, p. 85-96, 2004a.
- \_\_\_\_\_. Le Sujet lecteur, auteur de la singularité de l'œuvre. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le Sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004b. p. 81-91.
- LE FUSTEC, Annie; SIVAN, Pierre. Lectures sans esquives. *Le Français Aujourd'hui*, Paris, n. 145, p. 49-59, 2004. (Le littéraire et le social)
- MANGUEL, Alberto. *Journal d'un lecteur*. Arles: Actes Sud, 2004.
- MERLE, Robert. *La Mort est mon métier*. Paris: Gallimard, 1952. (Coll. Folio)
- RILKE, Reiner Maria. *Lettres à un jeune poète*. Leipzig: Insel, 1929.

- ROUXEL, Annie. *Enseigner la lecture littéraire*. Paris: PUR, 1996.
- . *Lectures cursives, quel accompagnement?* Delagrave: CRDP Midi-Pyrénées, 2005.
- ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. *Le Sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Paris: PUR, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. *Critique de la critique*. Paris: Seuil, 1984.
- . *La Littérature en péril*. Paris: Flammarion, 2007.
- VIALA, Alain. L'Enjeu en jeu: rhétorique du lecteur et lecture littéraire. In: PICARD, Michel (Dir.). *La Lecture littéraire*. Paris: Clancier-Guénaud, 1987. p. 20-25.

## ANNIE ROUXEL

Professora do Instituto Universitaire de Formation des Maîtres D'Aquitaine de l'Université Montesquieu Bordeaux 4 e responsável pelo Centre d'Études des Littératures Anciennes et Modernes de l'Université Rennes 2 – França  
[ani.rouxel@orange.fr](mailto:ani.rouxel@orange.fr)

# CRISTINA BRUSCHINI

(1945-2012)

TRABALHADORA INFATIGÁVEL, CRISTINA VEIO PARA A FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS EM meados da década de 1970, passou a integrar o incipiente coletivo de pesquisa sobre mulher, cedo decidiu concentrar aqui suas atividades. Tornou-se uma das mais conhecidas faces públicas da instituição, que ganhou renome de excelência na área de estudos de gênero, em grande parte graças às suas pesquisas sobre trabalho feminino.

Foi das primeiras a afirmar que a entrada das mulheres brasileiras na força de trabalho era um fenômeno irreversível. Firme defensora de suas convicções, sempre argumentou, contrariando visões pessimistas, que a posição das mulheres na sociedade brasileira vinha melhorando gradualmente.

Figura decisiva no processo de consolidação e institucionalização de um novo campo de estudos, formou diversas gerações de jovens pesquisadores.

Modelo de sobriedade, comedimento e civilidade, sua postura moderada e desapaixonada contribuiu com frequência para desarmar conflitos e amenizar tensões.

Foi editora executiva dos *Cadernos de Pesquisa* entre maio de 1993 e novembro de 1999.

Em sua homenagem, divulgamos breves depoimentos que, como instantâneos, iluminam alguns ângulos de seu talento e maestria.

*Os Editores*

CRISTINA E EU ÉRAMOS O EXEMPLO VIVO DE QUE OS OPOSTOS SE ATRAEM. TÍNHAMOS estilos radicalmente diferentes. Ela me achava “cuca fresca”, o que eu interpretava como um misto de crítica e elogio (dizia o mesmo do Sérgio, seu marido). Apesar disso, estabelecemos uma sólida parceria que durou muitos anos. Eu a conheci em meados dos anos de 1970, quando ela estava preparando sua tese na USP, com a Aparecida Gouveia, que nos apresentou. Aparecida era muito rigorosa e só aceitava orientandos que demonstrassem seriedade e competência. Uma apresentação dela era um certificado de garantia. Imediatamente convidei Cristina a fazer parte de um grupo que estava começando a reunir-se informalmente na garagem da Carlos Chagas, na Praça Rezende Puech.

Éramos um grupo bem variado, que se reunia para discutir pesquisas sobre a mulher, em andamento ou já publicadas. Num ambiente acadêmico de panelinhas fechadas e acirrada competição, esse grupo era um oásis para as jovens pesquisadoras que começavam a enfrentar a resistência aos estudos de mulher, como eram então chamados. Foi também um espaço de crítica construtiva e colaboração, e de criação de uma mentalidade extraordinariamente aberta à diversidade de enfoques teóricos, metodologias e interesses temáticos, que veio a caracterizar a área de estudos de mulher da Carlos Chagas e seus concursos. Nós nos levávamos muito a sério – talvez até demasiadamente –, mas conseguíamos manter uma atmosfera de atividade lúdica.

Além das pesquisadoras da Carlos Chagas, e da Aparecida, de quem sempre fomos muito próximas, desde a criação do Departamento de Pesquisas Educacionais, tínhamos a Marly Cardone, professora da São Francisco, primeira a se interessar pelos direitos das mulheres; Betty Mindlin, que estava deixando a economia e virando antropóloga; Eva Blay, socióloga da USP, que estava fazendo uma pesquisa sobre as prefeitas; Felícia Madeira, do Cebrap, que estudava o trabalho feminino; Walnice Galvão, professora de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP que investigava as donzelas guerreiras; Glaura Miranda, que vinha da Faculdade de Educação de Belo Horizonte; Neuma Aguiar, do Iuperj do Rio, e Heleith Saffiotti, da Unesp de Araraquara. Eu talvez esteja esquecendo algumas, mas estas eram as mais assíduas. Mas quem não faltava nunca era a Cristina, sempre muito pontual e interessada em tudo que se apresentava ali.

Logo a contratei como minha assistente, e nós duas – grávidas ambas – passamos a compartilhar entusiasmos, ideias e sonhos. Na colaboração intensa que tivemos ao longo de tantos anos, agíamos tão afinadamente que não me lembro de nenhuma tensão. Muito responsável, competente e rigorosa, seu trabalho era de altíssima qualidade. Extremamente organizada, sempre cumpria prazos e equilibrava muito bem sua vida pessoal e profissional. Cuidadosa no uso do idioma, escrevia com perfeição. Era muito elegante, tanto no vestir como no trato com as pessoas. Seu estilo era o clássico, o que a destacava nos meios feministas, mais adeptos das alternativas da contracultura. Ela tinha consciência do contraste, mas fazia

questão de contribuir para uma visão diversa do ser feminista. Esta era apenas uma das manifestações de seu espírito independente e de sua capacidade de resistir a pressões de grupos.

Tanto por suas pesquisas como pela liderança que veio a exercer na direção da área de mulheres e dos concursos da Fundação Carlos Chagas, Cristina deu uma contribuição inestimável aos estudos feministas no Brasil. Deixa muitas saudades.

#### CARMEN BARROSO

Diretora da International Planned Parenthood Federation – IPPF, Nova Iorque

COMO É DIFÍCIL ESCREVER SOBRE AMIGAS QUE SE VÃO! HÁ DIAS QUE TENTO E NÃO encontro palavras. Cristina entrou na minha vida num momento muito especial. Estava lutando para terminar meu doutorado, no começo dos anos de 1970, com todas as dificuldades que atualmente ninguém consegue imaginar. Não é que não tivéssemos computador, não tínhamos nada! Até papel, máquina de escrever, espaço físico para análise dos questionários, tudo tinha de ser feito a mão. E não estávamos dispensadas de dar aula, de dia e à noite. De repente aparece uma jovem, disposta a ajudar –, ela dizia que queria aprender como se fazia pesquisa (como se não soubesse!) –, uma enorme disposição para trabalhar de dia e à noite, na Cidade Universitária para a qual mal tínhamos nos mudado. E veio, voluntariamente, se integrou, se empenhou. Se aprendeu, não sei; ensinou muito. Superorganizada perante uma pesquisadora que não primava pela organização, deu seu toque. Superamos, ela, eu e o grupo, muitos problemas. Nem mesmo quando ficou grávida do primeiro filho deixou de trabalhar voluntariamente. Trocamos muitas ideias, apoiou-me nas novas etapas de minha vida. Acompanhei a dela de longe, mas muito perto. A trilha iniciada naqueles anos continuou para sempre...

#### EVA BLAY

Titular do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e ciências Humanas – FFLCH/USP

FOMOS COLEGAS NO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA USP, NOS anos de 1970, Elba, Regina Pahim, eu e Cristina. Tivemos a mesma orientadora, a professora Aparecida Joly Gouveia, pesquisadora da USP que teve um papel importante na implantação do Departamento de Pesquisas

Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Cristina veio trabalhar na Fundação, inicialmente com Carmen Barroso, participando de projetos financiados pela Fundação Ford em nosso departamento. Cristina faz parte de nossa história e contribuiu muito para construir a imagem externa de seriedade e competência de que nossa instituição se beneficia até hoje. Nós, e muitos outros grupos de pesquisa Brasil afora, sentiremos muito sua falta.

#### MARIA MALTA CAMPOS

Professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

**A SOCIOLOGIA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO ESTÁ IRREVOGAVELMENTE ASSOCIADA AO** nome da Cristina Bruschini. Pesquisadora incansável das desigualdades de gênero no mercado de trabalho, sua obra é uma referência fundamental para os estudiosos da evolução das relações de gênero no país nos últimos trinta anos.

As pesquisas desenvolvidas pela Cristina são um esforço muito bem-sucedido de mostrar as interações entre as dinâmicas do mercado de trabalho e da família. Sempre atenta à articulação entre a atribuição do trabalho doméstico às mulheres e os efeitos que isso produz sobre as oportunidades de trabalho remunerado, seus estudos se baseiam em análises aprofundadas e em rigorosa metodologia.

Foi também uma firme defensora do uso de métodos quantitativos e da defesa do potencial cognitivo que oferecem à Sociologia, particularmente, ao estudo das relações de gênero. Como Cristina insistia em lembrar, os métodos quantitativos na nossa disciplina sofreram de permanente descrédito, visto que foram associados à Sociologia norte-americana e ao imperialismo acadêmico desse país. Contra a corrente, e para nossa sorte, Cristina persistiu na sua escolha e hoje temos como legado um rico e instigante conjunto de pesquisas e análises sobre trabalho, carreiras, profissões e família no país, nas últimas décadas.

Longe de uma apropriação ingênua de dados estatísticos, Cristina estava consciente das limitações decorrentes da forma como as perguntas são formuladas nos levantamentos censitários e pela frequente utilização de categorias pouco sensíveis à situação das mulheres. Seus trabalhos são um exemplo de reflexão crítica sobre os alcances e limites daquilo que se pode inferir a partir das fontes de dados oficiais disponíveis. Mais do que isso, teve influência marcante na reformulação dos levantamentos censitários ocorrida nos anos de 1990, que tornaram mais visível a contribuição econômica das mulheres, especialmente, no trabalho doméstico.

Seus estudos sempre combinam, de maneira equilibrada, dois recortes de análise sobre as desigualdades de gênero, um retrato das desi-

gualdades como elas se mostram hoje e um panorama da sua evolução ao longo do tempo. Assim, seus leitores, dependendo do ângulo pelo qual olham e da maneira pela qual analisam, poderiam concluir que o copo está meio cheio ou meio vazio.

A Cristina foi uma pioneira na abertura de possibilidades para a realização de pesquisa sobre as relações de gênero no país. Como coordenadora, ao longo de mais de uma década, dos Concursos de Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero da Fundação Carlos Chagas e com o apoio da Fundação Ford, formou uma geração de pesquisadores e semeou o interesse por essa área temática em âmbito nacional. Mais do que a concessão de auxílio financeiro nos moldes convencionais, o que mais entusiasmava a Cristina era o papel educacional contido no programa, que abrangia o acompanhamento dos bolsistas nas diferentes etapas de pesquisa, a realização de seminários e publicações.

O ambiente de discussão e troca de ideias, proporcionado pelo formato que Cristina imprimiu ao programa, contagiava toda a comissão organizadora dos concursos, composta por professoras de várias universidades e de disciplinas distintas, e da qual fiz parte. Recorrentemente reconhecíamos que esse era um dos espaços mais estimulantes e gratificantes que havíamos encontrado para debater nossas ideias e, até mesmo, melhor entender as nossas diferenças.

A postura firme e elegante diante dos desafios, o entusiasmo e a competência com que abraçava novos projetos e a generosidade com que compartilhava os seus conhecimentos são qualidades admiráveis e me fazem sentir privilegiada por ter tido a Cristina como amiga e colega.

#### BILA SORJ

Titular do Departamento de Sociologia  
da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

COM CRISTINA DIVIDI A CURIOSIDADE PELO QUE OS NÚMEROS PODIAM NOS CONTAR, a propósito da posição das mulheres no mercado de trabalho. As bases de dados das agências oficiais de estatística eram as “minas de ouro” sobre as quais nos debruçávamos. Ela trabalhava essas informações há, já, algumas décadas, quando sua divulgação não era regular, não eram de fácil acesso, nem havia a possibilidade de o pesquisador realizar cruzamentos segundo seus interesses específicos, no seu próprio computador pessoal. Nas décadas de 1970, 1980 e mesmo no começo dos anos de 1990, ainda eram poucos os pesquisadores que estudavam as estatísticas com a perspectiva de desvendar a segregação e a desigualdade das mulheres no mundo do trabalho. Se, hoje, as análises de estatísticas do trabalho que incorporam a perspectiva de gênero estão disseminadas na academia, na imprensa,



nas agências oficiais de estatística, devemos esse avanço ao esforço inicial desse pequeno grupo de pesquisadores pioneiros, do qual Cristina fazia parte. Como ela dizia jocosamente, “antes eu corria atrás dos dados, agora são eles que correm atrás de mim”.

Nossa colaboração profissional se iniciou em 1996 e fomos apresentadas pelo amigo comum Hélio Zylberstajn, economista e professor da FEA/USP, integrante da diretoria da nascente Associação Brasileira de Estudos do Trabalho – Abet –, da qual Cristina também participava.

Ela procurava “alguém que soubesse mexer com as bases de dados” e eu, que na ocasião trabalhava como consultora autônoma, vinha de uma tradição de análise de informações quantitativas sobre o trabalho e o mercado de trabalho, forjada na atividade profissional, em minhas passagens pela Divisão de Planejamento, Pesquisa e Avaliação do Senai/SP e pelo Sistema Estadual de Mão de Obra, projeto desenvolvido na Secretaria de Planejamento do Estado de São Paulo. Mas devo à Cristina, a incorporação da perspectiva de gênero nas análises que passei a fazer, desde então. Com ela aprendi os instrumentos teóricos e metodológicos necessários para captar e analisar as especificidades do trabalho feminino, sempre de forma relacional, comparativamente ao masculino. Com sua orientação e direção, pude vislumbrar a amplitude do conhecimento acadêmico “feminista” existente, sua complexidade e diversidade, instigando-me a voltar a estudar. Foi também Cristina quem apresentou minha futura orientadora no mestrado e no doutorado na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp –, Liliana Segnini, e a ela me recomendou. Depois do encontro com Cristina e a convivência com ela, ficou definitivamente incorporada a perspectiva das relações de gênero nos estudos que realizei e realizo sobre o mercado de trabalho e as profissões.

Daí resultou uma parceria fecunda e intensa – particularmente entre 1996 e 2003 –, resultando em diversos escritos acadêmicos, participações em congressos, seminários e palestras, na montagem do *Banco de dados sobre o trabalho das mulheres* – iniciativa pioneira de disponibilização de estatísticas e análises *on-line* sobre o trabalho das mulheres –, que foi ao ar em 1998, e, na organização do seminário internacional *Trabalho e gênero: comparações internacionais*, em colaboração com a equipe de pesquisadores franceses da rede *Marché du Travail et Genre – Mage* –, em 2007.

Entre nós se estabeleceu uma dessas raras parcerias autorais, baseada em respeito mútuo, interesse temático comum e modo de funcionar sintonizado, que nos permitia trabalhar muito bem juntas. Apesar de, individualmente, cada uma ter seu jeito próprio de escrever um artigo, por exemplo, quando “juntávamos” nossas partes, divididas *a priori*, pouca ou nenhuma alteração era necessária, tal a sintonia existente.

Nos últimos anos, Cristina passou a privilegiar em suas pesquisas as relações entre o trabalho na esfera doméstica e na pública, o cuidado da família e dos filhos, alterando seu núcleo principal de interesse. Tive a oportunidade de lhe dizer a falta que sentia da nossa antiga parceria e dos debates e trocas de informações que tivemos, por muitos anos. Sua

ausência deixa para mim e para todos(as) os(as) pesquisadores(as) da temática “relações de trabalho e gênero”, uma lacuna que não pode ser preenchida.

MARIA ROSA LOMBARDI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

ALÉM DA DISTINÇÃO DE UMA ELEGÂNCIA MARCANTE E DESTACADA ENTRE FEMINISTAS, Cristina Bruschini era também referência pelo êxito de suas muitas empreitadas científicas e por estar no topo dos autores mais citados no campo dos estudos de gênero. Retomar a bibliografia das tantas milhares de teses que foram produzidas a partir dos anos de 1980 ou dos outros tantos artigos que sedimentaram um novo campo de conhecimento a partir da divisão sexual e social do trabalho, é retrazar a trajetória política, acadêmica e feminista da demiurga Bruschini. Ela e a história do feminismo no Brasil entrelaçam-se no que forjaram de melhor para as mulheres brasileiras e para a construção de um saber genuíno, despido de estigmas e discriminação. O tal saber conjugado no feminino, dizíamos à época...

Tal como Heleieth Saffioti, cuja veia teórica inovadora e engajada foi seminal para os estudos de gênero no Brasil, Bruschini trabalhou com rigor e solidez para erguer, estruturar e consolidar a problemática de gênero na sociologia, inicialmente, e posteriormente, como campo de saber específico nas Ciências Sociais. Tinha inquestionavelmente um *approach* institucional de como garantir não apenas espaço senão centralidade e autonomia ao pensamento feminista. Sua prática de pesquisa, seu trabalho no âmbito da Fundação Carlos Chagas – nas várias iniciativas que coordenou –, na Anpocs ou no CNPq, expressam um saldo extraordinariamente fecundo que hoje constitui o lastro de uma ação coletiva que alçou grandes conquistas. Ação coletiva que demandava liderança e capacidade de realização, duas características inconfundíveis de La Bruschini.

O *La* vai pelo seu lado diva. E ela o era. Dura nos compromissos, admirável na sua personalidade e excelência, performática no que realizava, altaneira na forma de colocar as questões que lhe pareciam essenciais ao projeto da equidade entre os sexos. E singular entre nós. La Bruschini encarnou e sintetizou muitas qualidades dispersas entre muitas mulheres. A mais exemplar, sua determinação incansável em desbravar, ampliar, enraizar e preservar o conhecimento feminista.

Sem dúvida, as novas gerações que se seguiram e as que ainda estão por vir hão de alimentar-se permanentemente do seu legado. Legado importante, cujo diferencial reside no foco. O foco nas desigualdades entre os sexos no mercado de trabalho e na articulação entre público e privado. Ela percorreu décadas apontando as mudanças, as rupturas e as

permanências impostas às mulheres que romperam o cerco do doméstico. Suas análises, além de conjugarem dados consistentes e tendências em séries temporais, desvendavam dinâmicas desconhecidas e novas. Caso, por exemplo, da feminização das carreiras de prestígio, em que, embora numa inserção muito semelhante à dos homens, “as mulheres continuam sujeitas a padrões diferenciados por gênero, dos quais a discriminação salarial é apenas a mais evidente”<sup>1</sup>. Ou ainda o trabalho domiciliar masculino, no qual, através de entrevistas em profundidade, revela que, mesmo ocupados em casa, os homens eram portadores de projetos profissionais e pessoais, fazendo escolhas – ao contrário das mulheres – “não influenciadas por razões de ordem familiar”. Uma “opção não casual” para os homens, “fruto de uma decisão objetiva em favor do trabalho por conta própria”<sup>2</sup>. Enquanto o domicílio significava para os homens “autonomia”, representava o inverso do que é a casa, o lar, para as mulheres.

Foram muitas as descobertas, revelações, com dados quantitativos ou pesquisas qualitativas. Na sua maioria, reunidos nas páginas da *Revista Estudos Feministas* – que apoiou, ajudou a criar e fortaleceu com sua presença constante – e nos *Cadernos de Pesquisa*, de Carlos Chagas, que transformou, com sua extraordinária parceira de 40 anos, Albertina Costa, em mais um veículo científico absolutamente referencial de divulgação do pensamento feminista.

Cristina se foi. Mas *La Bruschini* permanece. Na nossa trajetória de aprendizado coletivo e na memória saudável de tantos bons momentos, vigorosos e criativos. Revolucionários por sua prática desmistificadora. Definitivos em nossas vidas.

LENA LAVINAS

Professora Associada do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

ASLEMBRANÇASQUETENHODE/COMCRISTINABRUSCHINIMISTURAMVÁRIASIDENTIFICAÇÕES que pedem tributo, ainda que engendrado por *flashes* que se embaralham em memória borrada pela idade e por razões sem fronteiras nítidas, como a sensível e a intelectual.

A razão sensível permite que muito me emocione com o que significou Cristina Bruschini na minha vida profissional e os ecos do que chamo “a geração do Comitê”, isto é, uma perspectiva feminista à qual tento me alinhar até hoje: alérgica a competições e pompas alimentadas por burocracia acadêmica ou institucional, mas voltada a disputas de ideias, preocupada com o rigorismo científico pautado em pesquisas e em colaborar para processos, ou seja, a formação de outras gerações. Perspectivas comprometidas com o feminismo como episteme transformadora, ou

1  
BRUSCHINI, Cristina;  
LOMBARDI, Maria Rosa.  
Médicas, arquitetas,  
advogadas e engenheiras:  
mulheres em carreiras  
profissionais de prestígio.  
*Revista Estudos Feministas*,  
v. 7, n. 1-2, p. 9-24, 1999.

2  
BRUSCHINI, Cristina;  
RIDENTI, Sandra. Trabalho  
domiciliar masculino. *Revista  
Estudos Feministas*, v. 3, n. 2,  
p. 363-392, 1995.

seja, do próprio conhecimento, e não um achismo alimentado por “vaginocracias”, coisa de mulher.

De Cristina Bruschini me veio o primeiro convite quando eu voltava para o Brasil, no final dos anos de 1980, depois de cerca de dez anos no exterior, para integrar uma comunidade de pares, no campo de estudos de gênero, muito especial, o singular Comitê do Concurso de Dotações para Pesquisa sobre Mulher e Gênero, que ela coordenava na Fundação Carlos Chagas. Singular por sua composição, singular por sua proposta.

O comitê me possibilitou convivência gratificante com referências-pessoas que há muito vêm enriquecendo o fazer gênero e legaram um gênero de feminismo, pautado pela amizade, solidariedade, o riso e o riso, e preocupação com a qualidade do campo. Todas nos gratificávamos com o estar juntas e Cristina dava a liga. Como dizia Helô (Heloísa Buarque de Hollanda), tínhamos que, nas avaliações das propostas, preocupar-nos com a criatividade e a possibilidade de crescimento e multiplicação do projeto, da autora ou autor. Tem que ter “angústia a proposta, não basta denunciarmos”, a que Cristina acrescentava: “e rigor metodológico, pois só vitimização não faz o feminismo. Como se analisa no projeto o imaginário e o lugar do masculino e as organizações?”. E as propostas, insistia Cristina, não podem ser “encaixilhadas em formatos rígidos”, venham da academia, de movimentos sociais, de ONGs, mas “têm que ter rigor, vamos premiar pessoas que venham a multiplicar, com potencialidade para enriquecer o campo de estudos sobre mulher e gênero”<sup>3</sup>. E essa preocupação com o/a indivíduo, o/a candidata, e seu lugar institucional, de que região, com que propósitos, sempre me entusiasmaram. Insisto no seu interesse em reconhecer contribuições, estimular diálogos, trabalhar em equipe, repito, dar liga.

Conviver na década de 1990, com Cristina Bruschini, Albertina de Oliveira Costa, Heloísa Buarque de Hollanda, Celi Regina Pinto, Bila Sorj, Maria Odila Leite da Silva Dias e depois Lourdes Bandeira, nas reuniões para análises das propostas para o concurso, nos encontros e seminários com os/as bolsistas foi um privilégio. Privilégio impulsionado por Cristina, pessoa que, insisto, sabia somar, ouvir, reconhecer, ponderar diversidades e insistir em um propósito: a modelação do campo de estudos de relações sociais sobre mulher e gênero e práticas de intervenção no campo.

E a epifania dos seminários ampliados, os debates, alguns ácidos, mas inteligentes, como os do Seminário de São Roque – sobre Estudos sobre Mulher no Brasil, em 1991 –, que resultou no livro, hoje um clássico dos estudos de gênero no Brasil, *Uma questão de gênero* (organizado por Albertina de Oliveira Costa e Cristina Bruschini)? Sempre a preocupação com uma comunidade de destino, os debates, a divulgação de obras pioneiras. Outro tipo de liga, a de ideias em confronto:

3

Se estou inventando, é direito meu, memória de velha se fixa em figuras imagéticas, não em termos, o verbo não precisa ser carne. Se não disseram isso, assim eu li, e lembro.

Num clima de louváveis debates teóricos, o encontro de São Roque constatou a existência de um movimento de construção do conhecimento sobre as relações entre os sexos, dentro de um amplo e diversificado leque de temáticas. Seus resultados reforçam a importância de seminários como esse que, mobilizando especialistas de todo o país estimulam uma avaliação rigorosa de sua produção.<sup>4</sup>

O tributo que pede a razão intelectual, adensada pela sensível, resgata a mentora de um processo básico para uma geração de jovens que foram agraciados com bolsas quando do período do Concurso de Dotações, em tempos em que recém se iniciava a conquista de espaço na academia por estudos de gênero e imperavam os preconceitos contra os trabalhos voltados para a ação, o chamado saber militante.

Ressalto também a fertilidade de Bruschini, decolando suas publicações de pesquisas sobre família, mulher e trabalho, e modo único de insistir na importância das análises quantitativas, comparativas sobre homens e mulheres no público e no privado, de alguma forma inaugurando discussões sobre cuidados e divisões sexuais de trabalho, decoladas do empírico, sem escorregar em empiricismos.

Em tempos em que a materialidade do trabalho – no mercado e na casa –, os registros de extensões e posições estavam eclipsadas pelo fascínio com o simbólico, dimensões subjetivas, relacionais captadas em estudos de caso, ou alinhados ao interacionismo simbólico e caminhos reflexivo-qualitativos, Cristina recorria a *surveys*, chamava atenção “da organização social das relações entre os sexos”, a importância de usar criticamente as estatísticas oficiais, em particular para análise sobre o trabalho da mulher<sup>5</sup>.

Registro também a admiração por ser Cristina Bruschini a nossa feminista *lady like*, sem ser perua! Ah, como eu admirava sua elegância, o ‘it’ da correntinha de ouro, a preocupação para que os encontros do comitê e os seminários se realizassem em ambientes agradáveis, requintados, em que distribuía gentilezas, afastando-se do estereótipo de que conhecimento por identidades transgressoras, como o feminismo, codifica-se por ascetismo.

Obrigada, Cristina Bruschini, por sua contribuição a um modo de ser e fazer estudos sobre mulher e gênero, por sua acolhida e por ser peça significativa, para a nossa (*his*) (*her*) *story*, que por pessoas como você é história composta de estórias delas e por elas, em diversos campos.

MARY GARCIA CASTRO

Professora da Pós-Graduação da Universidade Católica de Salvador e Pesquisadora do CNPq

4

COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992, p. 8.

5

Ver BRUSCHINI, Cristina. O Uso de abordagens quantitativas em pesquisas sobre relações de gênero. In: COSTA, Albertina de O.; BRUSCHINI, Cristina. *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro, Rosa dos Ventos, 1992, p. 289-319.

TIVE O PRAZER E O PRIVILÉGIO DE CONVIVER ESTREITAMENTE COM CRISTINA BRUSCHINI nos últimos oito anos. Formada na boa escola acadêmica anterior ao “produtivismo científico” vigente, ela jamais procurou privilegiar esse aspecto em seus trabalhos. Entendia que o fazer acadêmico tinha seu tempo, para que fosse bem feito e original.

Isso não significou, no entanto, produzir pouco. Publicou regularmente nos últimos anos, sem falar nas diversas atividades em que se envolveu. Antes de trabalhar com ela, eu já conhecia vários de seus trabalhos, que eram sempre muito bem recebidos pela comunidade acadêmica, em especial entre as/os estudiosas/os de gênero. Só nos últimos dez anos, organizou duas coletâneas<sup>6</sup>, elaborou vários artigos e capítulos de livro e uma grande pesquisa sobre trabalho doméstico em famílias de baixa renda, realizada em duas etapas: *Articulação Trabalho e Família*, cuja primeira fase reuniu legislação nacional e internacional sobre a questão, além de investigar mulheres de baixa renda<sup>7</sup>, e *Reverendo Estereótipos*, sobre o trabalho doméstico masculino<sup>8</sup>.

Cristina sempre foi uma pesquisadora colaborativa, trabalhava bem em equipe, ouvia todo o tipo de sugestão sem deixar de dar ao trabalho a sua orientação. Apesar de não lecionar, não se esquivava a formar as pesquisadoras mais jovens que com ela trabalharam, sempre incentivando o aperfeiçoamento intelectual, a ida a congressos e o trabalho acadêmico. Nos últimos vinte anos, pelo menos três pesquisadoras tiveram o privilégio de usufruir de sua experiência e generosidade, trabalhando estreitamente com ela: Maria Rosa Lombardi, Sandra Unbehaum e eu. Cristiano Mercado foi outro colaborador próximo de Cristina, principalmente na lida com microdados de estatísticas nacionais. Isso sem falar no sem número de parcerias com outras pesquisadoras e estudiosas.

Foi feminista de primeira hora na segunda onda do feminismo brasileiro, investigando o trabalho das mulheres, constituindo o seletor grupo de acadêmicas feministas que começa a produzir regularmente trabalhos sobre a condição feminina. Colaborou com os movimentos feministas na década de 1980, em especial no processo de elaboração da Constituição de 1988. Desde então, nunca deixou de dialogar com esses movimentos, discutindo e fornecendo subsídios para a discussão de políticas públicas para as mulheres.

Durante a carreira, sua preocupação sempre foi com o trabalho produtivo das mulheres e o encargo do trabalho doméstico que quase sempre recaía sobre elas. Tendo assistido ao ingresso contínuo das mulheres no mercado de trabalho desde meados da década de 1970, até os altos índices atuais de participação das mulheres na População Economicamente Ativa (hoje mais de 50% das mulheres trabalham ou procuram emprego, isto é, são economicamente ativas, segundo estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE), suas preocupações se voltaram, na última década, ao difícil malabarismo entre trabalho e família que a maioria das mulheres trabalhadoras tinha que enfrentar.

6

BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Org.) *Gênero, democracia e sociedade brasileira*. São Paulo: FCC, Ed. 34, 2002; e COSTA, Albertina de O. et al. (Org.) *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

7

Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1436/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1436/arquivoAnexado.pdf)>.

8

Disponível em: <[http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos\\_fcc/arquivos/1601/arquivoAnexado.pdf](http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1601/arquivoAnexado.pdf)>.

Ela mesma, como mãe amorosa e esposa dedicada, tinha que conciliar as atividades profissionais com a atenção à família. Para isso, sempre assinalava que podia contar com o cuidado e companheirismo do marido Sérgio, parceiro de tudo na sua vida. Também nessa última década, pôde assistir ao casamento da filha, Cristiana, e ao nascimento de seus dois netos; torcia para o filho, Fábio, se “acertar” com a namorada, de quem gostava muito.

Nos últimos meses, em razão do seu tratamento, trabalhava em casa. Fui várias vezes até lá para os últimos retoques em um artigo que havia sido aprovado para publicação (mas ainda não publicado) na *Revista Estudos Feministas*. Sentia prazer em trabalhar e esquecia os problemas de saúde. O trabalho sempre foi sua maior terapia. Trabalhou até quando pôde.

Não seria possível traduzir neste texto a energia e a determinação de Cristina. Um pilar dos estudos de gênero no Brasil, um exemplo para mim e para todos os que conviveram com ela.

O primeiro trabalho importante de Cristina foi o seu doutorado, publicado em livro: *Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas populares* (São Paulo: Vértice, 1990); um dos seus trabalhos preferidos (considerado por ela seu melhor artigo) foi: “Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade”, no livro *Gênero e trabalho na sociologia latino-americana* (São Paulo, Rio de Janeiro: Alast, 1998). Entre as numerosas coletâneas que organizou, *Uma questão de gênero* (em conjunto com Albertina de Oliveira Costa. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992) é até hoje considerado um clássico.

Dentre os trabalhos mais recentes, há “Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado?”, capítulo do livro *Novas conciliações e antigas tensões? Gênero, família e trabalho em perspectiva comparada* (Bauru, SP: Edusc, 2007); os artigos “Trabalho e gênero no Brasil até 2005: uma comparação regional” (com Arlene Ricoldi e Cristiano Mercado), que faz parte do livro *Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais*, organizado com Albertina Costa, Bila Sorj e Helena Hirata (Rio de Janeiro: FGV, 2008); e “Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda” (em conjunto com Arlene Ricoldi), que foi publicado em *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, n. 136, 2009<sup>9</sup>.

Seu último trabalho publicado foi “Trabalho, renda e políticas sociais: avanços e desafios” (com Arlene Ricoldi, Cristiano Mercado e Maria Rosa Lombardi), no livro *O progresso das mulheres no Brasil* (Rio de Janeiro: Cepia; Brasília: ONU Mulheres, 2011)<sup>10</sup>.

ARLENE MARTINEZ RICOLDI

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

9

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000100006&lng=pt&nrm=iso&tling=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000100006&lng=pt&nrm=iso&tling=pt)>.

10

Disponível em: <<http://www.cepia.org.br/progresso.html>>.

OUTRO DIA LI UM VERSO QUE DIZIA “A VIDA É FEITA DE VÁRIAS VIDAS”; NOSSA HISTÓRIA pessoal carrega a marca da vida de muitas pessoas. A minha ao lado de Cristina Bruschini durou 20 anos! Tempo suficiente para imprimir marcas indeléveis. Sob a mão de Cristina um mundo de possibilidades se abriu, quando em 1991 contratou-me como bolsista para auxiliá-la na pesquisa *Família e trabalho domiciliar em São Paulo*. Recém-graduada em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina, recém-chegada a São Paulo, sem nenhuma experiência em pesquisa, menos ainda nas questões de gênero, Cristina tornar-se-ia minha mestra, no sentido mais genuíno da palavra. Em pouco tempo estabeleceu-se entre nós uma relação profissional marcada por afeto e lealdade. Essa relação definitivamente decidiu minha trajetória profissional. Cristina ensinou-me absolutamente tudo sobre pesquisa e desenvolvimento de projetos. Generosa, exigente, envolvia sua equipe em todas as tarefas de qualquer atividade, gerando oportunidade de enorme aprendizado. Aprender fazendo, junto. Os resultados das pesquisas geravam artigos escritos a quatro mãos, sem condescendência.

Na pesquisa *Família e trabalho domiciliar*, entrevistamos mulheres e homens que exerciam atividade remunerada no espaço doméstico, o que despertou meu interesse em estudar a relação dos homens com a paternidade, tema do meu mestrado. Coincidentemente, no mesmo período, meados dos anos de 1990, o tema da masculinidade estimula a criação de grupos de estudos, levando-me a participar de um deles. Em seu livro *Mulher, casa e família*<sup>11</sup>, Cristina já chamava a atenção para a importância de considerar nos estudos de gênero o sujeito masculino:

...embora as relações entre homens e mulheres – percebidas neste momento de reflexão, como relações de “gênero”, histórica e socialmente construídas e não apenas como sexos biologicamente distintos – passassem a ser o objetivo de novos estudos que adotavam uma perspectiva relacional, poucas foram as tentativas de trazer a presença e o discurso dos homens, eles também inseridos no espaço familiar, para os estudos sobre a mulher.

Ela própria não enveredou naquele momento pelos estudos da masculinidade, porque seu foco sempre foi a mulher trabalhadora e a articulação trabalho/família. Só mais recentemente voltaria, na companhia de sua mais recente assistente de pesquisa, Arlene Ricoldi, a esse tema.

Outro importante momento em minha formação profissional, sob a mão de Cristina, foi a participação no Programa de Dotações para Pesquisa sobre Mulheres e Relações de Gênero, primeiro como assistente e, por fim, integrando o comitê organizador. Tive o privilégio de conviver com um grupo ímpar de pesquisadoras do campo dos estudos de gênero. Acompanhar os processos de seleção dos projetos de pesquisa, a leitura dos relatórios, a discussão com as/os bolsistas selecionadas/os sobre os resultados

11

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. *Mulher, casa e família: cotidiano nas camadas médias paulistanas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990. p. 203.



de seus estudos, contribuíram para minha formação não somente como pesquisadora, mas como coordenadora de projetos. Cristina era impecável na condução desse programa, criando um modelo que foi posteriormente inspirador para outros semelhantes.

Sabemos que as questões que movem nossos estudos são também aquelas que, de algum modo, movem nossos interesses ou conflitos pessoais. Cristina era uma mulher profissional, valorizava e investiu em sua carreira como pesquisadora, dedicou-se exclusivamente ao Departamento de Pesquisas Educacionais. Lidava com o mesmo conflito vivido por inúmeras mulheres de distintos segmentos sociais, o de conciliar a carreira e a vida familiar e doméstica. Mesmo dispondo de condições materiais que a permitiam usufruir de uma boa infraestrutura, Cristina atribuía para si inúmeras tarefas familiares, sem deixar de cumprir uma jornada de 40 horas semanais de trabalho no DPE. Penso que talvez ela mesma não se tenha dado conta de que a sua própria experiência pessoal tenha estimulado anos e anos de estudos para compreender justamente os diferentes processos de articulação trabalho/família. Sabemos que ainda na atualidade o ponto sensível das desigualdades de gênero está justamente no peso que as tarefas domésticas e o cuidado com os filhos exercem sobre as mulheres que desejam investir na vida profissional.

Sinto-me privilegiada por ter tido Cristina como mestra. Sei que ela tinha orgulho da equipe que constituiu: Maria Rosa, Arlene e eu. Ciosa de “suas crias”, cuidou para que fôssemos incorporadas ao corpo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas. Em relação a mim, sei que guardava uma única decepção: o fato de eu não ter-me familiarizado com os dados estatísticos, com o esmiuçar base de dados e produzir tabelas que ajudassem a ilustrar e fundamentar novos estudos qualitativos sobre as mulheres no mercado de trabalho. Segui vários outros rumos, instigada pelo mundo de descobertas que ela própria colocou à minha disposição.

De Cristina trago comigo o rigor e o cuidado em tudo o que fizer, seja uma pesquisa, seja um seminário. Capricho nos detalhes, esmero na escrita. Cristina sabia reunir pessoas competentes, interessantes, como foi o caso da Comissão Organizadora do Programa de Dotações. Estimulava o trabalho coletivo. Era justa. Essas e outras qualidades são a marca que carrego comigo e norteiam minha atuação como chefe do Departamento de Pesquisas Educacionais, a forma encontrada para mantê-la presente e de homenageá-la para sempre.

SANDRA UNBEHAUM

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

# RESENHAS

## **Cultura & Psicologia: Questões sobre o Desenvolvimento do Adulto** (col. Educação, 1)

MARTA KOHL DE OLIVEIRA

SÃO PAULO: HUCITEC, 2009, 490 p.

## **Epistemologia dos Expertos: Subjetividade e Conhecimento em Autobiografias de Ficcionistas e Cientistas** (col. Educação, 4)

CRISTINE CONFORTI

SÃO PAULO: HUCITEC, 2010, 327 p.

### **EPISTEMOLOGIAS E SUBJETIVIDADES**

Nesta resenha, que versa sobre epistemologias e subjetividades, trataremos de dois livros recentemente lançados que expressam a riqueza das possibilidades de exploração dos relatos autobiográficos e das narrativas de formação para o estudo do desenvolvimento humano e de temas relacionados ao ensino e à aprendizagem.

O primeiro livro, *Cultura & Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*, constitui mais uma contribuição de Marta Kohl de Oliveira, respeitada pesquisadora brasileira, ao campo do estudo do funcionamento psicológico e de suas complexas relações com a cultura. A obra, indicada como uma das finalistas para o prêmio Jabuti em 2010, na categoria Educação, Psicologia e Psicanálise, foi originalmente elaborada como sua tese de livre-docência, defendida em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP –, acrescida do texto de seu Memorial, espécie de autobiografia

intelectual exigida nesse tipo de concurso. O livro oferece algumas oportunidades de, primeiramente, conhecer o ponto de vista crítico e metateórico da autora ao analisar o seu próprio percurso de formação e produção acadêmica ao longo de 25 anos. Em segundo lugar, de refletir sobre aspectos relevantes envolvidos nos processos de construção de conhecimento e de constituição de singularidades, tema caro a todos aqueles que se interessam pela atuação ou pesquisa na área da educação.

O segundo livro, *Epistemologia dos expertos: subjetividade e conhecimento em autobiografias de ficcionistas e cientistas*, de Cristine Conforti, atual diretora do Colégio Santa Cruz, em São Paulo, apresenta resultados de instigante pesquisa de doutorado, realizada sob orientação de Maria Thereza Fraga Rocco, na FE/USP, sobre o processo de aprendizagem de três escritores (Jorge Luis Borges, José Saramago e Umberto Eco) e três cientistas consagrados (Albert Einstein, Jean Piaget e Richard Feynman).

Os dois livros integram a coleção Educação, recém-iniciada pela Editora Hucitec, concebida e coordenada por Marta Kohl de Oliveira e Marília Pinto de Carvalho, ambas professoras da FE/USP. A série objetiva divulgar trabalhos de “autores clássicos e contemporâneos, nacionais e estrangeiros de indiscutível relevância na área”.

Outros dois títulos, também lançados em 2010, compõem a coleção: *A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares* (reedição da obra de Marília Pontes Sposito, publicada em 1990) e *Letramento digital & desenvolvimento: das afirmações às interrogações*, de Débora Duran.

A coleção, além da relevância dos textos e dos temas selecionados, apresenta, no conjunto, uma produção original de qualidade inquestionável, com potencial para provocar novas perguntas e, conseqüentemente, novos estudos, assim como para conquistar pesquisadores diversos, não somente ligados ao campo educacional. Em um mercado editorial marcado pelas publicações superficiais, que proliferam de maneira assustadora, a coleção é, portanto, um grande alento. Além das organizadoras, dois outros nomes que compõem o comitê editorial conferem ainda mais credibilidade à coleção: Maria Malta Campos e Ana Luiza B. Smolka.

Apesar das diferenças quanto aos temas e aos propósitos de cada um dos livros destacados nesta resenha, é possível notar a identidade entre eles, como uma linha que os atravessa. Ambos os livros resultam de trabalhos originalmente apresentados no âmbito acadêmico. Todavia, graças à habilidade e ao domínio da escrita, as autoras conseguem fugir dos perigos e jargões do gênero. Com rigor e competência, oferecem ao leitor a oportunidade de acesso a textos de conteúdo complexo e, ao mesmo tempo, acessíveis e bem construídos no que diz respeito à linguagem.

As duas obras foram prefaciadas por Maria Thereza Fraga Rocco e tratam, de diferentes modos, dos intrigantes e plurais caminhos de constituição das subjetividades e das condições singulares que possibilitam as

descobertas, aquisições e transformações de saberes. Mostram, sobretudo, como é longa, imprevisível e complexa a caminhada da construção do conhecimento, não somente porque tratam, direta ou indiretamente, dessas temáticas, mas também porque foram escritas por autoras maduras que têm muito a dizer.

Nesse sentido, os livros se complementam, uma vez que ensejam a possibilidade de examinar velhos temas e antigas questões sob novas perspectivas. Chamam a atenção para o fato de que, no que diz respeito ao processo de construção do sujeito e de seu conhecimento, não existem condições inatas, universais, generalizáveis ou preestabelecidas. Os relatos em primeira pessoa evidenciam as diversas direções que o desenvolvimento singular pode seguir, cujos itinerários não obedecem a nenhum critério específico ou determinado. Trata-se da tentativa de entender os elementos que compõem uma rede complexa e que apontam muitos caminhos com possibilidades distintas. As obras deixam entrever que essa composição não é, de modo algum, arbitrária: os caminhos se tangenciam, se cruzam, se redefinem, inclusive por força do imponderável, do imprevisível. Nas palavras de Conforti: “A forma como a constituição singular de um indivíduo contracenava com a dimensão social e histórica, com os objetos da cultura e com seus pares e familiares é também em si mesma singular e resulta de uma combinação de fatores que inclui ainda o acaso”.

Em *Cultura & Psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*, Marta Kohl de Oliveira apresenta uma seleção de 16 textos que escreveu ao longo de quase três décadas de produção acadêmica. Os artigos evidenciam um processo de construção de conhecimento progressivo, porém não linear, numa temática específica, qual seja, a das relações entre cultura e funcionamento psicológico, e, em especial, entre escolarização e desenvolvimento do pensamento.

Os textos reproduzidos no livro, alguns em coautoria, foram organizados em cinco partes. Em cada uma delas, a autora faz uma introdução que os contextualiza histórica e teoricamente, e reflete, do lugar atual de pesquisadora, sobre sua trajetória, articulando as partes entre si e imprimindo organicidade à obra.

Na primeira parte, intitulada “Diferenças individuais e diferenças culturais”, discutem-se concepções do campo da Psicologia sobre essas diferenças. Propõe-se ainda a sistematização das concepções em três linhas de pensamento: a que defende a existência de diferenças entre indivíduos e entre grupos; a que procura negar a relevância das diferenças; e a que retoma a ideia de diferença, de outra forma, numa abordagem genética “forte”.

Na segunda parte da coletânea, denominada “Busca de características universais e negação da importância da diferença”, Marta Kohl apresenta textos que, embora considerados por ela um tanto desatualizados, em face dos

avanços teóricos mais recentes, são fundamentais por explicitarem a gênese de seu programa de pesquisa e de seu lugar teórico.

Nos textos da terceira parte, intitulada “Escola e pensamento”, discute-se mais especificamente a questão das relações entre cultura e pensamento, em especial o funcionamento psicológico do adulto pouco escolarizado. Fica evidente nesses textos a importância do paradigma histórico-cultural em contraposição à abordagem utilizada em seus primeiros artigos. É também neles que a autora aborda explicitamente a escolarização como divisor de águas no funcionamento psicológico e enfrenta o dilema “passar pela escola faz ou não diferença no pensamento psicológico dos sujeitos?”, questão que talvez seja a melhor síntese de suas perguntas de pesquisa.

Na quarta parte, “Saltos qualitativos, pontos de viragem, heterogeneidade no desenvolvimento”, a autora apresenta textos muito diversos entre si, mas que têm em comum o fato de suscitar a questão da descontinuidade e da heterogeneidade no desenvolvimento.

Da temática subjacente na terceira parte – “a busca de definir o papel da escola para o desenvolvimento psicológico” –, se evidenciam a insuficiência de se considerar a passagem pela escola como fator isolado e a necessidade de historicizar a escolarização como um fator de desenvolvimento inserido em contextos de vidas complexas em redes de elementos socioculturais. Ao mesmo tempo, Marta Kohl passa a tomar a categoria “adulto”, sem qualificativos, como momento do desenvolvimento a ser estudado em meio à complexidade das relações entre cultura e desenvolvimento psicológico. Além disso, emergem as questões dos saltos no desenvolvimento, da heterogeneidade entre grupos e dentro de um mesmo grupo cultural, e a relevância dos conflitos e das crises para o desenvolvimento.

As temáticas dos trabalhos selecionados para as terceira e quarta partes se complementam e configuram dois caminhos de aprofundamento teórico, os quais voltam a se encontrar no interesse atual de pesquisa da autora, apresentado nos textos da quinta parte, intitulada “Periodização, ciclos de vida, desenvolvimento do adulto”. Nesses textos está clara a preocupação com a construção de uma psicologia do adulto, na qual se considera a vida adulta como momento de desenvolvimento e como resultado de um processo cultural, mas também idiossincrático. O foco deixa de ser apenas o adulto pouco escolarizado, visto que a passagem pela escola deixou de ser considerada um ponto de viragem universal para o desenvolvimento e que teria um significado similar para todos os sujeitos.

Na quinta parte, a reflexão passa a ser sobre a definição de idade adulta e sobre como se configuram as diversas dimensões das histórias de vida de cada sujeito em relação a categorias culturalmente relevantes e ao próprio processo de rememoração e de seleção dos conteúdos das narrativas

autobiográficas. Assim, qualquer adulto é um sujeito a ser investigado e a escola é apenas um entre os muitos elementos da complexa passagem do sujeito pela vida.

Em apêndice à obra *Cultura & Psicologia...*, Marta Khol compartilha com o leitor sua autobiografia intelectual, apresentada sob forma de memorial acadêmico. O texto fornece não apenas dados históricos que contextualizam a produção acadêmica da autora e complementam a visão metateórica presente nas introduções das cinco partes do livro, mas também reflexões sobre a sua trajetória, o caráter de imponderabilidade presente na vida humana e o próprio processo de escrita da autobiografia, caracterizado pela narrativa do passado com os olhos do presente e pela seleção do que se narra em razão da imagem do leitor.

Ao abordar a própria produção, dirigida à compreensão e divulgação do pensamento de Vigotski, Kohl discute como sua dedicação e a adesão teórica ao trabalho desse autor tiveram, em sua origem, fontes exógenas como motivação, evidenciando a relevância dos fatores imponderáveis na geração dos acontecimentos na vida dos sujeitos.

Em *Epistemologia dos expertos...*, Cristine Conforti apresenta seis histórias singulares de ficcionistas e cientistas e se pergunta o que há de comum no amadurecimento de cada um deles para a realização literária e científica. Em outras palavras, “como aprenderam os que sabem muito?”. Para responder à questão, a autora estuda escritos autobiográficos elaborados pelos escritores e cientistas selecionados. Seu propósito está muito além da mera descrição ou confirmação de dons ou talentos.

Os expertos parecem se constituir lentamente por um conjunto de condições e circunstâncias que convergem ao acaso: o espaço cultural em todos os seus matizes, ou seja, a família, os modelos que inspiram o sujeito, o ambiente intelectual favorecedor, a educação disponível, as oportunidades de expressão do potencial, os acontecimentos históricos que interferem na sensibilidade e compõem a cosmovisão do sujeito.

Entre os seis autobiógrafos, a presença forte da memória veiculada pela família é a primeira referência comum. No caso dos escritores, os mediadores mais importantes e de profunda afetividade na infância são os avós, que concentram essa memória. As lembranças e histórias dos relatos orais dos ascendentes se misturam ao acervo escrito das bibliotecas e influenciam grande parte da atmosfera da produção literária do sujeito quando adulto. Já para os cientistas, a memória familiar não é expressa por histórias. Nas autobiografias, eles enfatizam a relação próxima e motivadora com familiares que atuam como interlocutores de outras linguagens, como a filosofia, a biologia, a música, a tecnologia ou a matemática. De acordo com Conforti, “a colheita parece corresponder à sementeira”, ou seja, a predominância de um certo tipo de conhecimento associado à presença forte e afetiva dos adultos parece ter favorecido uma ou outra direção na escolha do objeto de estudo. Tanto

para escritores quanto para cientistas, os mediadores inaugurais estiveram na família e a idade de ouro para essas mediações tão significativas foi a infância.

Cristine Conforti faz considerações sobre o contexto escolar que “favorece a conquista do conhecimento”. As memórias de Saramago parecem vir na contramão do determinismo social e do acaso absoluto, evidenciando a decisão do sujeito. Para o escritor português, a escola foi fonte sistemática da cultura, da literatura e do trabalho, numa batalha bem-sucedida contra a carência. Na autobiografia de Borges, a escola pública da infância é rejeitada. Na juventude, porém, a escola abriu-se para a experiência da camaradagem, a ampliação das referências culturais. De certa forma, os acervos de sucessivas bibliotecas substituem as sociedades e as contradições humanas contidas na escola, com as quais ele pôde conviver pouco. Para Umberto Eco, a escola foi “terra onde amadureceram os primeiros frutos da ficção”.

Ao pensar a experiência escolar de Einstein, a autora considera principalmente o aspecto dinâmico das relações entre o aluno e a escola, a formação da subjetividade em conflito com os modelos a observar ou afastar, e a construção da autonomia do pensar em meio a um ambiente desfavorável.

Nas autobiografias de Piaget e Feynman, não há episódios escolares, o que pode indicar que a escola não teria sido o lugar primordial para suas construções da identidade de aprendiz. No caso de Feynman, a escola aparece como um espaço social, um lugar de convívio. No de Piaget, seu envolvimento com o trabalho extracurricular com o diretor do Museu de Ciências e seu interesse precoce pela biologia parecem ter obliterado a memória da vida escolar.

Outra característica do grupo é a tendência à autoavaliação rigorosa, a qual diminui a importância da crítica e dos elogios externos. A independência de julgamento favorece entre os expertos o comportamento resistente ao discurso desprovido de argumentos, às ideologias conservadoras, aos julgamentos opressivos e aos aplausos. Em conexão com essa autonomia emerge uma certa preferência pelo estudo solitário e uma tendência à sensação de alheamento, ao menos durante a infância e adolescência.

Conforti contrapõe-se à ideia de que os procedimentos de conhecimento científico e artístico-literário sejam de natureza exclusiva. O senso comum associa as ideias de liberdade, verossimilhança e imaginação à literatura e à arte de um lado e, de outro lado, as ideias de verdade e lógica à ciência. Porém, a condição de ser verdadeiro não corresponde precisamente à pesquisa científica, a qual também estabelece seu saber sobre a verossimilhança. Além disso, a livre imaginação é fundamental para a proposição de raciocínios e teorias, assim como o pensamento lógico é também instrumento comum para escrever narrativas e teoremas.

Há também um forte investimento emocional nas produções intelectuais, o qual é simbolizado pela alegoria de Einstein (p. 309), ao diferenciar as duas espécies de frequentadores do Templo da Ciência: os técnicos, que realizam uma aprendizagem mais servil; e os devotos, que teriam dificuldade

de restringir-se às instruções e buscariam a multiplicação dos métodos. Tanto os cientistas quanto os escritores estudados desenvolvem desde a infância projetos para solucionar o desconhecido ou criar a pergunta. Fogem ao armazenamento de instruções e buscam a invenção e reinvenção de métodos. Vão ao Templo mobilizados pelo desejo de evadir-se de um cotidiano monótono e rigoroso, e pelo raro prazer de pensar. Obtêm assim um prazer imanente aos objetos dos quais se apropriam e tornam seus.

A epistemologia desses expertos tem em comum uma “fome de respostas para o sentido da vida e do universo cuja satisfação se processa por meio do esforço solitário, independentemente da obtenção de sucesso” (p. 311). Tal busca de conhecimento é guiada por um credo humanista rigoroso, tanto do ponto de vista ético quanto lógico.

Numa tentativa de síntese, Conforti presume que a meta central da aventura do conhecimento é atingir um estado de “encantamento jônico”, termo cunhado pelo físico e historiador Gerald Holton, o qual se refere à crença na unificação, na certeza de que o mundo tem uma ordem e pode ser explicado por um número pequeno de leis naturais. As epifanias relatadas pelos expertos universalizam a experiência da revelação e da beleza. Tanto no caso dos escritores quanto no dos cientistas, parece haver um processo semelhante de prazer estético, o qual advém do entrelaçamento entre o previsto e o inusitado.

Nem ciência nem ficção podem prescindir da emoção da descoberta, da memória coletiva, da consciência de sua dimensão social ou do trabalho constante de seus autores. Buscar o encantamento jônico impõe um compromisso com metas e uma disponibilidade para o trabalho áspero. O suposto talento que o senso comum crê ser “facilidade natural” ou “habilidade herdada” não corresponde com exclusividade às trajetórias narradas. Além da reverência e do apreço pelo conhecimento, está presente o “suor” do trabalho.

À premissa da escolha e do esforço pessoal, articula-se uma rede de condições necessárias à sua operacionalização. De alguma forma, todos os expertos foram alimentados com conhecimento e entusiasmo pelos objetos da cultura. Até mesmo a escolha por uma determinada área foi bastante contingencial: o acervo familiar ajudou a construir as motivações inaugurais. As autobiografias confirmam também as proposições cognitivistas de que compreensão de conceitos, associação da aprendizagem de procedimentos e instrumentos autênticos, metacognição, interação e autonomia favorecem o desenvolvimento de saberes e especialidades.

Amparada em Vigotski, Conforti defende ainda que à rede de proposições da *expertise* se acrescente a imaginação, a qual é capaz de nutrir a incapacidade de se resignar à indeterminação da vida. Se a atividade cria-



dora se constrói com a substância do real e da experiência, se tem relação direta com a variedade e a riqueza das vivências acumuladas, quanto mais experiências vividas, maior o poder de imaginar e conjecturar, à revelia das circunstâncias e da própria matéria do real (p. 318).

Como o leitor poderá constatar a partir da leitura dos dois livros, o conjunto de análises, possibilitado pelos relatos em primeira pessoa e pela produção escrita dos pensadores estudados, permite compreender que a construção do conhecimento envolve, entre tantos outros aspectos, dedicação, maturação, tempo para pensar, duvidar, questionar e postular algumas certezas.

Friedrich Nietzsche, em 1872, elaborou um prefácio<sup>1</sup> para um livro que não chegou a ser escrito. Nesse trabalho ele comentava que seu texto se destinava

...aos leitores calmos, a homens que ainda não estão comprometidos pela pressa vertiginosa de nossa época rolante, e que ainda não sentem um prazer idólatra quando se atiram sob suas rodas, portanto a homens que ainda não se acostumaram a estimar o valor de cada coisa segundo o ganho ou a perda de tempo.

As autoras dos livros comentados nesta resenha, bem como a obra dos escritores e cientistas examinados, evidenciam que, para fazer diferença, no campo científico ou literário, é preciso não ter pressa, na perspectiva apontada por Nietzsche. Indicam também que os autores em tela produziram num contexto muito diferente do atual. Suas obras foram edificadas num tempo e num ritmo significativamente distinto do nosso, marcado pela pressa, pela cobrança, pela competição, pela eterna vigilância e avaliação, pelos perversos mecanismos de prestação de contas e mensuração de “eficiência”. Por essa razão, os resultados dos dois trabalhos oferecem uma preciosa oportunidade de reflexão sobre as distorções e aberrações do vale-tudo pós-moderno. Ambos representam uma contribuição teórica fecunda, capaz não somente de confirmar algumas teses já consolidadas, como também de fornecer novas perspectivas para alimentar o debate em torno de temas polêmicos, relacionados à avaliação de desempenho e dos controversos métodos para a premiação e para o estímulo à “produtividade”, tão presentes nos meios acadêmicos contemporâneos.

TERESA CRISTINA REGO

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e coeditora da revista *Educação e Pesquisa*  
teresare@usp.br

ANA PAULA RENESTO

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
paularenesto@usp.br

1

*Cinco prefácios para cinco livros não escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1996. p. 34.

## Linguagem, Gênero, Sexualidade: Clássicos Traduzidos

ANA CRISTINA OSTERMANN & BEATRIZ FONTANA (Org.)

SÃO PAULO: PARÁBOLA, 2010, 166 p.

Trata-se de uma coletânea de estudos clássicos sobre gênero e interação social. São artigos originalmente publicados em inglês sobre temática ainda pouco investigada no Brasil.

A organização dos capítulos mostra ao leitor como a produção de gênero e sexualidade foi reconhecida e examinada pelos estudos sociolinguísticos e apresenta isso de forma dialógica, o que permite reconstruir os avanços teóricos sobre o tema. A experiência das organizadoras da coletânea, e também das tradutoras, com gênero e interação social resultou em uma obra de excelente qualidade, revelando a autoridade para tratar do tema.

Para a área da Educação no Brasil, trata-se de uma obra ímpar porque, primeiramente, dispõe para leitoras e leitores artigos seminais sobre gênero e interação social, em língua portuguesa, ampliando o leque de acesso a essa literatura e contribuindo para a democratização do saber. Segundo, leva a refletir sobre a identidade de gênero, que nos constitui e nos oprime muitas vezes por meio de *bullyings*, mas que, por não identificarmos as marcas ou ações dessa opressão, não reagimos ou não levamos os nossos alunos a reagir diante de tal ação. E, terceiro, cada capítulo é uma oportunidade de reflexão sobre o tema e, também, parecer ser necessário para a existência do outro. O diálogo entre os autores dos artigos reflete, por vezes, o tom um pouco agressivo entre os pesquisadores e as suas filiações teórico-metodológicas. Isso é próprio da produção científica.

No primeiro capítulo, as organizadoras apresentam um panorama dos artigos que compõem a coletânea, justificando o percurso histórico dos estudos. A obra “Language and woman’s place”, de Robin Lakoff, inaugura os estudos sobre linguagem e gênero, em 1975. Na sequência, a coletânea apresenta os artigos de Fishman, de 1978, West e Zimmerman, de 1987, e Tannen, de 1990, que investigaram diferenças entre as formas de falar de homens e mulheres e discutem o pressuposto de que diferenças de fato existam, analisando “déficit”, “dominância” e “diferença” na fala de homens e mulheres quando interagem. O sexto capítulo da coletânea é a tradução de um artigo de Eckert e McConnell-Ginet, de 1992, que representa o trabalho mais influente na mudança de atenção nas pesquisas em linguagem e gênero. Gênero é reconhecido como algo ocasionado nas interações, por isso precisa ser investigado a partir de falas situadas que evidenciem como ele é mutável e aprendido em comunidades de prática. O sétimo e oitavo capítulos têm dois artigos, respectivamente de Anna Livia e Kira Hall, de 1997, e de Deborah Cameron, de 1998, que trabalham com a questão da performatividade.

Lakoff, no segundo capítulo, “Linguagem e lugar da mulher”, argumenta que é característica das mulheres privilegiarem a cooperação, a afiliação e a deferência entre os participantes de uma interação, em oposição ao estilo competitivo dos homens, o que resulta no desempoderamento das mulheres em interações com homens. Seus argumentos se apoiam em dados de introspecção, ou seja, dados da própria fala e da de conhecidos, recuperados e analisados com base em suas intuições. Por meio desses dados, a pesquisadora afirma que as mulheres experimentam discriminação, não apenas no modo pelo qual são ensinadas a usar a linguagem, como também no modo pelo qual o uso geral da linguagem as trata.

A autora aponta a presença de sexismo na linguagem. Há escolhas lexicais, como nomes de cores, bem como uso de perguntas de confirmação, padrões entonacionais, comportamentos, como docilidade e resignação, que são esperados das meninas; portanto, o comportamento que uma mulher aprende como sendo o “correto” impede que ela seja levada a sério como indivíduo. As palavras restritas à linguagem das mulheres sugerem que os conceitos aos quais se aplicam não são relevantes ao mundo real da influência e poder (masculinos). Lakoff conclui enfatizando que mudanças sociais geram mudanças linguísticas, e não o contrário. Para ela, no máximo, mudanças linguísticas podem influenciar, embora lenta e indiretamente, mudanças de atitude. Além disso, a pesquisadora destaca que o aprendizado de línguas deve ir além da sintaxe, fonologia e semântica. O contexto social é extremamente relevante para o desenvolvimento fluente de uma língua.

No terceiro capítulo, “O trabalho que as mulheres realizam nas interações”, Fishman examina a relação hierárquica entre homens e mulheres na interação diária. Para ela, poder pode ser analisado microssociologicamente, ou seja, poder e relações hierárquicas não são forças abstratas que operam sobre as pessoas, mas uma realização humana situada na interação diária. Os dados analisados pela pesquisadora foram transcritos de gravações em áudio de conversas diárias entre três casais heterossexuais.

A observação do desenvolvimento da conversa no processo interacional revelou um trabalho diferenciado realizado pelos sexos. Os homens realizam um trabalho em que predomina o controle das interações; entre as mulheres, prevalece o apoio. Elas precisam fazer mais perguntas, preencher os silêncios com palavras e usar mais iniciadores para ganhar a atenção de seus pares masculinos, o que ocorre, de acordo com Fishman, porque elas têm menos certeza de sucesso. “As mulheres são as trabalhadoras do ‘serviço sujo’ da interação rotineira, e os ‘produtos’ gerados não são apenas as interações, mas, por meio delas, as realidades” (p. 45).

No quarto capítulo, “Pequenos insultos: estudo sobre interrupções em conversas entre pessoas desconhecidas e de diferentes sexos”, de 1983,

West e Zimmerman formulam a hipótese de que o exercício de poder nas interações de homens e mulheres é mais eficaz quando silenciado, ou ainda quando tratado de forma indireta. Partindo de conclusões de uma pesquisa anterior, realizada em 1975, com falantes que se conheciam e possuíam certo grau de familiaridade entre si, os pesquisadores decidiram retomar a questão, desta vez analisando interações entre pessoas de diferentes sexos que não se conheciam previamente e que se encontraram em um ambiente não naturalístico. Apesar de condições marcadamente diferentes, foram observados essencialmente os mesmos padrões – as mulheres, e não os homens, interrompem mais para conseguir dizer alguma coisa –, fato que levou os pesquisadores a afirmarem que os padrões observados são uma característica básica das interações entre homens e mulheres. Como resultados, West e Zimmerman entenderam haver uma recusa por parte dos homens a permitir às mulheres uma posição igualitária, como parceiras conversacionais. Para eles, “a assimetria na iniciação da interrupção é, em outras palavras, um meio de ‘fazer’ poder em interações face a face, na medida em que poder está implicado no que significa ser um homem em relação a uma mulher, e também é um meio de ‘fazer’ ‘gênero’” (p. 65).

Os pesquisadores destacam que, diferentemente do que afirmam, em 1974, Sacks, Schegloff e Jefferson, sobreposições não seriam todas as instâncias de simultaneidade e que essas práticas não poderiam ser explicadas somente pela operação do sistema de tomada de turnos, uma vez que refletem a influência do gênero dos falantes no gerenciamento da tomada de turnos. Cabe aqui uma ressalva no que se refere ao sistema de tomada de turnos descrito pelos autores que consideram esse sistema como uma forma básica de organização da conversa, invariável, mas não insensível, ao número de participantes, e generalizável para qualquer conversa, uma vez que a fala-em-interação é “passível de acomodar uma imensa gama de participantes, mostrando-se adaptável a eles”<sup>1</sup>. Desse modo, o sistema de troca de turnos é, ao mesmo tempo, “livre” de contexto e “sensível” ao contexto<sup>2</sup>. Schegloff apresenta, em 2000, quatro instâncias em que a fala em sobreposição é trabalhada pelos participantes de maneira não problemática e descreve algumas práticas empregadas pelos sujeitos ao lidarem com as sobreposições “problemáticas” que podem revelar o investimento de um dos participantes em outras questões, cuja identificação no momento da interação pode ser possível para seu interlocutor. A influência de fatores exógenos mencionados por West e Zimmerman é, portanto, contemplada pelos estudos da Análise da Conversa Etnometodológica.

No quinto capítulo, “Quem está interrompendo? Questões de dominação e controle”, Tannen acrescenta um ângulo diferente à análise para que se perceba que, nem sempre, o fato de alguém sentir-se interrompido

<sup>1</sup> FREITAS, Ana Luiza Pires; MACHADO, Zenir Flores. Noções fundamentais: a organização da tomada de turnos na fala-em-interação. In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Org.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 59-94.

<sup>2</sup> ALMEIDA, Alexandre Nascimento. *A Construção de masculinidades na fala-em-interação em cenários escolares*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

em uma conversação significa, de fato, que um outro intencionalmente desejou interromper a sua fala ou o seu turno de fala. Torna-se importante analisar a sistêmica das conversações, verificando a dinâmica e contexto em que essas ocorrem, para identificar uma interrupção. Isso implica não apenas anotar, de forma mecanicista o número das pretensas interrupções, mas conhecer os falantes, contexto e conteúdo, além da situação em que estão ocorrendo as conversas. A interrupção é, nesse caso, uma questão de interpretação quanto aos direitos, expectativas e obrigações individuais. Para Tannen, os falantes possuem estilos conversacionais diferentes, o que torna a questão ainda mais complexa. Isso é observado por meio do conceito de falantes de alta consideração e falantes de alto envolvimento, ou seja, falantes de alto envolvimento fazem interrupções cooperativas, pois aparentemente constroem a conversa, contribuindo com o seu conteúdo, sem mudar o tópico, elaborando-a. Em diferentes contextos, entre falantes com diferentes estilos conversacionais, tais sobreposições podem ser malsucedidas, quando o falante de alta consideração se sente metralhado por perguntas, por meio de interrupções, por um falante de alto envolvimento.

De forma conexa e pertinente, o artigo procura articular gênero e cultura como elementos concernentes à forma pela qual se interpretam construções e estilos conversacionais, salientando o fato de pessoas de mesma origem cultural apresentarem similaridade na forma de falar, pontuando, oportunamente, que isso pode representar tanto um benefício quanto um risco. Esse é o caso em que as formas de falar servem como base para estereótipos negativos, como exemplo, o modo pelo qual o antisemitismo geralmente descreve os judeus: escandalosos, agressivos e grosseiros.

A autora conclui trazendo a questão para a discussão de gênero e linguagem, e sugere que diferenças de gênero funcionam na comunicação intercultural como uma forma de traição, uma tentativa de mascarar a dominação real sob o disfarce da diferença cultural. O trabalho de Tannen avança quando propõe articular etnia e gênero, mas esse avanço não é observado na análise de dados: mulheres continuam sendo somente mulheres e homens somente homens.

No sexto capítulo, “Comunidades de práticas: lugar onde coabitam linguagem, gênero e poder”, Penelope Eckert e Sally McConnell-Ginet iniciam com uma contundente afirmação: nos estudos de gênero e linguagem há abstração em demasia. Para elas, os embasamentos teóricos não são capazes de conferir suporte coerente o bastante para fundamentar, de forma integrada às práticas e realidades sociais, os estudos sobre linguagem, gênero e relações de poder. Desse modo, as pesquisadoras propõem conectar cada uma das caracterizações abstratas de identidade às práticas linguísticas, de forma a possibilitar o exame das especificidades de sua realização

concreta em comunidades reais. Para tanto, apresentam como unidade de análise social o conceito de comunidades de prática, por permitir explicar a construção não só da linguagem como também do gênero. Segundo Eckert e McConnell-Ginet, é o engajamento mútuo dos agentes humanos em ampla gama de atividades que cria, sustenta, desafia e, por vezes, muda a sociedade e suas instituições, incluindo gênero e linguagem. Os locais de tal engajamento mútuo são as comunidades. Nesse caso, as comunidades de prática são definidas pelo engajamento social dos falantes e não simplesmente pela localização desses falantes, e são elas que estruturam socialmente a comunidade.

Esse foco possibilita ver o indivíduo como articulador de uma variedade de formas de participação em múltiplas comunidades de prática, e a identidade individual é baseada na multiplicidade dessa participação. Trata-se de um conceito fértil, conforme evidenciou a análise de dados de um contexto multilíngue (alemão, português, brasileiro), no qual homens e mulheres se orientam de modo diferente em relação à identidade étnica alemã e tudo o que está associado a essa identidade na comunidade<sup>3</sup>.

A seguir, em “É uma menina!”, a volta à performatividade linguística”, uma tradução do capítulo introdutório do livro organizado por Anna Livia e Kira Hall, intitulado *Queerly phrased*, marco da literatura sob a perspectiva *queer*, problematiza-se o fato de que a maioria dos estudos sobre gênero pressupõe gênero como categoria não problemática, indicialmente ligada ao sexo do falante. Partindo de uma concepção discursiva pós-moderna de linguagem – o significado das palavras é construído no discurso – e de um retorno à teoria dos atos de fala, principalmente com teóricas da linguística *queer*, o gênero é apresentado como performativo porque configura a sua existência por meio do próprio pronunciamento. Elocuções de gênero, como o pronunciamento apresentado no título do capítulo “É uma menina”, nunca seriam meramente descritivas, mas prescritivas, exigindo que a endereçada aja de acordo com as normas vinculadas a gênero. Nesse caso, gênero é considerado não simplesmente como algo que se adequa às palavras para o mundo, mas como algo que adequa o mundo às palavras pronunciadas.

E, no último capítulo, “Desempenhando identidade de gênero: conversas entre rapazes e construção de masculinidade heterossexual”, Deborah Cameron analisa uma sequência de conversas informais entre cinco rapazes que, além de assistirem a um jogo de basquete na TV, conversam. A autora também admite uma concepção discursiva de linguagem, considerando o gênero como performativo: um constituinte da identidade que a pessoa pretende ter. Como resultado de sua análise, ela argumenta que é inútil usar modelos generificados que considerem, implicitamente, masculinidade e feminilidade como entidades imutáveis, rígidas e previsíveis, como no estudo feito por seu aluno, um dos participantes da conversa, que relatou que os dados confirmaram o estereótipo das interações exclusiva-

3

JUNG, Neiva Maria. A (Re) produção de identidades sociais na comunidade e na escola. Ponta Grossa: UEPG, 2009.

mente masculinas, ou seja, que eles conversaram sobre “vinho, mulher e esportes”. Para ela, os assuntos de que tratam ao longo da conversa demonstram a ansiedade tradicional dos rapazes quanto a serem sempre vistos como homens heterossexuais viris e não como mulheres ou homossexuais.

A apresentação de *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*, além de constituir um marco nos estudos da temática no Brasil, contribui para fortalecer os grupos de diferentes áreas que trabalham com a questão, uma vez que possibilita a um público mais amplo, especialmente profissionais da área da educação, conhecer o tema e refletir sobre ele.

NEIVA MARIA JUNG

Docente da Universidade Estadual de Maringá – PR  
neivajung@yahoo.com.br

MARIA AMÉLIA LOBO PIRES

Discente não regular do Programa de Pós-Graduação em  
Letras da Universidade Estadual de Maringá – PR  
ma\_lobopires@yahoo.com.br

## Curso de Pedagogia no Brasil: História e Formação com Pedagogos Primordiais

GISELI BARRETO DA CRUZ

RIO DE JANEIRO: WAK EDITORA, 2011, 218 p.

O livro é fruto da pesquisa de doutorado da autora, que aborda a história do curso de Pedagogia no Brasil, basicamente por meio da análise dos depoimentos de Pedagogos brasileiros e da legislação oficial que regulamentou o curso durante sua trajetória. A questão central foi saber como se posicionavam aqueles pedagogos que foram testemunhas dos tempos iniciais de implantação do curso no país. A pesquisa esteve voltada para os depoimentos dos que obtiveram formação em Pedagogia desde 1939 – ano de criação e implantação do curso – até 1969 – quando foi homologado o parecer 252/69, que imprimiu mudanças significativas na composição curricular do curso. A autora trabalhou com os depoimentos de 17 pedagogos formados nas décadas de 1940, 1950 e 1960, sendo 9 formados em instituições públicas e 8, em instituições privadas do país.

A escolha dos sujeitos foi fundamental para definir a composição de um grupo representativo que vivenciou a fase inicial do curso. Tais pedagogos foram definidos pela autora como “primordiais”, pela dupla condição apresentada: por terem vivenciado a fase de implantação do curso como alunos de graduação em Pedagogia, e por terem se consolidado na área de educação como formadores e pesquisadores, mantendo-se atuantes e influentes desde então<sup>1</sup>. Apenas um dos entrevistados não possui graduação em Pedagogia, mas seu depoimento não poderia deixar de compor o quadro pretendido para

1

O grupo de pedagogos entrevistados é formado por 14 mulheres e 3 homens, sendo eles: Alda Junqueira Marin, Amélia Americano Domingues de Castro, Bernardete Angelina Gatti, Carmem Silvia Bissoli da Silva, Celestino Alves da Silva Júnior, Célia Frazão Soares Linhares, Eulina Fontoura de Carvalho, Ilma Passos Alencastro Veiga, Jorge Nagle, José Cerchi Fusari, Leonor Maria Tanuri, Maria Amélia Santoro Franco, Maria Aparecida Forest Ferreira da Costa, Marlene Alves de Oliveira Carvalho, Selma Garrido Pimenta, Vera Maria Candau e Vera Maria Nigro de Souza Placco.

a pesquisa pelo fato de ter vivido de perto os anos iniciais de formação do curso como integrante do corpo docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – FFCL/USP.

A autora destaca que a maioria dos entrevistados exerceu, em algum momento de sua trajetória profissional, funções referentes ao ofício de pedagogo, tais como: inspetor de ensino na esfera federal; técnico de planejamento; curricularista no contexto dos sistemas estadual e federal; diretor, coordenador pedagógico ou orientador educacional.

Com base na questão central da pesquisa, o roteiro para a realização das entrevistas semiestruturadas seguiu alguns eixos de análise: trajetória de formação e atuação; trajetória de estudante no curso de Pedagogia; trajetória de pedagogo, de formador e de pesquisador; e posições defendidas sobre a Pedagogia, a fim de discutir a natureza dos conhecimentos e sua materialização no curso. O referencial teórico adotado foi diverso e plural, “tal como é diversa e plural a Pedagogia” (p. 26).

O livro é apresentado em quatro capítulos. No capítulo 1, “O curso de Pedagogia no Brasil: uma revisão histórica”, a autora apresentou alguns traços da trajetória do curso de Pedagogia no país a fim de situar historicamente a discussão, porém a autora esclarece que não se propõe a fazer uma pesquisa histórica acerca da formação docente. Para isso, ela faz uma discussão sobre quatro marcos legais que regulamentaram a trajetória do curso de Pedagogia.

O primeiro marco data de 1939, quando o governo federal promulgou o decreto-lei n. 1.190/39, criando o curso de Pedagogia ao organizar a Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi. Os anos de 1930 foram marcados por importantes iniciativas no campo educacional, dentre elas o trabalho desenvolvido pelos institutos de educação, tendo como base as experiências escolanovistas. A autora aborda o papel dos institutos de educação para justificar que a Pedagogia já fazia parte do contexto universitário antes mesmo de constituir um curso. Ao ser criado, o curso visava à formação de bacharéis em Pedagogia para ocuparem os cargos técnicos em educação, fato que representou, conforme sua opinião, uma distorção da própria concepção da FFCL, uma vez que sua função seria a de formar “um núcleo de pesquisas não profissionais, voltado especificamente para a formação cultural e específica, por meio dos estudos históricos, filosóficos e sociológicos, principalmente” (p. 36). Quando licenciado, o pedagogo poderia lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários. Dessa forma, os cursos de Pedagogia passaram a ser objeto de disputa – para a formação do professor primário – e de crítica – devido à sua natureza e função.

O segundo marco data de 1962, com a aprovação do parecer CFE 251/62, estabelecendo novo currículo mínimo e nova duração para o curso. Apesar da reformulação, o curso manteve a dualidade bacharelado *versus* licenciatura.



O terceiro marco data de 1969, com a aprovação do parecer CFE 252/69, que veio acompanhado da resolução CFE n. 2/1969, novamente instituindo um currículo mínimo e outra duração para o curso. A partir de então, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo. A Didática tornou-se disciplina obrigatória, sendo, antes, um curso realizado à parte para se obter a licença para o magistério. A Reforma Universitária de 1968 (lei n. 5.540/68) trouxe mudança significativa para o curso de Pedagogia, que deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia para integrar a Faculdade de Educação, instituída pela reforma. Essa fragmentação do trabalho pedagógico gerou inúmeras críticas desde os anos de 1970, desencadeando um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1980, com o amparo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope. Esta obteve o aval do Conselho Federal de Educação – CFE –, que passou a aceitar propostas alternativas ao disposto no terceiro marco legal. Com isso, “muitas instituições, progressivamente, foram incorporando novas habilitações ao Curso de Pedagogia, voltadas essencialmente para a docência” (p. 50).

No quarto marco, é abordada a resolução CNE n. 1, de 10/4/2006, que fixou diretrizes curriculares, inaugurando nova fase para o curso no que diz respeito à formação dos profissionais da educação. O pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

A partir do segundo capítulo, a autora se dedica essencialmente à análise dos depoimentos. No capítulo 2, “Trajetórias e memórias de pedagogos primordiais: os primórdios do curso de Pedagogia no Brasil”, enfatiza a forte relação parental entre o curso normal e o curso de Pedagogia. Em todos os depoimentos, há fortes indícios de que o curso de Pedagogia se firmou como uma continuidade natural do curso normal, uma vez que o trabalho desenvolvido na escola normal foi nele se consolidando, pois os professores que lecionavam nas escolas normais – não pedagogos, com formações diversas – vieram a compor os quadros docentes dos cursos de Pedagogia. Para a grande maioria dos entrevistados, o curso normal era o meio para se obter a formação docente, enquanto o curso de Pedagogia – além de formar professor para o curso ginásial e para a escola normal – não explorava suficientemente esse ofício. Isto é, o curso de Pedagogia, por fornecer uma sólida formação teórica, foi fundamental para o processo de formar o “pensador” da educação. Os depoimentos também apresentam: um curso de Pedagogia desvinculado da realidade escolar; uma ênfase na abrangência da Pedagogia, amparada por diferentes áreas disciplinares; a multiplicidade teórica do curso; a centralida-

de nos estudos clássicos de educação; uma bibliografia predominantemente estrangeira, exigindo um domínio de diferentes línguas por parte dos alunos; a criação do hábito de estudos em grupo; curso tradicional, marcado exclusivamente pelo predomínio de aulas expositivas, trabalhos de interpretação de texto e provas de arguição oral; a forte presença da pesquisa no curso, tanto no sentido de impulsionar investigações científicas no país quanto a formação de pesquisadores.

No capítulo 3, “Trajetórias e memórias de pedagogos primordiais: relatos sobre o curso de Pedagogia no Brasil”, a autora se refere ao ambiente altamente politizado que os estudantes do curso de Pedagogia frequentaram nos anos de 1960. Em muitos casos, esse clima teria sido mais determinante do que a cultura específica da sala de aula. Para grande parte dos entrevistados, o ambiente acadêmico, a cultura universitária e, principalmente, o movimento estudantil foram meios diferenciais na sua formação, sendo que grande parte deles frequentou o curso entre os anos de 1958 e 1968, década de forte efervescência política no país.

São posteriormente apresentados os diferenciais entre o curso de que esses sujeitos fizeram parte como estudantes e o curso em que atuaram como formadores. Segundo a autora, a perda da densidade teórica constituiu característica básica na visão desses pedagogos ao atuarem como formadores. Além disso, destacam-se também o papel secundarizado dos estudos clássicos em educação, a dificuldade de construção de sínteses e o baixo capital cultural dos alunos. Apenas uma entrevistada vê os anos de 1980 como um período frutífero devido, principalmente, ao surgimento de uma literatura predominantemente brasileira e de caráter progressista.

Em um terceiro momento, são discutidas as significativas mudanças que a Reforma Universitária de 1968 imprimiu ao sistema de ensino superior, principalmente com as implicações do terceiro marco (parecer CFE n. 252/69), que introduziu as habilitações técnicas no curso de Pedagogia, fracionando a formação do pedagogo em especializações. No tocante às habilitações, os entrevistados questionam o seu papel no currículo, embora admitam que tais habilitações buscaram imprimir no curso os possíveis papéis que um pedagogo deveria assumir. Ao mesmo tempo em que possibilitou outras frentes de atuação, o curso tornou-se disperso diante das diversas possibilidades formativas, demandando a produção de um *corpus* teórico que fundamentasse as habilitações.

Finalmente, a autora se dispõe a desvelar a visão dos entrevistados sobre as diretrizes curriculares de 2006 do curso de Pedagogia. Se ao longo de sua trajetória, o curso esteve afastado da escola primária, agora as relações com esta se estreitam. Ele passa a ser a instância responsável pela formação de professores, tendendo a assumir o perfil de um curso normal superior. A

análise das entrevistas aponta três aspectos relevantes: o afastamento da teoria – diante da diversidade de temas propostos – gerando fragmentação do curso devido ao excesso de disciplinas; o não-lugar das habilitações, uma vez que a formação do pedagogo se volta para a docência, embora permaneça o ofício designado pelas habilitações; e a docência como base da formação do pedagogo. Os entrevistados consideram que a docência é necessária ao trabalho do pedagogo, mas não somente ela, expressando o receio de se secundarizar a própria Pedagogia. Nesse sentido, os pedagogos primordiais percebem nas diretrizes curriculares de 2006 um esvaziamento do que é próprio da Pedagogia.

No capítulo 4, “Concepções de pedagogos primordiais: a posição do curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico”, a intenção é analisar como esse grupo de pedagogos situa o curso de Pedagogia no contexto do campo acadêmico e como entende a Pedagogia como área de conhecimento. Segundo a autora, situá-la como ciência da Educação ainda é um ponto muito questionável, uma vez que os entrevistados possuem posicionamentos diversos: para alguns, a Pedagogia é uma ciência; para outros, é algo insuficientemente definido; para outros ela precisa ser ciência para se tornar legítima.

Quanto ao contexto acadêmico, a autora entende que, apesar de a Pedagogia teorizar sobre a educação, as diferentes áreas das ciências humanas também contribuem para isso. Ela apresenta porém um diferencial em relação às demais áreas, que é o objetivo de formulação de diretrizes para a prática educativa.

O desenvolvimento da pós-graduação no Brasil também é fator de destaque nos depoimentos. Para os entrevistados, a pós-graduação contribuiu substancialmente para a construção da pesquisa em educação no Brasil, fazendo crescer o corpo teórico sobre a área educacional, porém tal fato não representou um avanço para o curso de Pedagogia. Boa parte dos entrevistados cursou pós-graduação no exterior, impulsionando a criação e o desenvolvimento dos programas de pós-graduação em educação por todo o país. As ideias pedagógicas alcançaram maior circularidade a partir dos anos de 1980, aumentando a produção acadêmico-científica por meio da pós-graduação. Se, por um lado, a pós-graduação favoreceu a formação qualificada de docentes para o curso de Pedagogia, por outro, os problemas da prática pedagógica não têm sido suficientemente explorados nas pesquisas, e a falta de continuidade nas investigações é apontada como um problema.

Ao concluir, a autora afirma que, apesar de a Pedagogia se apresentar fragilizada diante de outras áreas de conhecimento, ela é uma área que comunga dos saberes interdisciplinares, possuindo uma dimensão plural e assimétrica na relação entre a Filosofia e a ciência, e na relação teoria e prática.

Recomendo a leitura desta publicação, pois ela apresenta importante contribuição para a área educacional e, especialmente, para o campo da

história da educação brasileira por contemplar a história do curso de Pedagogia no Brasil por meio dos depoimentos de pedagogos que vivenciaram os primórdios desse curso, seja pela vivência como alunos, seja pela fecunda contribuição de seus trabalhos, mantendo-se influentes e atuantes como formadores e pesquisadores na área educacional.

VIVIANE LOVATTI FERREIRA

Pós-Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
vlovatti@usp.br

## Políticas Educacionais: Questões e Dilemas

STEPHEN J. BALL, JEFFERSON MAINARDES (Org.)

SÃO PAULO: CORTEZ, 2011, 288 p.

A obra organizada por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes é uma coletânea de artigos de pesquisadores britânicos, brasileiros e de um argentino, e favorece amplo debate sobre as questões e os dilemas enfrentados pelas políticas educacionais contemporâneas. Stephen J. Ball, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, tem várias publicações, em forma de livros e artigos, que versam sobre o campo das políticas educacionais, e é considerado pesquisador de referência sobre a temática. Jefferson Mainardes, doutor pelo mesmo instituto, é professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG – e, também, autor e pesquisador, tendo se dedicado principalmente a esse veio de análise.

O livro está dividido em duas partes e tem como objetivo contribuir para o avanço teórico e empírico das análises no campo das políticas educacionais, particularmente as realizadas no Brasil. Na primeira parte, constituída de seis capítulos, são apresentadas discussões metodológicas da pesquisa em políticas educacionais. Na segunda parte, com quatro capítulos, são discutidas pesquisas sobre políticas educacionais. O último capítulo constitui uma análise crítica das contribuições de Stephen J. Ball para as investigações das políticas de currículo.

Como a maior parte dos capítulos é composta de traduções de textos originalmente publicados em língua inglesa, pergunta-se: o que teriam as análises das políticas educacionais de outros países e, no caso, do Reino Unido, a contribuir com o referencial analítico para as políticas educacionais brasileiras e a lhes acrescentar? Esta é a questão que persegue o leitor-pesquisador desde o primeiro capítulo e faz que, a todo tempo, ele busque identificar as características e similaridades das influências internacionais nos contextos da política.

No capítulo 1, “Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em

política educacional”, Stephen Ball se propõe a tratar da questão, no âmbito do Reino Unido, durante os últimos 15 a 20 anos. Ele argumenta haver uma transformação nos princípios de provisão social do Estado de bem-estar social para o Estado schumpeteriano, que, com a reestruturação do setor público, passa a operar sob uma nova cultura. A educação começa a conviver com discursos de excelência, efetividade, qualidade, que se refletem na gestão e no papel dos diretores na perspectiva do neoliberalismo, do novo gerencialismo e do espírito de empreendedorismo, gerando uma nova economia moral, pautada no cultivo da performatividade. E, no que se refere às pesquisas em políticas educacionais, o autor, se aproximando da perspectiva pós-estruturalista, critica as análises que mantêm o hiato entre política e prática, bem como expressa sua preocupação com a ausência da teoria e com o empirismo descritivo nas pesquisas. Enfatiza a participação dos sujeitos, defendendo a inclusão das pessoas nas políticas e nas suas análises, e expressa clara preocupação com a justiça social.

No capítulo 2, “O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais”, Sally Power discute as análises das políticas que se utilizam das abordagens estadocêntricas e aderem a uma compreensão marxista das relações sociais que envolve o reconhecimento do Estado e sua relação com o capital, ou seja, que prioriza o macrocontexto em detrimento dos detalhes – do microcontexto. Para a autora, em vez de se pensar em macro e micro como processos dicotômicos, seria mais apropriado, à teoria centrada no Estado, demonstrar o papel que a abordagem macrocontextual exerce nos relatos mais detalhados.

Stephen Ball inicia o capítulo 3, “Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais”, criticando a insuficiência dos estudos educacionais no Reino Unido em razão da ignorância teórica dos campos de conhecimento. Segue questionando o papel dos pesquisadores das políticas que, a partir da década de 1980, se tornaram “pesquisadores da eficácia escolar” e “teóricos do gerenciamento” e, a partir da década de 1990, “engenheiros políticos”. Discute, então, a relação entre a teoria do gerenciamento e a pesquisa sobre eficácia escolar. Aponta como caminho para repensar os estudos educacionais, a reflexividade crítica e a alternativa pós-estrutural, com ênfase na teoria como “um veículo para pensar diferente”, oferecendo uma linguagem criativa que propicie a desidentificação.

No capítulo 4, “O que fazer a respeito de valores na pesquisa social: o caso da reflexividade ética na sociologia da educação”, Sharon Gewirtz e Alan Cribb apontam que, na literatura educacional, mais especificamente na pesquisa social, não são discutidos valores e nem a sua relação com o rigor descritivo, e defendem a reflexividade ética na investigação científica. Distinguem o pesquisador como produtor de conhecimento e o pesquisador como cidadão, interessado na maneira pela qual o conhecimento é usado, argumentando que a análise das pesquisas pode apontar implicações práticas ou

políticas. No capítulo 5, os mesmos autores abordam a questão da justiça social e a tensão entre as suas diversas facetas. Nessa relação, criticam as análises sociológicas que concebem as políticas como algo que acontece a distância, ou acima da prática. Sugerem a busca de meios para tratar adequadamente as tensões, de forma a contribuir para o trabalho dos que estão se esforçando dentro e em torno das escolas para criar políticas e práticas socialmente mais justas.

Jefferson Mainardes, Márcia das Santos Ferreira e César Tello, no capítulo 6, “Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos”, apresentam um panorama dos principais debates teórico-metodológicos relacionados à análise de políticas educacionais, mais especificamente dos referenciais pós-estruturalistas e pluralistas, reconhecendo que no Brasil ainda são poucos os trabalhos que caminham nessa direção. Os autores destacam o trabalho dos analistas políticos e dos pesquisadores em políticas e suas relações com os critérios de utilidade e os critérios de verdade (ciência clássica). Ressaltam a relação entre as finalidades da pesquisa e a reflexividade ética, defendidos por Gewirtz e Cribb, no capítulo 4. Defendem que políticas devem ser entendidas como processo e produto, superando os modelos lineares de análise, e argumentam que os estudos de políticas poderiam obter saltos qualitativos na medida em que o referencial teórico, o posicionamento teórico e o enfoque epistemológico fossem explicitados pelos pesquisadores.

No capítulo 7, “Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores”, Mag Maguire e Stephen Ball realizam uma análise comparativa das políticas reformistas ocorridas na educação nos dois países. De acordo com os autores, um dilúvio de legislação e de recomendações políticas se abateu sobre a educação, que foi culpabilizada pela situação de crise fiscal e recessão continuada em ambos os países. Valem-se da concepção de discurso para contrastar a situação do professor no contexto das reformas.

“Do modelo de gestão do Bem-Estar Social ao novo gerencialismo” é o tema do capítulo 8, assinado por Sharon Gewirtz e Stephen J. Ball. Eles analisam a situação da educação no Reino Unido, submetida a um regime de organização e de financiamento orientado pelos princípios de mercado. Os autores abordam a questão dos valores na fase do bem-estar social e na fase de mercado educacional – novo gerencialismo –, tendo como foco as mudanças discursivas nas práticas de gestão escolar e no papel do diretor como o novo gerente. Para os autores, o novo contexto não envolve apenas mudança de estrutura e incentivos. Trata-se antes de um processo transformacional que engloba novo conjunto de valores e novo ambiente moral.

O capítulo 9 versa sobre a educação no Brasil. Em “Conversão das ‘almas’ pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação”, Eneida Shiroma, Rosalba Maria Cardoso Garcia e Roselane

Fátima Campos, ancoradas em Ball<sup>1</sup>, defendem a importância da análise dos processos pelos quais as políticas são produzidas e implementadas/retraduzidas, bem como dos seus efeitos e estratégias. Fazem um estudo do documento “Todos pela Educação: rumo a 2022”, o qual, pela liturgia da palavra, pretende operar uma mudança no perfil dos usuários dos serviços educacionais, difundindo uma nova maneira de ser cidadão.

No último capítulo, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo analisam as “Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo”. A concepção do ciclo de políticas, defendida pelo autor<sup>2</sup>, permite a análise do estudo da micropolítica institucional e disciplinar, por meio da superação do hiato entre produção e implementação, considerando o processo de recontextualização das políticas que ocorre nas escolas. Para as autoras, Ball se move na perspectiva pós-estruturalista, sem abandonar, entretanto, a perspectiva crítica na luta pela igualdade e pela justiça social. Ao chamarem a atenção para a categoria hibridismo, Lopes e Macedo apontam para a possibilidade de avançar na abordagem do ciclo de políticas mediante a construção da relação entre as determinações estruturais e a ação.

Pelo exposto, pode-se compreender que o encontro desses autores não ocorre sem um propósito. Há vários aspectos teóricos que os unem independentemente de qual território se esteja falando, tais como a preocupação com: a teoria nos estudos de políticas educacionais; as possibilidades da análise do discurso das políticas; a dicotomia entre as perspectivas macro e micro nas análises das políticas; a reflexividade ética; e, ainda, o enfoque crítico nas relações entre as políticas e a justiça social.

No decorrer da leitura e ao seu final, percebe-se que os autores dessa coletânea cumprem o que foi proposto com a sua publicação e, de certa forma, respondem à questão colocada no início da resenha, quando deixam evidente que a política não pode continuar a ser pensada nos limites de Estados-Nação, ou de fronteiras nacionais, ou seja, que ela circula por meio de incalculáveis capilaridades transnacionais. Nesse sentido, ressalta-se a importância da contribuição dos autores e pesquisadores estrangeiros, com destaque para as de ordem teórico-metodológica do ciclo de políticas de Stephen J. Ball, com a qual os demais autores dialogam, nas análises das políticas educacionais brasileiras. Suas repercussões podem ser constatadas em vários estudos e investigações nos programas de pós-graduação das nossas universidades, conforme demonstrado no levantamento (disponível em: [www.ueg.br/gppepe](http://www.ueg.br/gppepe)).

O livro é um convite à leitura, indispensável àqueles pesquisadores que se dedicam ao campo das políticas educacionais no Brasil.

**KARLA REIS GOUVEIA**

Doutora em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco  
[karlagouveia@bol.com.br](mailto:karlagouveia@bol.com.br)

<sup>1</sup> BALL, Stephen J. *Educational reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.

<sup>2</sup> BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres, New York: Routledge, 1992.

## Políticas Docentes no Brasil: Um Estado da Arte

BERNARDETE ANGELINA GATTI, ELBA SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO,

MARLI ELIZA DALMAZO DE AFONSO ANDRÉ

BRASÍLIA: UNESCO, 2011, 300 p.

Cada vez mais as agendas atualizadas de políticas educativas incluem a figura do professor e outros temas vinculados ao trabalho docente. No projeto do novo Plano Nacional de Educação do Brasil – PNE (2011-2020), a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais da educação se apresentam como importantes desafios da agenda educacional brasileira. É nessa direção que o livro comentado busca mapear e analisar as políticas docentes produzidas nos diferentes âmbitos – da União, dos estados e dos municípios – e focaliza a formação inicial e continuada para o magistério, a carreira docente e avaliação dos professores; as formas de recepção e acompanhamento dos professores iniciantes bem como os subsídios oferecidos ao seu trabalho. O exame das políticas no âmbito em que são formuladas permitiu às autoras identificar muitos dos seus pressupostos, direcionamentos e diversidade, além das alternativas que sinalizam positivamente a equalização das oportunidades formativas, de carreira e de condições de trabalho, e seus efeitos na qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas aos jovens e às crianças.

O livro é resultado de pesquisa abrangente e original e foi desenvolvido em parceria com a Unesco e o Ministério da Educação, com o apoio do Conselho Nacional dos Secretários da Educação – Consed – e da União Nacional dos Dirigentes Municipais – Undime.

As fontes de coleta para o estado da arte das políticas voltadas aos docentes incluíram informações e documentos provenientes dos órgãos gestores das políticas educacionais na esfera federal, nos estados e municípios, além de informações das instituições de ensino superior – IES – e outras entidades ou órgãos de pesquisa. Embora os dados documentais não tenham contemplado a totalidade das redes de ensino no país, as autoras tiveram o cuidado de coletá-los nas Secretarias de Educação de estados brasileiros, do Distrito Federal e de municípios distribuídos pelas cinco regiões do país. Também foram tomados, como fontes de referência, diversos estudos e pesquisas nacionais e internacionais sobre os temas em questão. Ainda com a intenção de aprofundar as análises das políticas docentes e compreender como têm sido implantadas pelos órgãos executores, foram realizados 15 estudos de caso, sendo 5 em Secretarias Estaduais de Educação e 10 em Secretarias Municipais.

Os dados coletados nos estudos de campo com os gestores ou seus representantes buscaram esclarecer aspectos relativos às ações da formação continuada de docentes em exercício na educação básica, bem como aos apoios para seu trabalho e para as iniciativas de valorização do trabalho do professor. A representatividade regional e a relevância, inovação ou abrangência de propostas sobre esses aspectos foram critérios definidores da escolha



dos estados e municípios em que foram realizados esses estudos. Além disso, foram incluídas Secretarias de Educação com propostas curriculares apoiadas em sistemas apostilados de ensino com a intenção de verificar sua relação com o trabalho docente.

Importante destacar o cuidado das autoras em relação à coleta de dados do estudo e ao seu preciso relato. As redes municipais consideradas foram as que reúnem 150 mil habitantes ou mais, e que se circunscrevem ao universo de municípios que compõem o Grupo de Trabalho das Grandes Cidades no MEC. Destaque merecido também deve ser dado à coleta de informações por meio de busca detalhada nos sítios eletrônicos alimentados pelas Secretarias de Educação e pelas instituições universitárias, o que permitiu apresentar os programas e ações desenvolvidas por esses órgãos. Os sítios do MEC e das suas respectivas secretarias como as da Educação Básica – SEB – e de Educação Continuada, a de Alfabetização e Diversidade e Inclusão – Secadi –, bem como o sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, incluindo buscas no banco de dissertações e teses, constituíram recursos valiosos para o acesso às informações. É necessário fazer aqui um alerta sobre a importância da atualização dos dados desses sítios para as pesquisas.

Para amparar o debate sobre as políticas educacionais e as questões relacionadas à formação e ao trabalho docente, as autoras apresentam, já nos primeiros capítulos, as suas interfaces com o contexto social contemporâneo de modo a inserir as temáticas na dinâmica dos movimentos da sociedade. A compreensão de que as políticas docentes estão profundamente imbricadas com a política educacional mais ampla e especialmente a que envolve o financiamento da educação e os modos de gestão do currículo, exigiu uma reflexão apoiada em pesquisadores nacionais e internacionais. As várias modalidades de avaliação de sistema em larga escala introduzidas pelo MEC a partir da reforma educativa dos anos de 1990 e a criação de sistemas similares por alguns estados da federação são apresentadas de forma cronológica e problematizadas e indicam seu papel regulador das políticas de currículo e, em decorrência disso, da prática docente.

A análise da política de financiamento e da avaliação de sistema como fatores que têm contribuído diretamente para o processo de centralização das políticas de currículo permite situar o leitor em relação ao leque de alternativas ensaiadas pelas políticas públicas no sentido de reverter as condições de exercício do magistério e alçar a educação a um novo patamar. É nessa direção que são apontadas as ações federais que têm contribuído para a consolidação de uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva da instituição de um sistema nacional de educação. Esse conjunto de ações do MEC compõe o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – que busca articular-se com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e as instituições formadoras para ministrar cursos de licenciatura aos que não possuem a formação em

curso superior e já atuam como docentes. Os vários programas destinados à formação continuada de professores, entre os quais o Pró-Letramento, o Gestar II e a Especialização em Educação Infantil que compõem a Rede Nacional de Formação Continuada, agora redimensionada pelo Parfor, foram também examinados de forma a compor uma visão da política nacional de formação de professores em serviço.

As autoras exploram com propriedade, e sem se esquivar das críticas, um dos principais instrumentos de execução das políticas do Ministério de Educação criado em 2006, a Universidade Aberta do Brasil – UAB. Ao apontar os objetivos da UAB de reduzir as desigualdades na oferta da educação superior, ainda majoritariamente sob a responsabilidade da iniciativa privada, e desenvolver amplo sistema nacional de educação superior a distância, as pesquisadoras sinalizam de forma positiva o esforço de expansão e abrangência dos cursos de formação de professores pelo sistema público. Apontam, contudo, as dificuldades a serem superadas, dentre elas o fato de a expansão nem sempre ser acompanhada de um diagnóstico seguro e de discussão sobre os elementos do currículo, abordagem pedagógica e as formas de acompanhamento e avaliação que atendam às especificidades locais e dos alunos em formação. Quando destacam o papel indutor dos programas do MEC com sua forte presença em todos os estados e na maioria dos municípios e as formas de colaboração entre eles, alertam sobre a falta de clareza quanto à articulação com as políticas formuladas pelos mesmos estados e municípios no exercício de sua autonomia. Também chamam a atenção sobre os frágeis mecanismos de acompanhamento e controle de execução dos programas, que passam ao largo dos canais regulares de gestão das administrações estaduais e municipais. Registram ainda a necessidade de pesquisas de avaliação dos processos de implementação e do impacto dos programas de formação oferecidos pelo MEC.

As ações políticas de formação inicial de professores enfeixam o conjunto de programas postos em prática pelo governo federal nos últimos anos, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, a UAB, o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos – ProUni –, o Parfor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid –, bem como pelos governos estaduais como o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural – Profir –, no Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente, no Espírito Santo, e o Bolsa Formação: Escola Pública e Universidade, do Estado de São Paulo. Ficou evidenciada, pelos dados e pelas análises, uma crise na formação inicial de professores para a educação básica, tal como normatizada e oferecida pelas IES, especialmente nos aspectos relativos à dinâmica curricular, aí incluídos os estágios, tanto nos cursos presenciais como nos a distância, e à precária formação dos docentes que neles atuam. As autoras resgatam, no entanto, as importantes iniciativas de aproximação universidade-escola estimuladas pelo Pibid do MEC e os dois programas estaduais já menciona-

dos – o do Estado do Espírito Santo e o do Estado de São Paulo. Destacam também a preocupação do MEC em relação à formação dos docentes para os anos iniciais do ensino fundamental e às ações no sentido de aprimorar os instrumentos avaliativos desses cursos. A intencionalidade posta em documentos e regulamentações é considerada alentadora pelas autoras, mas deixa um questionamento sobre a força política dos gestores na implementação das reais e fortes mudanças institucionais e curriculares em relação à formação de professores.

A questão salarial e de carreira dos professores da educação básica é tratada mediante exames de planos de carreira obtidos junto às Secretarias Estaduais e Municipais e contempla dados das diferentes regiões do país. A análise indica que os ajustes em relação ao que a legislação tem determinado e outras orientações propostas em nível federal ainda não foram incorporados pelas legislações de vários estados e municípios. Considera, entretanto, que houve avanços significativos nos últimos cinco anos e constata uma movimentação em torno dos planos de carreira nessas duas instâncias. Também indica que, em relação à cobertura das despesas necessárias à valorização da docência, é preciso um processo de articulação mais eficaz entre a União, estados e municípios no sentido de garantir melhorias no financiamento da educação e de assegurar acordos políticos de largo espectro.

A análise das ações políticas dos estados baseou-se sobretudo nos dados coletados nos documentos oficiais e nos estudos de campo e foi direcionada a secretarias que possuíam ações voltadas ao fortalecimento da docência. As autoras destacaram os programas inovadores desenvolvidos por seis Secretarias Estaduais de Educação no que se refere às ações de formação continuada, identificando as características originais e traços recorrentes que informaram as ações de cada um, indicando os percursos diversos e reconhecendo os avanços, consideradas as referências analíticas trazidas pela literatura sobre o tema. Uma indicação desse avanço é o esforço de algumas secretarias para mudar o modelo de formação continuada e centrá-lo nas escolas e não em cursos, seminários e palestras.

Os dados do estudo de campo indicaram que as Secretarias Estaduais e Municipais analisadas são dotadas de recursos materiais e de infraestrutura para a realização do trabalho pedagógico, providos em grande parte pela disponibilidade dos recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Também apontaram que há um processo de melhor qualificação dos quadros gestores dessas secretarias e que os apoios didático-pedagógicos oferecidos aos professores está centrado, em geral, no desenvolvimento de uma proposta curricular. Os processos de formação continuada como forma de apoio ao trabalho dos professores mostraram avanços ao privilegiarem ações de formação focalizadas no desenvolvimento dessa proposta curricular, embora em sua forma mais tradicional, como oficinas, palestras e cursos presenciais e a distância. Duas das secretarias

analisadas constituíram exceção a esse formato. As iniciativas das Secretarias de Educação em relação à política de valorização do magistério, seja pela socialização de práticas exitosas ou pelo incentivo à qualificação por meio de bolsas ou afastamento remunerado e a atribuição de prêmios ou dinheiro aos professores ou à escola com bom desempenho, foram identificadas e analisadas com ponderações das autoras, especialmente em relação à concessão de bônus em dinheiro aos professores. Também foram destacadas iniciativas inovadoras em relação à política de apoio aos professores iniciantes.

Nas conclusões, as autoras chamam a atenção sobre a predominância de ações pautadas pelos resultados das avaliações padronizadas dos alunos da educação básica, o que representa, segundo elas, um indicativo de maior mobilização das redes de ensino e de suas políticas, agora mais focalizadas nos alunos e no direito de aprender. Isso sinaliza que as formas de condução, controle e avaliação da atuação docente também passam por alterações.

Um aspecto importante reforçado nas conclusões se refere à aderência das propostas entre os entes federados. Corre-se o risco, caso a aderência não se concretize, de comprometer a sustentação das conquistas, bem como das possibilidades de desenvolvimento profissional dos docentes. Também a aderência dos professores aos modelos de intervenção propostos no interior das redes de ensino definirá o sucesso das políticas.

A publicação representa um esforço ousado das pesquisadoras ao apresentar informações que permitem compreender as atuais políticas docentes do país, seus avanços e aspectos que demandam maior atenção dos gestores públicos. O livro vem preencher uma lacuna na discussão sobre as atuais políticas de formação docente e seus processos de implementação. A obra constitui uma referência valiosa para pesquisadores, gestores, professores e futuros docentes e para aqueles que se dedicam ao estudo das políticas públicas.

LAURIZETE FERRAGUT PASSOS

Professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação  
Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
*laurizetefer@puccsp.br*

## **Hacia una Psicología Social de la Educación**

SUSANA SEIDMANN, CLARILZA PRADO DE SOUSA (Org.)

BUENOS AIRES: TESEO, 2011, 238 p.

El libro organizado por Susana Seidmann y Clarilza Prado de Sousa es el resultado de las discusiones originadas en el verano del 2008 en el Seminario Internacional Argentina-Brasil, realizado en Buenos Aires, al que asistieron investigadores de ambos países dedicados al estudio de problemáticas vinculadas a la educación. El objetivo principal del

seminario fue dar los primeros pasos en la conformación de “una psicología social de la educación”.

Tal como señalan las organizadoras en la introducción al libro, el objeto de estudio de esta nueva subespecialidad estaría constituido por los procesos simbólicos que tienen lugar en los procesos educativos. Los distintos autores reunidos en torno a esta problemática se ocupan, desde diferentes perspectivas, del estudio de los conocimientos de sentido común, en tanto intervienen constitutivamente en los procesos simbólicos que enmarcan y determinan las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje escolar. El aporte central de este trabajo es introducir el análisis de los componentes de la vida cotidiana (creencias, conocimientos, emociones, etc.) en el ámbito escolar, dedicado específicamente a la enseñanza de los conocimientos validados científicamente. Asimismo, estudiar los procesos constitutivos de los sujetos de la educación (educadores y alumnos), requiere ubicarlos en un marco político, que no remite solo a las buenas condiciones de trabajo, sino también a los objetivos y la direccionalidad de su formación.

Esta obra puede leerse de manera lineal, siguiendo el orden de los capítulos, aunque también es posible establecer un recorrido a partir de tres temáticas transversales que, si bien se encuentran presentes en todos los capítulos, adquieren mayor saliencia en algunos de ellos: relevancia de la teoría de las representaciones sociales para el estudio de la identidad docente; articulaciones entre la psicología social y la psicología del desarrollo; propuestas metodológicas para el estudio de los fenómenos educativos.

En el primer capítulo, Clarilza Prado de Sousa y Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas analizan la potencialidad del concepto de “representaciones sociales” para estudiar las significaciones colectivas presentes en los procesos educativos. Señalan que, durante la segunda mitad del siglo XX, los estudios desarrollados en el contexto brasileño (y podríamos agregar también en el argentino) han llevado a explicaciones dicotómicas, centradas de manera excluyente en los procesos psicológicos o sociológicos implicados en las situaciones educativas. Justamente, la potencialidad de la teoría de las “representaciones sociales” reside en permitir atrapar los fenómenos psicosociales, ubicados en la intersección entre lo psicológico y lo social. Así, la psicología social introduce en el estudio del campo educativo la pertenencia grupal de los sujetos, en contraposición a los enfoques centrados en el desarrollo de capacidades o características personales, tanto de los docentes como de los alumnos. Dicho de otro modo, la teoría de las representaciones sociales permite estudiar la constitución del sujeto social en el contexto escolar, al postular que la subjetividad es una construcción históricamente situada, que se lleva a cabo en la relación con otros, por ejemplo, un maestro se constituye

como tal en la relación que establece con sus alumnos y viceversa. Esto último se pone de manifiesto en los hallazgos de las autoras respecto de la representación social hegemónica de la función docente en Argentina, Portugal y Brasil cuyos contenidos refieren a la vocación, a las prácticas de cuidado y a la angustia propia de una actividad cuyo éxito depende del otro.

La psicologización y la sociologización que tuvieron lugar en el estudio de los procesos educativos, también se produjeron en el modo de pensar la identidad docente. Es en este sentido, Vera Maria Nigro de Souza Placco y Vera Lucia Trevisan de Souza, señalan que en los abordajes centrados en procesos psicodinámicos, en la imagen de sí, en la autoestima o en el rol o las actitudes de los docentes, se ha perdido la esencia psicosocial del fenómeno. El recorrido analítico que realizan las autoras pone de manifiesto que la pluralidad de sentidos que se le ha dado al término “identidad” demanda un trabajo particular para los investigadores que se dediquen a su estudio: la elucidación de su polisemia, para poder asumir una perspectiva entre las múltiples posibles de manera reflexiva. Particularmente, en el caso de la identidad docente, su abordaje requiere pensarla en relación dialéctica con los otros agentes de los procesos educativos, especialmente los alumnos, es decir, se vuelve necesario asumir un enfoque psicosocial para su estudio.

En este sentido, Susana Seidmann, Sandra Thomé y Jorgelina Di Iorio, señalan que en las distintas corrientes teóricas que componen en la actualidad la psicología social existe un consenso en torno a pensar la identidad individual como un proceso social, que se lleva a cabo en la relación dialéctica entre el yo, el mundo social y los otros. Específicamente, la teoría de las representaciones sociales, enfatiza la interdependencia social de los individuos, en contraposición al individualismo característico de la denominada “psicología social psicológica”. Las autoras enfatizan la potencialidad del concepto de “representación social” para la comprensión de los fenómenos educativos, en tanto se basa en una ontología dialogal: su punto de partida es la tríada ego/alter/objeto. En los procesos dialógicos las antinomias presentes en el sentido común (*themathas*) se actualizan convirtiéndose en núcleos de sentido constitutivos de las representaciones sociales. De esta manera, los sujetos de la educación se construyen en relaciones de oposición entre significados y de implicación en los fenómenos dialógicos de la experiencia social. Específicamente, las autoras describen sus hallazgos respecto de las representaciones de los maestros sobre su rol docente, en los que se pone de manifiesto la tensión entre profesionalización/profesión y vocación/profesionalización.

Por su parte, José Antonio Castorina, se ocupa de las bases epistemológicas sobre las que se puede establecer la compatibilidad entre la teoría de las representaciones sociales y el programa de investigación

de la psicología genética que ha asumido una posición constructivista crítica. Con este objetivo, analiza las relaciones entre ambas disciplinas centrándose en: la concepción del objeto de conocimiento; el tipo de constructivismo asumido y el modo de pensar el cambio representacional. Asimismo, plantea la relevancia de la tesis de la “polifasia cognitiva”, propia de la psicología social, para el estudio de los procesos de aprendizaje de las ciencias sociales. Tal como señala el autor, ya no es posible pensar en el desarrollo universal de nociones que progresan hacia estados de mayor validez de los conocimientos, porque no se trata de la construcción de conocimientos por parte de un sujeto solitario, sino que los significados y prácticas sociales de las que los individuos participan restringen sus posibilidades para comprender el mundo, a la vez que las posibilitan. De esta manera, la contribución fundamental de la psicología social para la comprensión de los procesos de aprendizaje es el haber puesto de manifiesto que las identidades sociales de los alumnos intervienen en los procesos que se desarrollan en la sala de clases y haber posicionado a los sujetos de la educación en un contexto social e histórico constituido por sistemas significantes que los anteceden porque forman parte de la memoria colectiva de su grupo de pertenencia.

Asimismo, Abigail Alvarenga Mahoney y Laurinda Ramalho de Almeida analizan las relaciones entre la psicología social y la psicología del desarrollo a partir de la teoría de Henri Wallon. Para este autor, el ser humano es genéticamente social, es decir, el psiquismo humano se transforma constantemente por las relaciones entre los componentes genéticos y los sociales, entre los que se destacan los procesos educativos formales. El sí mismo se desarrolla en función de su identificación con los intereses, objetivos y aspiraciones de su grupo de pertenencia, y a su vez, por la diferenciación necesaria para ocupar un lugar determinado en la conformación social. Por lo tanto, las autoras afirman que la escuela no puede considerar al niño independientemente de su entorno. Señalan que son necesarios análisis que combinen un nivel de análisis sociológico, para comprender el grupo social al que pertenecen los alumnos, con las distintas etapas del desarrollo descritas por Wallon respecto de las relaciones que los niños de distintas edades establecen con su entorno social. Este autor concebía a la escuela como un campo privilegiado para integrar los polos del individuo y la sociedad en los procesos formativos. Asimismo, la institución escolar abre nuevas posibilidades para el establecimiento de relaciones interpersonales en el tránsito por los distintos grupos que la conforman. El papel de los grupos que integran la institución escolar, y el del profesor como mediador en el aula, podrían llevar a el establecimiento de un medio de desarrollo en el que se construya un ambiente emocional cognitivo y motor favorable para la formación de individuos solidarios y responsables a nivel social, contribuyendo a la generación de mejores condiciones de vida.

Respecto de las estrategias metodológicas que la psicología social puede aportar para el estudio de los fenómenos educativos, Tarso Mazzotti y Alda Judith Alves-Mazzotti, proponen el análisis retórico un instrumento para la identificación de las representaciones sociales, en tanto éstas se constituyen en contextos de conversación en las que se utilizan argumentos para persuadir a otros. En las diversas interacciones sociales, las personas deliberan sobre las creencias y valores construidas a lo largo de la historia de su grupo, sobre lo que es aceptable o no. Las representaciones sociales se construyen en la negociación de significados que se realiza a partir de las posiciones de los participantes en esas interacciones, de allí la riqueza del análisis retórico para estudiar los “lugares de preferencia o argumentos preferibles” utilizados por los interlocutores, es decir, aquellos esquemas argumentales (de cantidad, cualidad, orden, etc.) que son considerados válidos por los grupos a los que los interlocutores pertenecen, esto es, las razones que alegan para defender lo que consideran preferible hacer o los valores que orientan sus prácticas. Sin duda, la pertinencia de las técnicas de análisis retórico para la investigación de representaciones sociales requiere ser puesta a prueba mediante su utilización en investigaciones empíricas, lo cual llevará a su perfeccionamiento y ajuste a este objeto de estudio para el cual no fueron diseñadas. No obstante, permitirá recontextualizar los enunciados discursivos que, en gran parte de las investigaciones sobre representaciones sociales, son incluidos como una colección de dichos o palabras suficientes en sí mismas para expresar los significados grupales.

Otra estrategia metodológica fructífera para indagar la existencia de representaciones sociales como mediadores simbólicos de los procesos educativos, es la construcción de biografías de formación docente, un método que dentro de las historias de vida se ha consolidado en las ciencias sociales. A este respecto, Marília Claret Geraes Duran y Norinês Panicacci Bahia revisan distintos trabajos que han puesto de manifiesto que gran parte de los recuerdos almacenados en la memoria humana dependen de un proceso de construcción social, asimismo establecen interesantes relaciones con la teoría sociohistórica, en tanto ésta concibe a la memoria humana como el resultado de la internalización de los signos culturales en la interacción con otros. Proponen el uso de la biografía de formación como estrategia para estudiar representaciones sociales, porque permite acceder a una réplica interiorizada de la historia del sujeto al momento de formarse y por ello posibilita aproximarse al proceso de construcción de su identidad docente. Tal como plantean las autoras, recordar narrativamente la propia historia implica un proceso de subjetivación. Esto último implica una ruptura con un enfoque basado en supuestos epistemológicos clásicos que considera a las biografías como estrategias para recolectar información oral, para pensarlas como un



proceso dialéctico en el que se constituye el mismo sujeto al recordar. Así, las autoras afirman que las biografías de formación son fructíferas para la indagación de representaciones sociales porque éstas se constituyen de manera conjunta con las identidades sociales de los individuos. Además, el método biográfico es emancipador, en tanto permite a los adultos, al elaborar sus identidades, criticar las ideologías en las que se encuentran sumergidos, lo cual abre un abanico de posibilidades para su uso en la formación docente.

Finalmente, Claudia Davis y Wanda Maria Junqueira de Aguiar presentan los aportes de la ergonomía francesa como una alternativa para superar la dicotomía entre saber y acción en la investigación y formación docente. Los enfoques tradicionales del trabajo y la formación docente priorizan de manera dicotómica o bien los aprendizajes conceptuales de tipo académico, o bien la formación en las prácticas. Por el contrario, el dispositivo para el análisis de las prácticas profesionales que ha desarrollado la ergonomía francesa permite articular esos dos campos de la formación docente, realizando una reflexión conceptual sobre las prácticas efectivas que tienen lugar en el aula. Desde esta perspectiva, la actividad docente es entendida como “un sistema de actividad”, tal como este es descrito por la teoría sociohistórica. Las autoras describen los pasos que requiere este dispositivo de análisis de las prácticas docentes, centrándose particularmente en una de sus herramientas más originales y fructíferas: la autoconfrontación (simple o cruzada). Señalan que este procedimiento permite desplegar un proceso formativo que de lugar a la transformación de las prácticas, a partir de la observación y reflexión de los docentes sobre su propia actividad y la interlocución con sus pares,

Sin duda este libro constituye un aporte fundamental para poner en relieve los aportes de la psicología social para el estudio de los fenómenos educativos. Los vínculos entre los dos campos disciplinares no son obvios, para su comprensión se requiere de trabajos como éste, dedicados al análisis de los conceptos y las metodologías propias de cuerpos teóricos que fueron construidos respecto de problemáticas y niveles de análisis diferentes. E en este sentido, que los distintos trabajos que conforman esta obra pueden ser leídos con un espíritu interdisciplinario, como un prometedor entrecruzamiento de conceptos y modos de investigar entre campos científicos que configuran entramados fructíferos para problematizar los procesos educativos.

ALICIA VIVIANA BARREIRO

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Universidad de Buenos

Aires - Argentina

*abarreiro@psi.uba.ar*

# PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

## PERIÓDICOS

AFRO-ÁSIA

N. 41, 2010

Centro de Estudos Afro-Orientais

Universidade Federal da Bahia

Salvador, BA

CADERNO CRH

V. 24, n. 62, jan./ago. 2011

Centro de Recursos Humanos, UFBA

Salvador, BA

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.27-28, n. 10/11-1-3, out./nov. 2011-  
-jan.-mar. 2012

Escola Nacional de Saúde Pública,

Fundação Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro, RJ

CADERNOS DO CENTRO DE FILOSOFIA E  
CIÊNCIAS HUMANAS

V.25, n.1/2, 2009

Universidade Federal do Pará

Belém, PA

ECCLESIA: REVISTA DE CULTURA

CATÓLICA

V. 25, n. 4, out./dez. 2011

Pontifício Ateneo Regina Apostolorum

Roma (Itália)

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V. 40, jan./jun. 2011

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal, RN

EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

V. 23, n. 60, maio/ago. 2011

Facultad de Educación, Universidad de  
Antioquia,

Medellín (Colômbia)

ENCUENTRO EDUCACIONAL

V. 17, n. 1/3, jan./dez. 2010

Universidad Del Zulia

Maracaibo (Venezuela)

ESPAÇO PLURAL

V. 11, n. 23, 2010

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Marechal Cândido Rondon, PR

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 320-323, dez. 2011-jan./ mar.2012

Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid

Madrid (Espanha)

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

V. 15, n. 22, jan./jun. 2010

Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade Federal do Piauí

Teresina, PI

LINHAS CRÍTICAS

V. 16-17, n. 30-32, jan./jun. 2010- jan./abr.  
2011

Faculdade de Educação, Universidade de  
Brasília,

Brasília, DF

PANORAMA SOCIOECONÓMICO

V. 28, n. 41, dez. 2010

Facultad de Ciencias Empresariales,

Universidad de Talca, Chile  
Talca (Chile)

#### PERFILES EDUCATIVOS

V. 33-34, n. 134-135, n. esp., 2011  
Centro de Estudios sobre la Universidad,  
Universidad Nacional Autónoma de México  
México (D.F.)

#### PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO

V. 1, n. 1, 2011  
Programa de Pós-Graduação Profissional,  
Gestão e Avaliação da Educação Pública  
Juiz de Fora, MG

#### RADIS: COMUNICAÇÃO E SAÚDE

N. 112-115, dez. 2011 jan.-mar. 2012  
Programa Radis, Escola Nacional de Saúde  
Pública, Fundação Oswaldo Cruz  
Rio de Janeiro, RJ

#### REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

V. 16, n. 46/47, jan./ago. 2011  
Associação Nacional de Pós-Graduação e  
Pesquisa em Educação – Anped  
Campinas, SP

#### SÉRIE-ESTUDOS: PERIÓDICO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB

N. 31, jan./jun. 2011  
Universidade Católica Dom Bosco  
Campo Grande, MS

#### SOCIOLOGIAS

V. 13, n. 27, maio/ago. 2011  
Programa de Pós-Graduação em  
Sociologia da Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul  
Porto Alegre, RS

#### LIVROS

COLEÇÃO APRENDA A FAZER (3 vol.)  
Marli Quadros Leite (Resumo); Maria  
Lúcia C. V. O. Andrade (Resenha); Rosana  
Morais Weg (Fichamento)  
São Paulo, SP: Paulistana, 2006-2010

#### DESCOBRIR BRINCANDO

Tere Majem e Pepa Ødena  
Campinas: Autores Associados, 2012

#### DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS: MODELIZAR Y RESOLVER PROBLEMAS EM LA EDUCACIÓN EM CIENCIAS EXPERIMENTALES

José Joaquín García García  
Medellín: Uni-Pluri/versidade, 2011

EU AVALIO, TU AVALIAS, NÓS NOS  
AUTOAVALIAMOS?

Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz  
Campinas: Autores Associados, 2011

#### EDUCAÇÃO E FEDERALISMO NO BRASIL: COMBATER AS DESIGUALDADES, GARANTIR A DIVERSIDADE

Romualdo Portela de Oliveira e Wagner  
Santana (Org.)  
Brasília: Unesco, 2010

#### FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: QUANDO A LINGUAGEM E O ENSINO SE ENCONTRAM

Antonio Paulino de Sousa, Valdir Heitor  
Barzotto, Maria Lúcia Pessoa Sampaio (Org.)  
São Paulo: Paulistana, 2010

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EM DISCUSSÃO

Simone Albuquerque da Rocha (Org.)  
Cuiabá: EduFMT, 2008

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LICENCIATURAS EM DISCUSSÃO

Simone Albuquerque da Rocha (Org.)  
Cuiabá: EduFMT, 2010

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO: TRÊS DÉCADAS DE HISTÓRIA (1977-2007)

Simone Albuquerque da Rocha  
Cuiabá: EduFMT, 2010

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL MÉDIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DO PROFORMAÇÃO

Luciane Sá de Andrade  
Campinas: Autores Associados, 2011

#### POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: LIÇÕES APRENDIDAS E DESAFIOS

Célio da Cunha, José Vieira de Sousa e  
Maria Abadia da Silva (Org.)  
Campinas: Autores Associados, 2011

#### RAÇA E CLASSE NA GESTÃO BRASILEIRA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A CULTURA NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Renísia Cristina Garcia Filice  
Campinas: Autores Associados, 2011

#### TRADIÇÃO ORAL E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

Waldemar Ferreira Netto  
São Paulo: Paulistana, 2008

# INSTRUÇÕES A COLABORADORES

*Cadernos de Pesquisa*, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em Educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Outros Temas, Temas em Debate, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza uma versão em inglês, no site da Scielo, de três artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial; os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, bem como são omitidos perante estes os nomes dos autores. Informações no texto ou referências que possam identificar os autores devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltam para o texto. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

Antes de seis meses não serão aceitos artigos do mesmo autor.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar [cadpesq@fcc.org.br](mailto:cadpesq@fcc.org.br).

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

## NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

### 1. TÍTULOS DOS ARTIGOS, NOME E INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Da página de rosto deve constar: título completo do artigo e o nome do(s) autor(es). 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. Os autores devem enviar nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato, e acrescentar a atual filiação institucional.

### 2. EXTENSÃO

As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o ambiente Windows/Word e acompanhadas de CD contendo o texto completo, tabelas etc. 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.

**Resumo:** Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O título do trabalho e o resumo devem ser vertidos para o inglês.

### 3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. 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 cor original PB, em Word ou Excel, em, em folhas separadas, 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. 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 Réproduction: 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: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

#### Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, 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. Vocações 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](http://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 surge 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 nº 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. 29514.

BRASIL. *Lei nº 9394*, 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.

#### 6. Informações sobre o(s) autor(es)

Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, precisando a unidade de referência de modo a possibilitar sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas, sem que, no total, ultrapassem cinco linhas.

---

## DIREITO DE RESPOSTA

*Cadernos de Pesquisa* acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

#### Enviar os textos para:

Cadernos de Pesquisa  
Av. Prof. Francisco Morato, 1565  
Jd. Guedala – CEP: 05513-900  
São Paulo – SP

*Incentivo  
a quem  
ensina a  
ensinar*



**Prêmio Professor**

**Rubens Murillo Marques**

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site [www.fcc.org.br](http://www.fcc.org.br)

 **Fundação Carlos Chagas**

## Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 50 e 51



### SET/DEZ – 2011 – N. 50

Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses *Eloisa Maia Vidal, Sofia Lerche Vieira* • Programa de avaliação institucional da educação básica do Paraná: da produção à implementação da política na escola *Mary Ângela Teixeira Brandalise, Clícia Bühner Martins* • Uma análise de problemas detectados e soluções propostas por comunidades escolares com base no Indique *Vanda Mendes Ribeiro, Joana Buarque de Gusmão* • Uma proposta de indicadores de desempenho para a educação superior brasileira *Júlio C. G. Bertolin* • A legitimação do conhecimento matemático pelos exames nacionais *Isabel Cristina Machado de Lara* • Educação infantil e longevidade escolar: dados de um estudo longitudinal *Magda Floriana Damiani, Samuel Dumith, Bernardo Lessa Horta, Denise Gigante* • Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem *Rinaldo Henrique Aguiar da Silva, Luciana Teixeira Scapin* • A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009 *Rosângela de Oliveira Pinto, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi Rocha* • Tutoria centrada na leitura de livros: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita *Mara Sílvia Pasian, Tânia Maria Santana de Rose* • Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias, de Nigel Brooke e José Francisco Soares (Org.) *Leonardo Claver Amorim Lima*



### JAN/ABR – 2012 – N. 51

Fatores associados ao desempenho escolar: resultados de um modelo multinível de valor adicionado. *Paulo A. Meyer M. Nascimento* • Desigualdade de desempenho e raça: uma análise a partir do Paebs 2009 *Andreza Cristina Moreira da Silva Basso, Carolina Ferreira Rodrigues, Daniel Aguiar de Leighton Brooke, Daniel Araújo Vignoli, Juliana Frizzoni Candian, Wagner Silveira Rezende* • As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. *Frederica Padilha, Maurício Êrnica, Antônio Augusto Gomes Batista, Luciana Pudenzio* • Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações *Gladys Rocha, Raquel Fontes Martins*

- O efeito da prova na estimativa da proficiência através da TRI *Dalton Francisco de Andrade, Adriano Ferreti Borgatto*
- A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do ensino médio através dos resultados do SPAECE *Francesca Danielle Gurgel dos Santos, Maria Isabel Filgueiras, Lima Ciasca* • Fundamentos en sistemas de evaluación de la educación superior: Brasil, Colombia y Argentina *Nina Eleonor Vizcarra Herles, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira* • Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica *Elisa Antonia Ribeiro* • Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores *Lucila Pesce* • Impacto do Projeto Jovem de Futuro *Ricardo Barros, Mirela de Carvalho, Samuel Franco, Andreza Rosalém* • Os desafios de uma proposta de avaliação em valores para o Programa “A União Faz a Vida”: um estudo piloto *Mariálva Rossi Tavares* • Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários *Laurinda Ramalho de Almeida*

