

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

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 Electronic Library Online <http://www.scielo.br>
ISSN 1807-0213

VERSÃO ONLINE

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

<http://www.scielo.br>

VERSÃO IMPRESSA

Impresso em: dezembro de 2011

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

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

Aline Marques

DIAGRAMAÇÃO

Maísa S. Zagria

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Gráfica Paym - (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) 3249-2800

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

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



Fundação Carlos Chagas

AUTORES
ASSOCIADOS @

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 à página final.

A revista não se responsabiliza pelos conceitos emitidos em matéria assinada a que dê publicação.

Direitos autorais reservados: reprodução integral de artigos apenas com autorização específica; citação parcial permitida com referência completa à fonte.

CADERNOS DE PESQUISA

EDITORA RESPONSÁVEL

Elba Siqueira de Sá Barretto

EDITORES EXECUTIVOS

Albertina de Oliveira Costa, Claudia Davis e 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)

ERRATA

Na edição v. 41, n. 142 jan./abr. 2011, nas pp. 20-21, onde se lê, nas palavras-chave "avaliação qualitativa" e "qualitative evaluations", deve-se ler, respectivamente, "avaliação de qualidade" e "quality assessment".

SUMÁRIO

EDITORIAL 342

TEMA EM DESTAQUE

FORMAÇÃO E SABERES PROFISSIONAIS:
PERSPECTIVAS BRASIL-PORTUGAL

APRESENTAÇÃO 348

Vera Fartes e Telmo Humberto Lapa Caria

SABERES PROFISSIONAIS NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO
DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO 352

Lucília Regina de Souza Machado

SABERES, IDENTIDADES, AUTONOMIA NA CULTURA
DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA 376

Vera Fartes e Adriana Paula Q. Oliveira Santos

MUDANÇA NO CONHECIMENTO E NA PROFISSÃO ACADÊMICA EM PORTUGAL 402

Rui Santiago e Teresa Carvalho

A COMPETÊNCIA REFLEXIVA PROCESSUAL EM SERVIÇO SOCIAL
NA AÇÃO PROFISSIONAL JUNTO ÀS POPULAÇÕES 428

Berta Granja

OUTROS TEMAS

DA (CONTRA)NORMATIVIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR:
PROBLEMATIZANDO DISCURSOS SOBRE A INDISCIPLINA DISCENTE 456

Julio Groppa Aquino

SOBRE A TUTELA DOS CORPOS INFANTIS NA ROTINA ALIMENTAR DA CRECHE 486

Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz

PESQUISA ACADÊMICA E PRÁTICA EDUCATIVA
COMO UM PROBLEMA SOCIOLÓGICO 502

Agripa Faria Alexandre

APRENDENDO A SER NEGRO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES 516

Marzo Vargas dos Santos e Vicente Molina Neto

LER E ESCREVER SOBRE CORPOS: METODOLOGIA FEMINISTA
PARA LETRAMENTO DE JOVENS 538

Joana Plaza Pinto

QUANDO A ESCOLA É A “CASA”, A “RUA” E O “QUINTAL” 560

Eloiza Dias Neves

CONSTRUÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPAÇO
COMPLEXO DE ENSINO E PESQUISA 582

Wagner Rodrigues Silva

REMUNERAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO
DOCENTE NO BRASIL: UM APORTE 606

Thiago Alves e José Marcelino de Resende Pinto

TEMAS EM DEBATE

ENSINO SUPERIOR PRIVADO: EXPANSÃO DAS COOPERATIVAS
DE MÃO DE OBRA DOCENTE 642

Adolfo Ignacio Calderón e Henrique da Silva Lourenço

ESPAÇO PLURAL 660

MARIA LUCIA MOTT

RESENHAS 662

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 672

INSTRUÇÕES A COLABORADORES 674

CONTENTS

EDITORIAL 342

ISSUE IN FOCUS

TRAINING AND PROFESSIONAL KNOWLEDGE:
BRAZIL-PORTUGAL PERSPECTIVES

PRESENTATION 348

Vera Fartes, Telmo Humberto Lapa Caria

PROFESSIONAL KNOWLEDGE ACCORDING TO DEVELOPMENT
PLANS OF FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION 352

Lucília Regina de Souza Machado

KNOWLEDGE, IDENTITIES AND AUTONOMY IN THE TEACHING
CULTURE OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION 376

Vera Fartes, Adriana Paula Q. Oliveira Santos

CHANGES IN KNOWLEDGE AND ACADEMIC PROFESSION IN PORTUGAL 402

Rui Santiago, Teresa Carvalho

REFLEXIVE PROCEDURAL COMPETENCE IN SOCIAL SERVICES
IN THE WAY PROFESSIONALS DEAL WITH THE POPULATION 428

Berta Granja

OTHERS ISSUES

ON THE (COUNTER-)NORMATIVE SPECTRUM OF EVERYDAY SCHOOL LIFE:
AN ANALYSIS OF THE DISCIPLINARY EVENTS OF A PUBLIC SCHOOL 456

Julio Groppa Aquino

ON THE CARE OF CHILDREN'S BODIES
IN THE NURSERY SCHOOL FEEDING ROUTINE 486

Ana Cristina Richter, Alexandre Fernandez Vaz

SCIENTIFIC RESEARCH AND EDUCATIONAL
PRACTICE AS A SOCIOLOGICAL PROBLEM 502

Agripa Faria Alexandre

LEARNING TO BE BLACK: THE STUDENTS' PERSPECTIVE 516

Marzo Vargas dos Santos, Vicente Molina Neto

READING AND WRITING ABOUT BODIES: A FEMINIST
METHODOLOGY FOR TEACHING YOUNG PEOPLE 538

Joana Plaza Pinto

WHEN THE SCHOOL IS THE "HOME", THE "STREET" AND THE "YARD" 560

Eloiza Dias Neves

INTERDISCIPLINARITY CONSTRUCTION IN THE COMPLEX
DOMAIN OF EDUCATION AND RESEARCH 582

Wagner Rodrigues Silva

TEACHERS' SALARIES AND LABOUR CONDITIONS IN BRAZIL:
A CONTRIBUTION FROM CENSUSES DATA 606

Thiago Alves, José Marcelino de Resende Pinto

ISSUES IN DEBATE

PRIVATE HIGHER EDUCATION: THE EXPANSION
OF TEACHER'S LABOR COOPERATIVES 642

Adolfo Ignacio Calderón, Henrique da Silva Lourenço

OPEN SPACE 660

MARIA LUCIA MOTT

BOOK REVIEWS 662

PUBLICATIONS RECEIVED 672

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 674

EDITORIAL

Cara leitora, caro leitor,

Abrimos este número tendo, de um lado, a satisfação de anunciar que passamos a contar com mais um editor executivo nos *Cadernos de Pesquisa*, o pesquisador Moysés Kuhlmann Junior. De outro, é com pesar que registramos o falecimento de Maria Lúcia de Barros Mott, antiga assistente de edição da revista e pesquisadora da casa, a quem rendemos homenagem no Espaço Plural.

Passando à introdução dos temas abordados no fascículo, iniciamos pelo dossiê organizado por Vera Fartes e Telmo Humberto Lapa Caria, sobre os saberes profissionais. Ele resultou de colaboração entre as Universidades do Porto, de Trás-os-Montes e Alto Douro, e do Minho, em Portugal, e a Universidade Federal da Bahia, no Brasil. Concebendo o saber profissional como resultante dos saberes práticos, científicos e sócio-organizacionais, os artigos apresentados no Tema em Destaque permitem analisar, em prisma transversal, as relações entre práticas de trabalho, identidades institucionais e sistemas de formação.

Quatro são os textos publicados sob esse enfoque; dois brasileiros e dois portugueses. Entre os primeiros, está o estudo de Lucília Regina de Souza Machado sobre o emprego dos saberes profissionais para atender as demandas sociais, tal como entendido na documentação formulada por instituições de educação profissional e tecnológica em um estado brasileiro e

pelo Ministério de Educação. Vera Fartes e Adriana Paula Q. Oliveira Santos discutem a formação de professores da educação profissional e tecnológica tendo como horizonte a construção de uma cultura profissional no contexto contemporâneo.

Entre os textos portugueses, o de Rui Santiago e Teresa Carvalho analisa os desafios profissionais postos aos acadêmicos pela emergência da sociedade do conhecimento, crescente mercantilização e incremento do gerencialismo no ensino superior. Berta Granja refere-se aos resultados de pesquisa etnográfica sobre a atividade profissional dos assistentes sociais e os saberes por eles mobilizados.

Na seção Outros Temas, artigo de Julio Groppa Aquino problematiza a proliferação do discurso sobre a indisciplina na escola básica. Faz, de início, um balanço dos estudos sobre o tema no Brasil e examina os seus referenciais teórico-metodológicos; analisa, em seguida, dados de pesquisa realizada em escola de nível médio, com auxílio da perspectiva foucaultiana. Também, na perspectiva pós-estruturalista, o trabalho de Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz aborda a questão da rotina alimentar em uma creche por meio de estudo etnográfico.

Com a preocupação de desenvolver uma metodologia feminista de abordagem, o projeto relatado por Joana Plaza Pinto gira em torno do letramento de jovens e adultos, que adotou como tema as relações de gênero e a sexualidade.

O ensaio de Agripa Faria Alexandre discute as relações entre pesquisa e prática educativa com base nas formulações de Guiddens e Beck, e, entre outros aspectos, chama a atenção para o fato de que as pesquisas educacionais têm deixado de levar em conta os efeitos sociais da produção do conhecimento na contemporaneidade. O estudo de Wagner Rodrigues Silva investiga as práticas interdisciplinares de ensino e pesquisa mediante a interlocução entre instituições de ensino básico e superior.

Entender o modo pelo qual estudantes negros da rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, constituem as interações sociais que se manifestam nas aulas de Educação Física e na cultura estudantil de modo geral é o propósito da pesquisa com características etnográficas realizada por Marzo Vargas dos Santos e Vicente Molina Neto. Também com uma abordagem de tipo etnográfico, o estudo de caso sobre uma escola rural do Rio de Janeiro com bom desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio, realizado por Eloiza Dias Neves, tem o objetivo de entender os sentidos atribuídos à escola pela comunidade, com vistas a explicar seus bons resultados.

Encerra a seção, o estudo de Thiago Alves e José Marcelino de Resende Pinto sobre a remuneração e as características do trabalho docente no Brasil, analisadas por meio de microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Além de oferecer uma síntese preciosa de informações referentes a esses profissionais abrangendo todo o país, a pesquisa

possibilita objetivar demandas quanto à formação em nível superior de um segmento significativo dos docentes, aos baixos salários percebidos em relação a outras categorias com formação equivalente e às condições de trabalho.

O artigo de Adolfo Ignacio Calderón e Henrique da Silva Lourenço, objeto da seção Temas em Debate, analisa a expansão das cooperativas de mão de obra de professores no ensino superior privado e as restrições legais impostas a essa modalidade de contrato que terminaram por envolver a atuação punitiva do Poder Público.

Os Editores

TEMIAS

EM

DESTAÇ

S

**FORMAÇÃO E SABERES
PROFISSIONAIS
PERSPECTIVAS BRASIL-PORTUGAL**

QUE

APRESENTAÇÃO

1
Os docentes responsáveis pelas atividades acadêmicas desenvolvidas em Portugal e no Brasil são, respectivamente, os professores Telmo Caria, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e da Universidade do Porto, e Vera Fartes, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Este dossiê representa parte das atividades realizadas no âmbito do Protocolo de Colaboração celebrado entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, a Universidade do Minho e a Universidade Federal da Bahia¹, com apoio da Fundação para Ciência e Tecnologia – FCT –, do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior de Portugal. A proposta apresentada tem como principal objetivo aprofundar e defender reflexões e resultados de pesquisas em diferentes campos de atuação sobre os “saberes profissionais”, área ainda carente de estudos.

É em torno de temas originados em contextos profissionais diversificados que organizamos essa proposta, trazendo estudos realizados não somente em lugares diferenciados de prática educacional e profissional, como também em realidades socioculturais distintas dos dois países. Essas diferentes abordagens são o que, a nosso ver, constitui a maior contribuição deste dossiê que, a par da necessidade de conferir maior visibilidade e aprofundamento da temática no Brasil, traz a experiência de estudiosos de outra parte do mundo.

Importante ter presente que, ao falarmos neste dossiê de “saberes”, tomando por base o trabalho profissional, estamos nos referindo a uma atividade laboral que tem uma relação estreita com a posse de diplomas da educação superior. Não se trata, portanto, de qualquer profissão, no sentido comum do termo, mas só daquelas cujo estatuto econômico e social depende de uma escolaridade prolongada e, portanto, corresponde a um

trabalho intelectual que decorre do uso e da mobilização de conhecimento abstrato e científico no contexto de trabalho.

Encontramos neste dossiê estudos sobre profissões e sistemas de formação, cujo acesso à atividade pressupõe, tendencialmente, uma licenciatura: professores de educação tecnológica, projetos de inserção social, assistentes sociais e gerontólogos. Nesta acepção, de possível objeto interdisciplinar, o saber profissional aparece nas ciências do trabalho associado a estudos sobre significações e identidades em contextos de exercício profissional. Nas ciências da educação aparece mais associado a estudos sobre a organização e apropriação do conhecimento oficial, recontextualizado em campos de práticas curriculares.

A organização deste dossiê pretende ser, dentro de seus limites, um primeiro contributo para que as relações entre educação e trabalho deixem de ser pensadas apenas como problemas educacionais e institucionais, sócio-organizacionais, ou, ainda, de gestão e aprendizagem do conhecimento.

A nossa proposta mais geral, que se estende para além deste conjunto de textos, é a de que, mediante o conceito de “saber profissional”, se possam analisar, de modo transversal, as relações entre práticas de trabalho, identidades institucionais e sistemas de formação. De um modo mais operacional, poderemos dizer que a nossa proposta teórica é a de conceber o saber profissional a partir do cruzamento de três fontes sociocognitivas:

- o saber prático, necessário às rotinas e improvisos das situações de trabalho, e a todo o momento acionados na interação social a partir de repertórios de experiências entre membros de uma mesma profissão como competência para saber comunicar, proceder, categorizar as práticas no nível microssocial, que se focaliza na prática das suas relações com a construção das identidades no trabalho;
- o saber abstrato e científico recontextualizado, necessário à legitimação e explicação das regularidades sistêmicas, funcionais ou estruturais, reconhecidas na atividade profissional, acionado na interação social como competência declarativa, estratégica e/ou deontológica, capazes de lidar com orientações políticas e estratégias e com relações de poder no nível macrossocial e global, cujo foco está nos sistemas de formação nas relações com a organização do trabalho e da prática;
- o saber sócio-organizacional, ou institucional, em que o saber prático e o abstrato são acionados na interação social para responder às procuras e às ofertas de trabalho profissional e intelectual, como competência para gerar autonomia técnica, simbólica e política num grupo profissional, diante das prescrições de regras e de constrangimentos de recursos no nível mesossocial, com foco

nas identidades organizacionais e nas práticas de trabalho na sua relação com a organização e divisão social do trabalho.

Iniciamos nossa proposta com o artigo de Lucília Machado. Nele, a autora aborda os Planos de Desenvolvimento de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e traz resultados de análises de documentos dessas instituições em relação ao uso dos saberes profissionais na sua interação com o sistema social. Foram analisados Planos de Desenvolvimento Institucional para o período de 2009 a 2013 de cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Foram analisados, também, documentos legais e do Ministério da Educação. Desejou-se saber como esses documentos definiram o uso dos saberes profissionais no atendimento de demandas específicas do sistema social. Foram priorizadas, sobretudo, demandas concretas do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; de interesses de grupos sociais e instituições, de peculiaridades regionais, de arranjos produtivos, sociais e culturais locais e as decorrentes da necessidade de preservação do meio ambiente.

“Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal” é o artigo no qual os autores Rui Santiago e Teresa Carvalho, ambos da Universidade de Aveiro, analisam o impacto das transformações nas condições institucionais e epistemológicas da produção de conhecimento científico na profissão acadêmica em Portugal. O estudo parte do pressuposto de que a mercantilização e “managerialização” crescentes do ensino superior português, visíveis desde o início do século XXI, alteraram substancialmente essas condições, sendo susceptíveis, por conseguinte, de afetar a autonomia profissional dos acadêmicos e o seu controle sobre a natureza e a forma pela qual o conhecimento é produzido e difundido.

A competência reflexiva processual em Serviço Social na ação profissional com as populações em Portugal é o tema de Berta Granja, do Instituto Superior em Serviço Social do Porto. Nele, a autora traz os resultados de um projeto de investigação etnográfico desenvolvido em Portugal, no Brasil e no Canadá sobre a atividade profissional dos assistentes sociais, centrando-se nos aspectos relacionados aos saberes mobilizados na interação com as populações. A autora ressalta que a atividade profissional dos assistentes sociais responde a problemas vividos por indivíduos de forma singular, mas que resultam do funcionamento das estruturas socioeconômicas e políticas e seus sistemas que influenciam percursos educacionais, modos e condições de vida, grupos e suas identidades individuais e coletivas. Nesse sentido, a resposta a esses problemas da ação exige um saber profissional proveniente de uma estrutura sociocognitiva específica que está na base da “forma identitária” que se constrói e reconstrói pela reflexão individual e coletiva e pela afirmação da autonomia profissional na ação.

Vera Fartes e Adriana Quixabeira, docentes da Universidade Federal da Bahia e do Instituto Federal de Alagoas, respectivamente, tratam dos saberes, da identidade e da autonomia na cultura profissional de professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Para isso, desenvolvem quatro teses, partindo do princípio de que os saberes profissionais englobam dois tipos de fenômenos sociais que expressam o modo pelo qual as pessoas vivenciam as organizações e as instituições sociais no mundo contemporâneo: o primeiro fenômeno se refere à relação entre o papel institucional ocupado pelos grupos sociais e os processos coletivos de construção identitária na sociedade; o segundo trata da mobilização dos diferentes tipos de conhecimento em situação de trabalho diante das variadas qualificações hoje exigidas dos profissionais em contextos de intervenção. A noção de cultura, nesse sentido, tem a possibilidade heurística de enfatizar e articular as identidades dos atores e seus saberes partilhados, possibilitando atitudes autônomas e reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados na prática.

Nos vários estudos ora anunciados, as competências de saber estão sempre associadas a significações diferenciadas, conforme o conteúdo organizacional e institucional específico de cada grupo profissional. Pensamos que o desafio epistemológico e metodológico nos estudos sobre o saber profissional está em conseguir fazer a dissociação entre significações contextuais e competências gerais, para podermos desenvolver uma teoria que permita comparar e analisar os saberes em diferentes profissões naquilo que têm em comum, como formas de organização da prática, da identidade e da reflexividade no trabalho.

Assim, este dossiê deve ser lido como um trabalho em construção, do qual não se conhece antecipadamente o ponto de chegada, embora se tenha uma direção nos caminhos a seguir.

VERA FARTES

verafartes@uol.com.br

TELMO HUMBERTO LAPA CARIA

tcaria@utad.pt

TEMA EM DESTAQUE

SABERES PROFISSIONAIS NOS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

RESUMO

O artigo traz resultados de análises de documentos de instituições de educação profissional e tecnológica com relação ao uso dos saberes profissionais na sua interação com o sistema social. Foram analisados Planos de Desenvolvimento Institucional para o período de 2009 a 2013 de cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, bem como documentos legais e do Ministério da Educação. Desejou-se saber como esses documentos definiram o uso dos saberes profissionais no atendimento de demandas específicas do sistema social. Foram priorizadas, sobretudo, demandas concretas do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; de interesses de grupos sociais e instituições; de peculiaridades regionais; de arranjos produtivos, sociais e culturais locais e as decorrentes da necessidade de preservação do meio ambiente.

**CONHECIMENTOS • ENSINO PROFISSIONAL • INSTITUIÇÕES DE
ENSINO • DESENVOLVIMENTO SOCIAL**

PROFESSIONAL KNOWLEDGE ACCORDING TO DEVELOPMENT PLANS OF FEDERAL INSTITUTES OF EDUCATION

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

ABSTRACT

The article presents results of analyses of documents from institutions of professional and technological education in relation to the use of professional knowledge in its interaction with the social system. Two types of documents were analysed: a. the Institutional Development Plans (from 2009 to 2013) of five Federal Institutes of Education, Science and Technology from Minas Gerais; b. legal documents, some of which from the Ministry of Education. The aim was to know how these documents defined the use of professional knowledge for specific demands of the social system. Priority was given to solid demands of the local, regional and national socioeconomic development; social concerns of social groups and institutions; regional peculiarities; productive, social and cultural local arrangements and these that came from need for environmental protection.

KNOWLEDGE • VOCATIONAL EDUCATION • TEACHING
INSTITUTIONS • SOCIAL DEVELOPMENT

ESTE TEXTO É PARTE de pesquisa que se refere à construção da identidade de instituições de educação profissional e tecnológica, que passaram a ser o modelo dominante da rede do governo federal voltada para essa modalidade educacional. A pesquisa se desenvolve dentro da conjuntura de implantação dos 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, previstos em lei para todo o país (BRASIL, 2007, 2008), e focaliza apenas as cinco unidades concernentes ao Estado de Minas Gerais.

Como instrumentos do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2001), os institutos federais se definem como instituições de educação básica, profissional e superior, constituídas por um conjunto de *campus* localizados em mesorregiões, determinadas a promover a sustentabilidade ambiental, fortalecer os arranjos produtivos, sociais, culturais e educacionais, e apoiar o desenvolvimento local e a socialização de tecnologias, dentre outras finalidades. Conforme Machado e Salles,

No Plano Nacional de Educação, consta que a educação e o aprendizado implicam, necessariamente, a capacitação para a prática da cidadania responsável e consciente em consonância com as necessidades da sociedade. Assim, a formação e o aperfeiçoamento das aptidões individuais para a vida produtiva ou para o exercício da liderança científica, tecnológica, artística, cultural, política, intelectual, empresarial e sindical não poderia prescindir do desenvolvimento da responsabilidade social dos educandos.

(2009, P. 43)

Ainda segundo Machado e Salles:

A Lei n. 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, também ressalta a importância da educação como meio e condição de integração social e realização pessoal. Para tanto, esta educação precisaria estar contextualizada tendo em vista o desenvolvimento da capacidade de aprender, de relacionamento com o meio social e político, de atitudes de cooperação, de solidariedade e responsabilidade. As pessoas precisariam se tornar mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e mais respeitosas com relação às diferenças sociais. Uma educação contextualizada seria, assim, fundamental para o crescimento do país e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. **(2009, P. 44)**

Integrados à política de ordenamento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, os institutos federais foram, no seu nascedouro, convocados a realizar a interiorização da oferta educacional a partir de cidades-polo; a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com arranjos produtivos, sociais e culturais locais.

A pesquisa em curso busca, portanto, analisar de que forma essas instituições estão se programando e se movimentando em direção ao desenvolvimento de saberes profissionais contextualizados, especialmente soluções técnicas e tecnológicas, e como planejam socializar esses saberes e seus benefícios às comunidades concernidas.

Lessard e Tardif (2006, p. 27-28) retomam Schön (1990) para afirmar que uma escola profissional tem sempre uma orientação disciplinar e outra prática; que essa dupla direção carrega certas tensões e que há, atualmente, uma crise de confiança nos saberes profissionais, na formação profissional e na capacidade de as escolas profissionais prepararem para as exigências de uma prática cada vez mais definida com base na complexidade, na incerteza, na singularidade das situações e nos conflitos de valores.

Dentre as tensões, que têm desafiado as relações entre instituições formadoras, os saberes e a prática profissional, Lessard e Tardif (2006, p. 57) citam as oposições entre o saber geral e os saberes particulares; o saber considerado como um fim em si mesmo e o saber considerado como um meio ou uma ferramenta do progresso social; a ciência fundamental e a ciência aplicada; a distância crítica e o engajamento e o serviço útil; a educação do cidadão sábio e a do trabalhador competente; a moral da inteligência e da cultura do espírito e aquela da ação e do progresso social.

As relações entre instituições formadoras, saberes profissionais e práticas profissionais são, portanto, complexas e multidimensionais, pois

respondem a diversas motivações sociais, econômicas, políticas, culturais e educacionais, por vezes contraditórias entre si.

Segundo Tanguy, “os saberes profissionais são objetos de conflitos sempre renovados, pois sua seleção e transmissão são frequentemente provisórias porquanto produto de um compartilhamento de poderes mal talhado, estabelecido sobre um compromisso ambíguo” (S/D, P. 4).

Com a normativa de atendimento das demandas do desenvolvimento local, é importante saber o que os planos de desenvolvimento institucional dos institutos federais apresentam sobre seu papel como instituição de formação profissional *vis-à-vis* aos saberes profissionais contextualizados e às demandas da prática profissional. Que atores sociais são mencionados quando se abordam os saberes profissionais, os currículos de formação, as aprendizagens, a produção e utilização do conhecimento diante dos contextos locais? Há explicitação de tensões? De que tipo?

Este artigo relaciona, portanto, a temática dos saberes profissionais e instituições educacionais de formação profissional na sua interação com o sistema social. Caria alerta para outros pontos que seriam mais importantes para repensar a relação da educação com o trabalho e a ciência. A prioridade, segundo o autor,

...não se encontra no ensino, tanto nos sistemas institucionais de formação, da perspectiva daquele que propõe o conhecimento e que está voltado para a aprendizagem, quanto nos contextos informais da educação (incluindo os de trabalho dos professores e educadores), e da perspectiva dos que estão em busca do conhecimento. (2006, P. 2-3, tradução nossa)

Ainda, para Caria, como a escola veicula apenas uma das formas de conhecimento, é da maior importância valorizar a “maneira pela qual os atores sociais mobilizam, utilizam e aprendem os conhecimentos de diferentes tipos e origens nos processos cotidianos de interação”, uma vez que a reflexão sobre a modernidade se tornou mais complexa ao se reorientar para a “análise do sistema de interdependências e dos lugares de fronteira/intermediação que se desenvolvem e se constroem nos processos sociais de divisão social do conhecimento” (P. 3).

Este artigo, no entanto, se volta à relação entre saberes profissionais e instituições educacionais de formação profissional e o faz não para indagar sobre os sistemas de oferta de conhecimentos que essas apresentam; antes ele pressupõe que a escola não é o lugar do saber dos manuais, mas do saber em construção, ou melhor, em coconstrução (BARTH, 1993). Desse modo, este artigo também se inspira em Caria (2006, P. 10) para perguntar: como planos de desenvolvimento institucional – PDI – de escolas

profissionais veem os “saberes como formas de conhecimento definidas pelo uso segundo o ponto de vista dos atores sociais”?

Este artigo trata, exclusivamente, das respostas, à pergunta, inferidas da leitura e análise de PDIs dos cinco Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG – aprovados pelo Ministério da Educação. Buscou-se, nesses documentos, verificar de que forma os saberes profissionais foram abordados nas estratégias dessas instituições de construção de suas identidades educacionais voltadas ao atendimento das demandas do desenvolvimento dos territórios em que se situam.

Buscou-se, de modo especial e seguindo as formulações de Caria (2006, p. 6), identificar, nas intenções e motivações institucionais referentes aos saberes profissionais, se e como estes se apresentam: situados territorialmente; construídos na interação social cotidiana e sobre a singularidade do contexto do desenvolvimento local; adaptados à especificidade das situações-problema; adaptados às pessoas que interagem concretamente.

É importante lembrar a distinção que Caria (p. 7) faz entre o conceito de saber e os de informação, competência e qualificação. Estes últimos não foram objeto de análise da pesquisa realizada. Conforme o autor, o conceito de informação se refere a enunciados formalizados e independentes dos contextos de interação cotidianos; o de competência diz respeito ao modo individual e psicológico de seleção e organização de informações segundo princípios e regras de utilização dessas informações tendo em vista a resolução de problemas; e o de qualificação concerne ao processo que envolve classificações de saberes determinadas por exigências organizacionais externas. Já os saberes profissionais são conhecimentos ancorados em saberes práticos e contextuais (p. 9) e pressupõem um “certo nível de consciência dos atores sociais quanto ao conhecimento que eles utilizam resultando diretamente dos processos de interação social” (p. 13). Sobre esse “certo nível de consciência”, Perrenoud assim se expressa:

No sentido estrito, os saberes são *representações conscientes que pretendem dar conta da realidade*, logo, de descrever ou explicar objetivamente objetos, situações, fatos, relações, estruturas, processos, acontecimentos, ações, pensamentos, emoções, sabendo que o sujeito faz parte do mundo e pretende se conhecer. (2001, P. 2, tradução nossa)

Com relação às ancoragens mencionadas por Caria (a prática e os contextos), buscaram-se, nos planos de desenvolvimento institucional dos institutos federais mineiros, os saberes profissionais que estivessem referidos a práticas profissionais concretas e aos contextos territoriais em que se acham inseridas essas instituições.

Barth (1993, p. 49), ao dar prioridade ao “saber em construção”, por oposição ao saber construído e estático, formula que o saber é sempre contextualizado, possui uma estrutura, é evolutivo e cultural e dotado de dimensão afetiva: cada conceito remete a outros conceitos e faz parte de um sistema de relações, de uma rede conceitual, que forma uma estrutura complexa e abrangente, permitindo tornar o mundo compreensível. Como não está fixo, sofre as contingências dos sentidos que se conferem à realidade observada, estando, assim, em constante movimento. Na medida em que essa evolução é modelada pela experiência pessoal, pela interação com os outros, pelo intercâmbio, pelo compartilhamento, não existindo, portanto, de forma isolada no indivíduo, ela se torna cultural e também afetiva, porque a sensibilidade de cada sujeito funciona como uma armação que filtra, seleciona e modifica as informações recebidas pelos seus sentidos. Segundo Barth, é o contexto que vai permitir que os sujeitos atribuam sentidos aos saberes, no entanto, é preciso fazer quatro considerações. A primeira consideração é que se os saberes estão associados a contextos, isto quer dizer que não se transferem automaticamente e que não são apropriáveis espontaneamente, pois as pessoas fazem o reconhecimento de saberes novos associando-o aos contextos que lhes são familiares e, por esta via, não os reconhecem se estão fora do seu contexto ou dentro de contextos que não lhes são habituais. Segunda, que o saber não se confunde com seu contexto. É por isso que o uso de exemplos não é suficiente para comunicar um saber e nem para se fazer uma definição. Ao ser retirado de seu contexto original e ao ser utilizado em diferentes situações, o saber requer confrontos permanentes com aspectos de contexto para ser confirmado. Terceira, que o saber pode estar asfixiado por um determinado aspecto dominante de seu contexto, e, por último, que o saber pode estar induzido por seu contexto. Nesse caso, contextos mais estreitos ou mais largos exercem influências diferentes sobre as maneiras de se relacionar com um saber.

As questões expostas convergem com algumas das teses de Marx (1974) sobre Feuerbach, no sentido de que o saber depende do ser, que o seu saber é um saber histórico e que o seu saber é o saber de um ser ativo.

INSTITUTOS FEDERAIS E MUDANÇA PARADIGMÁTICA NO USO DOS SABERES PROFISSIONAIS

Por meio do documento *Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, de 2008, o Ministério da Educação expressa sua expectativa sobre o papel dos Institutos Federais na mudança paradigmática do uso dos saberes profissionais na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com a intenção de “trazer à luz aspectos identitários dessa nova institucionalidade” (p. 39), o documento entende essa

mudança como uma “inversão da lógica até então presente” (p. 17) nesta rede, caracterizada por uma “concepção de caráter funcionalista, estreito e restrito apenas a atender aos objetivos determinados pelo capital, no que diz respeito ao seu interesse por mão de obra qualificada” (p. 23). Ao explicar o que seria essa mudança, o documento diz que:

Trata-se de um projeto progressista, que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. A intenção é superar a visão *althusseriana* de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes. Os Institutos Federais reservam aos protagonistas do processo educativo, além do incontestável papel de lidar com o conhecimento científico-tecnológico, uma práxis que revela os lugares ocupados por cada indivíduo no tecido social, que traz à tona as diferentes concepções ideológicas e assegura aos sujeitos as condições de interpretar essa sociedade e exercer sua cidadania na perspectiva de um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade. **(BRASIL, 2008, P. 21)**

Os argumentos ministeriais centram-se nas mudanças de concepção sobre o uso dos saberes profissionais, justificando, assim, “a necessidade de uma nova institucionalidade” em razão das “novas possibilidades de atuação”, “em que o caráter social é preponderante” (p. 17). A criação dos institutos federais representaria “a materialização deste novo projeto”, que busca dar um “maior destaque à educação profissional e tecnológica no seio da sociedade”, mediante “uma ação integrada e referenciada na ocupação e desenvolvimento do território, entendido como lugar de vida” (p. 17). Esse novo projeto seria decorrente de uma tensão interna, que vinha se arrastando na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

...dentro dela se estabelecia uma correlação de força entre setores que sempre a tomaram como um braço a favor da acumulação capitalista e um movimento interno que vislumbrava no trabalho educativo importante instrumento de política social, assumida como aquela voltada para a criação de oportunidades, para a redistribuição dos benefícios sociais, visando à diminuição das desigualdades. **(BRASIL, 2008, P. 23)**

Com base nessa concepção, o documento ao propor novos usos dos saberes profissionais o faz entendendo que também

O território, na perspectiva da análise social, só se torna um conceito a partir de seu uso, isto é, a partir do momento em que é pensado juntamente com atores que dele fazem uso. São esses atores que exercem, permanentemente, um diálogo com o território usado. Diálogo esse que inclui as coisas naturais e socioculturais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual.

(BRASIL, 2008, P. 25)

Esse diálogo se desdobraria na constituição de uma rede de saberes, no entrelaçamento de cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade, numa cadeia de solidariedade intercultural fundada na busca da igualdade na diversidade, no incremento de novos saberes e na incorporação dos setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil.

O sentido do uso dos saberes profissionais passaria, portanto, a ser dado pela sua contribuição à construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente; à conquista do desenvolvimento local e regional sustentável e à edificação de um país mais soberano e autônomo na produção de ciência e tecnologia.

O ponto de vista do MEC, com esse documento, configura os saberes profissionais nos institutos federais como saberes orientados por valores humanos universais, pela construção e resgate da cidadania, pela busca de transformações sociais a favor da inclusão social e da melhoria do padrão de vida da população dos territórios em que se acham essas instituições.

São saberes de suporte às políticas públicas e aos arranjos produtivos locais, capazes de potencializar o ser humano a desenvolver uma prática social interativa, compreender a realidade, pensar e agir na perspectiva da ultrapassagem dos obstáculos às transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias.

Para tanto, o documento ministerial enfatiza a importância da superação da visão compartimentada dos saberes e das disciplinas e das dicotomias que fragmentam o conhecimento, tais como a separação entre teoria e prática e entre ciência e tecnologia.

Fundado no princípio educativo do trabalho e da pesquisa, estimulado pela atitude de curiosidade diante do mundo, articulado com o mundo da produção e do trabalho, embasado no sentimento crítico a respeito do lugar e da história, fortalecido pela integração disciplinar, o diálogo com o mundo dos territórios propiciaria, assim, uma mais profunda apropriação dos saberes profissionais tendo em vista a concretização do projeto de sociedade que se pretende fazer realidade.

Portanto, por meio do documento *Concepção e diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*, de 2008, o Ministério da Educação aborda os saberes profissionais nessas instituições como formas de conhecimento definidas pelo uso segundo o ponto de vista de atores sociais. O documento relaciona os saberes profissionais às estratégias dos institutos federais de atendimento às demandas do desenvolvimento dos territórios em que esses se situam. Considera a necessidade de contemplar os pontos de vista de outros atores sociais dos contextos locais sobre os saberes profissionais e não exclusivamente ou predominantemente o olhar e os interesses econômicos e das empresas. A explicitação é feita levando-se em conta o histórico de tensões no interior das instituições federais de educação profissional e tecnológica envolvendo sua identidade e os compromissos dos saberes profissionais que produzem, aplicam e socializam.

A Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e criou os institutos federais, deixou claro, por meio de incisos de seu Art. 1º, que a oferta educacional nessas instituições, “em todos os seus níveis e modalidades”, deve pôr “ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (inciso I); que o “processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas” deve atender as “demandas sociais e peculiaridades regionais” (inciso II), “em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação” de cada instituto federal (inciso IV); promovendo “a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (inciso IX).

A seguir, serão apresentadas sínteses dos conteúdos dos planos de desenvolvimento institucional dos cinco institutos federais de Minas Gerais, elaborados para o período de 2009 a 2013, referidos às finalidades definidas por lei e de interesse desta pesquisa. A pesquisa documental buscou identificar: a. o que cada uma dessas instituições indicou sobre suas metas e estratégias com relação ao uso dos saberes profissionais; b. o que cada uma privilegiou com relação ao atendimento ao desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; c. quais interesses sociais específicos foram apontados como preferenciais ou prioritários; d. quais peculiaridades regionais pretendem considerar; e. quais arranjos produtivos, sociais e culturais locais foram identificados e deverão ser fortalecidos; f. quais necessidades referentes à preservação do meio ambiente se colocaram como prementes ao atendimento.

SABERES PROFISSIONAIS NO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (2009-2013)

DO IFMG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG – abrange as seguintes mesorregiões do estado de Minas Gerais: Oeste (*campus* dos municípios de Bambuí e Formiga), Metropolitana (*campus* de Congonhas e Ouro Preto) e Vale do Rio Doce (*campus* de Governador Valadares e de São João Evangelista). A sede da sua reitoria se encontra na capital Belo Horizonte. O IFMG declara em seu Plano de Desenvolvimento Institucional para o período compreendido entre 2009 e 2013 que:

O princípio pedagógico da contextualização permite à instituição pensar os projetos pedagógicos de forma flexível, com uma ampla rede de significações, e não apenas como um lugar de transmissão do saber, vislumbrando a prática de uma educação que possibilite a aprendizagem de valores e de atitudes para conviver em democracia, e que, no domínio dos conhecimentos, habilite o corpo discente a discutir questões do interesse de todos, propiciando a melhoria da qualidade de vida, despertando a conscientização quanto às questões concernentes a questão ambiental e ao desenvolvimento econômico sustentável. (BRASIL, 2009, P. 15)

Por isso, propõe a

Inclusão de elementos sociais no ensino a fim de provocar aprendizagens significativas que mobilizem o corpo discente e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade, visando contribuir com a formação do discente frente às demandas sociais, para que este seja um agente transformador na comunidade com base no seu conhecimento adquirido. (BRASIL, 2009, P. 15)

O documento, entretanto, se atém basicamente a explicitar princípios e diretrizes muito gerais. Suas metas, em maioria, dizem respeito à criação das infraestruturas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão. Entende-se essa preocupação, pois tais condições são consideradas essenciais para a realização das finalidades institucionais previstas em lei, mas não receberam detalhamentos objetivos. Nem mesmo as experiências de uso dos saberes profissionais acumuladas pelas instituições que se integraram para constituir o IFMG foram mencionadas. Há, no entanto, passagens no documento, como a que se reproduz a seguir, informadas por uma concepção de uso dos saberes profissionais focalizadas unilateralmente no viés do mercado de trabalho e nos critérios de conselhos profissionais, sem

contemplar outros pontos de vista e necessidades de outros atores sociais, tal como sugerem os documentos normativos e legais de criação dos institutos federais:

A seleção dos conteúdos dos cursos oferecidos pela instituição, além de respeitar as normas estabelecidas pelos órgãos competentes do Ministério da Educação e pelos Conselhos Profissionais, é feita de acordo com as necessidades específicas de cada curso, objetivando formar um profissional que atenda de forma eficiente e adequada o mercado de trabalho no qual irá se inserir. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso que essa seleção seja feita de acordo com a proposta pedagógica dos cursos, garantindo a articulação entre o conteúdo e o método de ensino. **(BRASIL, 2009, P. 39)**

Essa concepção mais distante do que propõe o novo paradigma se repete quando o documento se refere à política voltada para o corpo discente, em particular aos egressos:

O IFMG tem como proposta desenvolver um Programa de Acompanhamento dos Egressos que tem por objetivo acompanhar e avaliar aspectos relacionados à inserção dos ex-alunos no mercado de trabalho, com o intuito de subsidiar os órgãos responsáveis pelo ensino no IFMG na reorganização didático-pedagógica dos cursos, de forma a adequá-los às necessidades e novas exigências profissionais, além de propor ações direcionadas a formação continuada e o estabelecimento de uma relação mais estreita entre os egressos e a Instituição. **(BRASIL, 2009, P. 52-53)**

Ou seja, os critérios sobre seleção de conteúdos e de acompanhamento de egressos estão referidos no conceito de ajustamento dos saberes profissionais ao seu uso pelo mercado de trabalho ou pelos conselhos profissionais. É importante dizer que em outras passagens o documento faz referências ao atendimento de demandas do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, mas sem especificar quais e sem definir as estratégias para tal. Nota-se, ainda, que é na parte que trata de política de responsabilidade social ou de extensão que tais questões merecem maior atenção, sem, contudo, chegar a um nível mais concreto de definição, tal como se vê nesta passagem:

O IFMG ampliará e aperfeiçoará suas atividades de extensão adotando mecanismos de articulação com instituições públicas e privadas (educacionais ou não), com segmentos da sociedade, com famílias e com setores produtivos. Dessa forma, ao desenvolver

trabalho conjunto permanente, concretizado pelo alcance de objetivos comuns e prioritários, estará sendo viabilizada a meta do desenvolvimento sustentado. (BRASIL, 2009, P. 16-17)

Quanto aos interesses sociais a ser atendidos, o documento faz menção muito genérica às “demandas da sociedade e do mercado de trabalho” (p. 1), mas informa à frente, que:

...a instituição pretende rever o seu papel como um espaço de pensar em que circundam diferenças ideológicas e culturais, o papel do docente como agente de transformação social e os fundamentos teórico-metodológicos como instrumentos de conscientização e politização. (BRASIL, 2009, P. 17)

Informa, ainda, seu propósito de “discutir interna e externamente os projetos pedagógicos implantados, visando a uma contínua avaliação das práticas pedagógicas e sua real consonância com a vida e com o mundo do trabalho” (p. 18).

Com relação ao uso dos saberes profissionais diante das peculiaridades regionais identificadas, o documento nada menciona. Na introdução, o texto lembra que “inúmeras são as questões colocadas no objetivo de ofertar cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação que atendam as realidades regionais nas quais os *campi* estão inseridos”. Embora não faça avanços para dizer quais são essas questões, o documento cuida de dizer que:

Exige-se, diante destas questões, que os gestores do instituto, juntamente com os formuladores de políticas públicas da educação, dediquem atenção constante em busca de um equilíbrio entre formação profissional e acadêmica, entre formação básica e multidisciplinar e o desenvolvimento de atividades extracurriculares (BRASIL, 2009, P. 18).

Ou seja, passa-se o conceito de que os saberes profissionais orientados às peculiaridades regionais precisam se pautar por certo equilíbrio, cujo critério não chega a ser definido. As ações concretas para se estabelecer diálogo com o território, tais como “Realizar workshops para a discussão dos arranjos produtivos regionais” ou “Incentivar o diagnóstico e discussão permanentes da realidade regional com as comunidades”, foram citadas como política de extensão (p. 5), mas não se avançou para informar de que modo essas iniciativas se ligam às políticas de ensino, de pesquisa e de gestão. O documento informa, apenas, a intenção de “Realizar estudos que apontem alternativas para a criação de novos cursos, direcionados ao desenvolvimento técnico-científico e social das regiões abrangidas pelo instituto” (p. 17).

DO IFNMG

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas – IFNMG – resultou da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Januária e da Escola Agrotécnica Federal de Salinas. Está constituído por sete *campi*: os de Januária, Salinas, Montes Claros, Pirapora, Almenara, Arinos, Araçuaí. Sua reitoria está instalada em Montes Claros e sua área de abrangência cobre 126 municípios pertencentes a três mesorregiões do estado (Norte de Minas, parte do Noroeste e parte do Jequitinhonha). No Plano de Desenvolvimento para o período 2009-2013, o IFNMG busca expressar, de diferentes formas, seu compromisso com as demandas da sociedade e “a práxis do conhecimento acadêmico”, assim o concebendo:

...os conhecimentos produzidos na interface do IFNMG/comunidade possibilitam transformações sociais e realimentam o processo ensino-aprendizagem, tornando-se, dessa forma, indispensáveis à formação dos alunos e à atualização dos docentes, além do exercício da cidadania. O aumento da complexidade das relações sociais decorrentes de um contexto sócio-econômico-cultural globalizado, em permanentes transformações, que gera tensões e exclusões, caracteriza a realidade do país e exige das instituições públicas um maior comprometimento com o bem-estar da sociedade. (BRASIL, 2009a, p. 47)

Para tanto, entre as metas, se encontram as seguintes: definir diretrizes para a atualização e o redimensionamento curricular dos cursos em sintonia com a dinâmica das necessidades locais, regionais e nacionais; promover a expansão dos cursos, em consonância com as demandas sociais; definir linhas prioritárias de pesquisa aplicada com base nas potencialidades e nas demandas sociais; estimular parcerias com entidades governamentais federais, estaduais, municipais e não governamentais. Como instrumento de diálogo social e interno, indicou que fará a implantação da Ouvidoria do IFNMG e a criação de um espaço no seu sítio *web*, destinado a captar sugestões da comunidade acadêmica e externa para a melhoria das suas atividades.

Em relação aos benefícios para o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional, o IFNMG se posiciona pelo uso dos saberes profissionais de modo a “favorecer a geração de trabalho, a melhoria das condições de empregabilidade e o aumento da renda dos trabalhadores rurais e urbanos e de suas famílias” (p. 43) e a “fortalecer os trabalhos de incubação de empresas ou de projetos para estimular o empreendedorismo e o cooperativismo” (p. 50). Para tanto, conforme se encontra na P. 52, deseja firmar convênios com a Companhia de Desenvolvimento do Vale do

São Francisco e do Parnaíba – Codevasf –, o MEC, o Ministério da Ciência e Tecnologia – MCT –, o Instituto Estadual de Florestas – IEF –, a Companhia Energética de Minas Gerais – Cemig –, a Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais – Epamig –, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa –, Instituições de Ensino Superior – IES – e empresas públicas e privadas.

O IFNMG pressupõe “que a formação dos seus alunos não pode estar pautada numa visão reducionista do mercado de trabalho” (p. 47) e que é preciso “articular os saberes existentes com as necessidades dos indivíduos e da sociedade, uma vez que ciência e tecnologia são *produções humanas marcadas por escolhas políticas e culturais*” (p. 48).

O uso dos saberes profissionais pelo aluno egresso se pautaria na proposta do IFNMG caracterizada pela formação humanística; na visão global; na compreensão do meio social, político, econômico e cultural onde está inserido; na necessidade de tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente. Os problemas profissionais a que deve responder são amplos, indo além do desenvolvimento de atividades técnico-científicas para contemplar a ação empreendedora, a crítica das organizações, a identificação de oportunidades, a antecipação e promoção de transformações, a atuação em equipes interdisciplinares, a “ação efetiva de cada indivíduo para interferir no destino da comunidade”, a articulação dos “saberes nas diversas áreas para construção significativa do conhecimento”, a “elaboração conjunta de um saber que resulta da síntese entre teoria e prática” (p. 93-94).

Para viabilizar tais intenções, o IFNMG entende ser necessário se referenciar na democratização do saber, pois “a vida na sociedade é parte da produção coletiva do saber; assim, o conhecimento e a oportunidade de aprender são compartilhados num espaço de igualdade”; na necessidade da educação contínua, pois “a aprendizagem é fundamentada na visão da educação como processo permanente e no propósito de autodesenvolvimento”; e na visão global e integrada da dinâmica social, pois “o educando é considerado participante no processo de desenvolvimento da sociedade onde atua, com inserção compromissada” (p. 93-94).

O IFNMG, ao planejar suas atividades acadêmicas para o período de 2009 a 2013, se mostra interessado no desenvolvimento de “ações que possibilitem a inserção de segmentos marginalizados e minoritários” (p. 42) e em “acolher, de maneira substancial, um público que historicamente foi colocado à margem das políticas de formação para o trabalho” (p. 44). Propõe-se, assim, a desenvolver:

Projetos que agregam um conjunto de ações, técnicas e metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social, geração de oportunidades e melhoria das condições de vida. Tais projetos visam, por exemplo,

fortalecer a inclusão social e à formação cidadã por meio da articulação entre a Instituição, a comunidade e a empresa, ampliar o acesso ao ensino profissional para estudantes das redes públicas bem como consolidar a participação de alunos da graduação em projetos de qualificação profissional em nível básico. (BRASIL, 2009a, P. 57-58)

No seu planejamento, contudo, o IFNMG não detalha quais peculiaridades regionais serão objetos preferenciais de consideração de cada um dos seus *campi*. Há a determinação genérica de dotar os conteúdos dos cursos de “relações com a realidade local, regional, nacional e internacional, dentro de uma perspectiva histórica e contextualizada” (p. 94).

O documento menciona a existência de arranjos produtivos, sociais e culturais locais no estudo socioeconômico que fez das regiões em que os *campi* se inserem. Contudo, não explicitou quais arranjos deveriam ser fortalecidos e os saberes profissionais que seriam necessários para isso. O documento expressa, simplesmente, a necessidade de “ampliar parcerias com empresas (públicas e privadas) visando à melhor identificação dos [Arranjos Produtivos Locais] APLs e vocações regionais e potenciais” (p. 52). Posicionamento semelhante pode ser encontrado com relação às definições sobre o uso dos saberes profissionais para a preservação do meio ambiente. Para além das intenções genéricas, o documento se ateve a informar a meta de criar e fortalecer grupos e redes de pesquisa voltadas para a preservação ambiental (p. 18).

É importante ressaltar o propósito do IFNMG de promover o que chama de extensão “transcampus”. Isto significa ações conjuntas dos diversos *campi* e “abrir espaço também para o diálogo com Instituições públicas, entidades do sistema S, organizações não governamentais, empresas privadas e voluntários da comunidade externa...” (p. 62-63), demonstrando, assim, a disposição institucional de incluir os diversos pontos de vista sobre o uso dos saberes profissionais na dinâmica das atividades acadêmicas.

DO IFSUDESTE

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSUDESTE – abrange duas mesorregiões do Estado de Minas Gerais, a Zona da Mata e o Campo das Vertentes. Foi constituído a partir da integração da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, do Colégio Técnico Universitário antes integrado à Universidade Federal de Juiz de Fora, do Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica de Rio Pomba. A essas unidades se somam o Campus Muriaé, como parte do plano de expansão II, da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, e o Núcleo Avançado de São João del-Rei.

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSUDESTE é sucinto e não apresenta detalhamentos sobre seus objetivos estratégicos, especialmente

no que diz respeito às finalidades definidas em lei e de interesse desta pesquisa. A instituição se diz motivada a “fortalecer a relação com a sociedade local e regional, em sintonia com os APLs” (p. 14). Embora não cite com quais organizações deste tipo estreitará seus vínculos, propõe-se a “adequar os novos cursos e as matrizes daqueles já existentes às demandas sociais e dos APLs” e “inserir nos projetos de cursos as atividades de articulação do ensino com os APLs e com as demandas identificadas” (p. 16). Há, portanto, o interesse pela incorporação de outros pontos de vista sobre o uso dos saberes profissionais aos seus processos de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão.

O IFSUDESTE se coloca, também, interessado ao uso dos saberes profissionais para “desenvolver a cultura empreendedora na Instituição, associada à inovação” (p. 14). Neste sentido, suas experiências com incubadoras de empresas (p. 24) e empresas juniores deverão ser ampliadas e reforçadas (p. 30). É também sua intenção “promover a pesquisa básica e aplicada, com foco na inovação e no desenvolvimento local e regional” (p. 23), “no meio ambiente e na responsabilidade social” (p. 14). O IFSUDESTE se propõe a “ampliar a oferta do ensino público de qualidade, respondendo com agilidade às demandas apresentadas pelos sujeitos, pela sociedade e pelo mundo do trabalho” (p. 13). Entende, entretanto, que:

...a mudança institucional deverá pautar-se em bases realistas. Na mudança interna, pela busca de um novo padrão de eficiência, pela oferta de um novo padrão de relacionamentos e por nova abordagem do ambiente externo, em que, por meio de novos Cursos, novo programa de Extensão e novo programa de Pesquisas, o Instituto venha efetivamente colocar-se em consonância com os novos tempos e em condições de fecundas parcerias com suas congêneres e com o meio empresarial local, regional e nacional. (BRASIL, 2009b, p. 13)

Nesse sentido, considera importante fortalecer, aprimorar e aperfeiçoar seus instrumentos de comunicação institucional e, para isso, informou seu propósito de instalar uma emissora de rádio e TV educativas.

DO IFSULDEMINAS

As Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho se integraram para constituir o Instituto Federal Sul de Minas – IFSULDEMINAS –, cuja reitoria está localizada em Pouso Alegre (MG). As três instituições vêm de experiências importantes no uso dos saberes profissionais agrários e, ao responderem à chamada para se integrarem num novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, o fazem com a perspectiva de uma significativa ampliação e diversificação do seu diálogo com outros saberes profissionais.

O próprio exercício de elaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional para o período de 2009 a 2013 traz a marca dos diferentes olhares, pois “foi fruto de um trabalho participativo que demandou tempo e empenho de diferentes setores, para expressar as necessidades de que a sociedade regional deve ser a grande beneficiada das atividades de ensino, pesquisa e extensão” (p. 150). O documento apresenta um grande volume de informações e constitui importante fonte de consulta para uso da prática acadêmica e dos processos de avaliação institucional. Traz a interpretação de que a criação dos institutos tem o significado de salto qualitativo na perspectiva da institucionalização da educação profissional e tecnológica no país. Deixa claro que o papel das instituições de educação profissional e tecnológica, com a criação desses institutos, sofreu uma flexão significativa com a incorporação do diálogo entre pesquisa, extensão, ensino e gestão na perspectiva do compromisso com o desenvolvimento local. Os programas de pesquisa no instituto federal do Sul de Minas, por exemplo,

...devem apresentar-se com função estratégica, devendo perpassar por todos os níveis de ensino. São objetos ainda destes programas, promover o atendimento de demandas sociais, do mundo do trabalho e da produção, com impactos nos arranjos produtivos locais e contribuição para o desenvolvimento local, regional e nacional e estimular a pesquisa comprometida com a inovação tecnológica e a transferência de tecnologia para a sociedade. **(BRASIL, 2009c, p. 102)**

O documento demonstra compreensão, por parte da comunidade acadêmica, da importância do conceito de “território” como unidade de referência para a definição das responsabilidades de cada instituto federal. É nesse sentido que expressa: “após a institucionalização, passamos a ter a responsabilidade de cultivar com mais ênfase o nosso compromisso com as questões sociais e com uma nova perspectiva de desenvolvimento” (p. 64). Esse compromisso leva “em consideração os princípios de sustentabilidade e solidariedade” e o trabalho de base para que cada cidadão “tenha consciência de que o bem-estar da sua comunidade política e do seu território depende da responsabilidade coletiva” (p. 65). Daí a importância do uso de saberes profissionais que possibilitem envolver a coletividade e conhecer a estrutura, a dinâmica e as potencialidades da organização da sociedade (p. 65). O documento trata, portanto, de processos de integração entre escola e comunidade, que teriam “papel fundamental para a definição das modalidades e prioridades na oferta de ensino, a identificação dos problemas de pesquisa e a realização de ações de extensão” (p. 64). Os saberes profissionais teriam, assim, relações com a identidade local e re-

gional como chave à “construção de interesses, valores e projetos socioeducativos” (p. 59).

O Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal Sul de Minas expressa, assim, o interesse pelo desenvolvimento e aprofundamento do diálogo social e de saberes profissionais, a ser desenvolvido e alimentado por “um Fórum de debates sobre o desenvolvimento local no Sul de Minas” (p. 23), por “encontros periódicos com empresários, trabalhadores, industriais e produtores rurais” (p. 24), por “parcerias com Associações, Cooperativas, Empresas, [organizações não governamentais] ONGs, Entidades de Classe, Administrações Públicas dos âmbitos Municipal, Estadual e Federal, Instituições de Pesquisa e de Extensão e demais Instituições Públicas e ou Privadas” (p. 23).

Ao tratar da importância da “adoção de abordagens que contemplem as diferenças, isto é, que valorizem distintas experiências e culturas locais, diversas epistemologias e espiritualidades” (p. 62), o documento reconhece a necessidade de incorporar diferentes pontos de vista sobre saberes profissionais e seus usos. Mas manifesta uma postura crítica com relação à concepção tradicional do uso dos saberes profissionais exclusivamente pela lógica do mercado, tal como se vê nesta passagem:

Pretende-se, pois, além do desenvolvimento tecnológico, oferecer subsídio para desenvolver programas de governo com propostas de inclusão social e com perspectivas mais abrangentes do processo de desenvolvimento, buscar a ampliação das liberdades dos indivíduos através do atendimento aos direitos básicos e da conquista dos espaços públicos pela Ação da Sociedade Civil, reduzir as desigualdades de oportunidades e criar condições para a autonomia e o empoderamento dos marginalizados. Enfim, libertar a visão de Desenvolvimento dos conceitos liberais induzidos pelo mercado. (BRASIL, 2009c, p. 65)

Nessa direção, o documento apresenta uma programação extensa para o período de 2009 a 2013, a ser desenvolvida no Sul de Minas Gerais, que inclui: qualificação e capacitação profissional, suporte à organização da sociedade civil, apoio e incentivo às iniciativas de geração de trabalho e renda, difusão da ciência e da tecnologia, o funcionamento de uma rádio e de uma TV educativas, palestras para a comunidade, incubadoras de empresas e de cooperativas, assistência técnica por meio de empresa júnior, eventos, prestação de serviços técnicos e consultorias para a comunidade, criação de uma revista de extensão, um programa de extensão de integração social com vivências dos alunos na comunidade, implantação de uma unidade do Observatório Nacional do Mundo do Trabalho etc. É interessante destacar a proposta de construção de uma agenda para o desen-

volvimento local regional até 2022, denominada “Desenvolvimento como liberdade: 200 anos da Independência”, como forma de comemoração do bicentenário da independência do Brasil. Vale, também, mencionar os seguintes projetos que o instituto se propõe a manter e desenvolver: o Centro de Ação Integrada para a Mulher Margarida Alves, destinado à promoção de políticas públicas de igualdade de gênero; a parceria com a Associação dos Municípios da Microrregião Baixa Mogiana na área da educação; e a Incubadora de Empresas de Base Tecnológica – Incetec –, uma estrutura de apoio à geração e consolidação de empresas de excelência na área tecnológica.

DO IFTRIÂNGULO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro – IFTRIÂNGULO –, com reitoria em Uberaba, abrange toda a Mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba e parte da Mesorregião Noroeste de Minas Gerais. Esse instituto federal foi formado pela integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, da Escola Agrícola Federal de Uberlândia e das Unidades de Educação Descentralizadas de Paracatu e de Ituiutaba, dando origem, cada um, a um *campus*. No seu Plano de Desenvolvimento, o IFTRIÂNGULO tem por pressuposto que a nova institucionalidade da educação profissional e tecnológica originada com a criação dos institutos federais representa uma ruptura com relação ao uso dos saberes profissionais sob a hegemonia da lógica econômica. Contrapondo-se à tradição desse campo educacional, considera que:

Ao se organizar como uma Instituição, o IFTRIÂNGULO consolida o seu papel social elegendo o princípio básico do bem social como norteador do ato educativo construindo uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade. (BRASIL, 2009d, P. 21)

O IFTRIÂNGULO toma, portanto, como referência a noção de “fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular”, com a expectativa de promover a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade nas suas atividades (p. 48). Justifica essa opção por considerar que

...a superação das desigualdades sociais e a atenção às necessidades da população exigem a democratização do saber e a formação de cidadãos profissionais capazes de colocar a serviço do desenvolvimento político, econômico e social do espaço em que vivem o conhecimento científico tecnológico adquirido. (BRASIL, 2009d, P. 51)

Para tanto, propõe, entre outras metas: desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais e aprimorar o sistema de oferta de novos cursos e adequar os currículos existentes em consonância com os arranjos produtivos, sociais, culturais regionais e locais. Entre os programas de extensão, refere-se ao trabalho nas agrovilas, comunidades da agricultura familiar, agroindustriais e artesanais e a necessidade de estabelecer parcerias com entidades governamentais federais, estaduais, municipais e não governamentais, para otimizar sua sintonia com a sociedade.

Em relação à inclusão social, se propõe a colocar os saberes profissionais a serviço de grupos sociais discriminados ou sub-representados; da defesa do meio ambiente, pelo desenvolvimento de pesquisa e socialização de seus resultados; pela preservação da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural; pelo estímulo ao empreendedorismo e ao desenvolvimento científico e tecnológico de responsabilidade social. Propõe-se, ainda, a apoiar os movimentos sociais que atuam na solução de demandas da sociedade local e regional (p. 50).

Sobre as estratégias de comunicação visando à troca de saberes com os diferentes atores sociais, o IFTRIÂNGULO cita a realização e participação de eventos e de programas organizados por veículos de mídia, a edição de jornal institucional e a criação de uma ouvidoria própria.

CONCLUSÕES

Pode-se interpretar a proposta de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como uma inovação paradigmática com relação à agenda da educação profissional e tecnológica brasileira e ao modo de construí-la, ao caráter dessas instituições, à forma de usar os saberes profissionais para responder demandas sociais, ao diálogo entre processo de ensino-aprendizagem, pesquisa, extensão e gestão.

O novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica se fundamenta no hibridismo do contexto do qual emergem as demandas por saberes profissionais e de aplicação, que inclui e ultrapassa os tradicionais requerimentos dos chamados setores produtivos. A necessidade de atender outros interesses sociais e de dar conta dos relacionamentos interdisciplinares, intersetoriais e interculturais requer dessas novas instituições maior sensibilidade com relação a valores, aspirações, necessidades e preferências de diferentes indivíduos e grupos sociais.

Na construção de suas identidades institucionais, os institutos federais estão, agora, desafiados a identificar as parcerias estratégicas, mobilizar ativos locais, explorar potencialidades e oportunidades, a incorporar todos os aspectos das mesorregiões em que se situam: os físico-territoriais, os étnico-culturais, os socioeconômicos e os político-institucionais.

Desenvolvimento local significa alteração das condições de concentração do conhecimento, do poder e da riqueza; promoção de mudanças educacionais, culturais, sociais, políticas e econômicas; ampliação da esfera pública e transformação das relações entre Estado, mercado e sociedade, pois pressupõe mobilização, participação e gestão social com base no reconhecimento e valorização dos ativos locais.

A inserção institucional no território pressupõe a articulação entre a práxis educativa e a práxis produtiva nas suas diferentes manifestações, compreendendo as iniciativas populares, a busca da eficiência produtiva dos projetos econômicos de caráter social, a orientação e o apoio para a produção sustentável do ponto de vista econômico, ambiental e social.

Os planos de desenvolvimento institucional analisados não se detiveram ao detalhamento dos compromissos dos cinco institutos mineiros e as formas de sua participação em arranjos educacionais locais e regionais pela via da cooperação com as tarefas de estados e municípios de desenvolvimento da educação pública.

Sabe-se que documentos como planos de desenvolvimento institucional possuem suas limitações, pois esses muitas vezes cumprem funções burocráticas e nem sempre são tomados como referência para a gestão. Contudo, são janelas pelas quais as instituições se deixam olhar. Torna-se necessário, na sua implementação, extrair as consequências programáticas dos estudos realizados sobre seus contextos de atuação; garantir ambientes propícios à materialização das propostas e metas apresentadas; informar sobre os campos diversificados de vivência acadêmica; assumir efetivamente os novos desafios propostos pela legislação; promover a motivação de todos os participantes; favorecer a interação de diferentes tipos; investir na qualificação do pessoal técnico e docente; sistematizar experiências, mostrar coerência entre princípios, finalidades e resultados.

Não basta reconhecer a maior heterogeneidade dos atores sociais envolvidos na construção deste novo modelo educacional; é preciso conhecer suas motivações e interesses e saber das suas implicações para a economia política e a antropologia da produção e uso dos saberes profissionais. Do lado interno dos institutos federais, a proposta implica maior diversidade da comunidade acadêmica como decorrência do seu desenho pluricurricular e multicampi e da verticalização da oferta educacional, concebida com vistas a obter benefícios proporcionados pela economia de alcance. Do lado externo, emerge, na relação com o entorno social, maior diferenciação de atores e de interesses a serem atendidos (sociais, culturais, educacionais e políticos) além dos econômicos que, tradicionalmente, foram tomados como prioritários.

A maior e mais estreita interação entre os diversos atores sociais da produção e uso dos saberes profissionais representa, para as novas instituições, a perspectiva de um amplo leque de possíveis acordos de cooperação e

de alianças estratégicas, para os quais se exige habilidade na condução das negociações. Obriga, também, que essas instituições se organizem de forma mais horizontalizada para se abrir aos diferentes pontos de vista sobre a produção e uso dos saberes profissionais, à criatividade humana como um fenômeno social e coletivo, à maior responsabilidade social com relação à definição de prioridades e implicações das decisões tomadas. Uma estrutura mais aberta e mais descentralizada do ponto de vista político e administrativo e inovações nas estratégias de comunicação institucional são fundamentais para que essas instituições se tornem mais permeáveis às demandas do entorno e às interações com diferentes interesses, motivações, experiências e culturas.

Isso tudo traz consequências para a avaliação institucional, que se torna mais socialmente distribuída ao contemplar a diversidade dos olhares e dos interesses sociais. Portanto, outras dimensões e de outros critérios de avaliação envolvidos no uso dos saberes profissionais podem tornar o controle da qualidade mais dependente com relação aos contextos locais e regionais.

A proposta do governo tem como pressuposto que a nova ética de produção e uso dos saberes profissionais possa surgir de estruturas educacionais previamente existentes (Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica; Escolas Agrotécnicas; escolas vinculadas a universidades) e que essas possam ser transformadas a partir de mecanismos externos de indução, dos processos de integração formal das instituições e de mudança jurídica. Possivelmente, a nova ética de produzir e usar os saberes profissionais ao interagir com a anteriormente vigente, pode não chegar a suplantá-la, mas se acomodar nos seus interstícios sem alcançar a posição de hegemonia. Pode sequer chegar a ser implantada de fato, restando limitada às intenções registradas nos documentos institucionais.

Os elementos encontrados nos planos de desenvolvimento institucional refletem a fase inicial da implantação dos institutos federais, caracterizada por certa fluidez e, possivelmente, por tensões, latentes ou manifestas, que não chegaram a sofrer registros nos documentos consultados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, B-M. *Le Savoir en construction: former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz, 1993.

BRASIL. *Decreto n. 6.095, de 24 de abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/decreto/d6095.htm>. Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2009.

_____. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, v. 145, n. 253, p. 1-3, 30 dez. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Concepção e diretrizes*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: Setec, jun. 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. IFMG. *Plano de desenvolvimento institucional*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (2009-2013). Brasília: Setec, jun. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. IFNMG. *Plano de desenvolvimento institucional*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (2009-2013). Brasília: Setec, jun. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. IFSUDESTE. *Plano de desenvolvimento institucional*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (2009-2013). Brasília: Setec, jun. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. IFSULDEMINAS. *Plano de desenvolvimento institucional*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (2009-2013). Brasília: Setec, jun. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. IFTRIÂNGULO. *Plano de desenvolvimento institucional*: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro (2009-2013). Brasília: Setec, jun. 2009d.

CARIA, T. H. Connaissance et savoir professionnels dans les relations entre éducation, travail et science. *Esprit Critique*, Angers, v. 8, n. 1, 2006. Disponível em: <<http://www.espritlecritique.fr/publications/0801/esp0801article01.pdf>>. Acesso em: set. 2010.

LESSARD, C.; TARDIF, M. La Nature et la place d'une formation professionnelle selon les conceptions de l'université. In: LENOIR, Yves; BOUILLIER-OUUDOT, Marie-Hélène. *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Laval: Université Laval, 2006. p. 25-66.

MACHADO, L.; SALLES, L. Aprendizagem contextualizada e educação superior em leis educacionais. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v.14, n.1, p. 44-50, 2009.

MARX, C. Tesis sobre Feuerbach. In: MARX, C.; ENGELS, F. *La Ideologia alemana*. Barcelona: Grijalbo; Montevideo: Pueblos Unidos, 1974. p. 665-668.

PERRENOUD, P. Former à l'action, est-ce possible? In: JOURNÉE FORMER À DES SAVOIRS D'ACTION, EST-CE POSSIBLE? COMMENT FAIRE ? jul. 2001, IUFM, Lyon. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_19.html#copyright>. Acesso em: jun. 2010.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

TANGUY, L. *Questions de sociologie aux didacticiens sur les savoirs professionnels et leur enseignement*, s/d. Mimeo.

LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO

Coordenadora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, do Instituto de Educação Continuada, Pesquisa e Extensão, do Centro Universitário Una – Belo Horizonte (MG)

lsmachado@uai.com.br

TEMA EM DESTAQUE

SABERES, IDENTIDADES, AUTONOMIA NA CULTURA DOCENTE DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

VERA FARTES

ADRIANA PAULA Q. OLIVEIRA SANTOS

RESUMO

Este artigo é parte das reflexões teóricas do projeto matricial desenvolvido por

Vera Fartes,

A recontextualização do conhecimento profissional: saberes, autonomia e reflexividade no trabalho, que conta com apoio do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - no escopo do Edital para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - biênio 2009-2011.

O artigo discute a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil na perspectiva de construção de uma cultura profissional diante das alterações ocasionadas pelas políticas públicas para essa modalidade de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crise global do capitalismo. A noção de cultura tem a possibilidade heurística de enfatizar a subjetividade dos atores num coletivo centrado nas relações com o conhecimento, uma vez que os saberes partilhados, que articulam práticas sociais e identidades coletivas, possibilitam atitudes reflexivas sobre os conhecimentos mobilizados em contexto de trabalho. Para o desenvolvimento dessas ideias, o texto está organizado em quatro teses com o foco nos professores da Educação Profissional e Tecnológica: a primeira tese põe em destaque os dilemas e paradoxos vividos por esses profissionais; a segunda discute os saberes docentes na perspectiva da experiência profissional; a terceira aborda a identidade docente nesse tipo de curso como uma categoria histórica e culturalmente situada e a quarta tese discute a autonomia dos professores diante do desenvolvimento científico e tecnológico e das regulações do modelo gerencial das instituições de ensino.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • TECNOLOGIA • AUTONOMIA •
CULTURA

KNOWLEDGE, IDENTITIES AND AUTONOMY IN THE TEACHING CULTURE OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

VERA FARTES

ADRIANA PAULA Q. OLIVEIRA SANTOS

ABSTRACT

This article discusses the training of teachers of Professional and Technological Education in Brazil aiming to construct a professional culture, in light of the changes promoted by public policies for this type of education within the broader scenario of demands, constant changes and the global crisis of capitalism. The notion of culture provides the heuristic possibility of emphasizing the subjectivity of the players within a group which focuses on the members' relationship with knowledge. In fact, the shared information that links social practices with collective identities allows for reflective attitudes towards the knowledge which arises within the working context. To develop these ideas, the article is organized into four theses which focus on teachers of Professional and Technological Education: the first highlights the dilemmas and paradoxes experienced by these professionals; the second discusses the teachers' knowledge from the perspective of professional experience; the third deals with teaching identity in this type of course as an historical and culturally situated category and finally, the fourth thesis discusses the autonomy of teachers when faced with scientific and technological development and the regulations introduced by the managerial model of teaching institutions.

MUITO SE TEM PESQUISADO nos últimos anos acerca da formação e do trabalho docentes no Brasil e em diversas partes do mundo. Temas que envolvem perspectivas e desafios contemporâneos que vêm sendo colocados à educação em todos os níveis e modalidades, num cenário de mudanças profundas na sociedade e no mundo do trabalho, têm trazido à tona problemas ligados à profissão e às novas competências dos professores, com farta literatura.

Todavia, no campo da formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica – EPT –, ainda que importantes contribuições de estudos da área, bem como iniciativas governamentais, a exemplo do 8º *Simpósio da série educação superior em debate*, sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica, realizado em 2006, venham se tornando mais frequentes, permanecem necessários estudos e pesquisas que deem conta de questões que tratem das dimensões da docência na EPT. Eles são particularmente importantes no que se refere às reflexões teórico-epistemológicas fundamentais à compreensão da cultura profissional, pedagógica e institucional que está na base do trabalho e dos saberes profissionais desses professores, suas relações com o saber, sua/s identidade/s e (im)possibilidades de uma práxis político-pedagógica autônoma e socialmente relevante.

Como observado por Machado (2008), mesmo consideradas em número insuficiente dado o potencial de demanda, existem atualmente ofertas diversificadas de cursos de formação de professores para a EPT, mediante programas de pós-graduação, formação em serviço e formação a distância, além de algumas iniciativas de cursos de licenciatura.

A essa ideia acrescentamos que “o campo da formação ainda é tendencialmente tributário de discursos teóricos e epistemológicos normativos,

gestionários e funcionalistas” (CORREIA, 2003, p. 33) que levam a indagar sobre os saberes, a identidade e a autonomia desses professores em seus registros políticos e culturais, o que inclui, necessariamente, a problemática do poder dos docentes em situação de trabalho.

A incipiente literatura encontrada para dar conta das dimensões relativas à formação de docentes da EPT, salvo as importantes contribuições reunidas no Simpósio de 2006 por especialistas da área, nos traz, de início, um problema e um desafio que pretendemos enfrentar neste artigo, sabendo, desde já, das limitações e armadilhas teóricas à espreita. Assim, indagamos como:

- tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino;
- enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica;
- pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo do trabalho e a educação profissional.

Ainda há muito que caminhar para a constituição de um campo curricular com epistemologia própria sobre a formação e a cultura profissional de professores da EPT. A dificuldade maior, a par da contribuição que pretendemos oferecer nestas reflexões, reside, portanto, no esforço de uma construção teórica que contribua para o entendimento das questões propostas no intuito de complementar as abordagens de corte acentuadamente institucionais sobre a EPT. Desse modo, teremos de caminhar pelas dobras de uma literatura constituída por múltiplos campos, buscando *insights* importantes em trabalhos de alguns já clássicos autores da formação de professores e outros não necessariamente voltados para essa área, tais como os da Sociologia, a Antropologia, a Filosofia e, em menor medida, a Psicologia, mas igualmente indispensáveis, procurando articular tais contribuições às discussões mais recentes sobre a formação de professores da EPT.

As reflexões neste artigo partem do princípio de que é nas “formas identitárias” (DUBAR, 2005) “reflexivas e coletivas” (GIDDENS, 1997a), implicadas no espaço das relações sociais e da “construção de sentidos em con-

texto de trabalho, por via da intersubjetividade” (CARIA, 2007) que a cultura profissional docente se expressa.

Para o desenvolvimento dessa ideia, formulamos quatro teses. Na primeira tese, defenderemos que as atuais estruturas pedagógicas e organizacionais da EPT têm resultado em dilemas e paradoxos que interferem significativamente na cultura profissional dos docentes. Isso se deve ao fato de que as atribuições da educação, tal como vimos assistindo com mais ênfase desde o início dos anos de 1990, passam a obedecer aos mecanismos de ajustes econômicos e às políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais. Esse cenário, com suas interdependências globais, nacionais e locais (BALL, 2005), traz crescentemente novas demandas e decisões aos setores produtivos, desviando o papel formativo do trabalho e da educação (BECK, YOUNG, 2008) para fins orientados pela racionalidade do mercado.

A essa tese articularemos uma segunda, que tratará da identidade docente. Assumimos, com Hall (1999), que não existe um núcleo essencial do eu, fixo e estável, imune às diferentes configurações históricas, culturais e relacionais, mas um sujeito constituído por várias identidades, algumas até contraditórias. Nesse sentido, as identidades docentes vem sendo compreendidas em meio a um cenário de “precariedade, instabilidade e vulnerabilidades”, nos limites de uma modernidade que se liquefaz (BAUMAN, 2001, 2005), ao se desfazerem as certezas ontológicas modernas na “performance e na individualidade”. Consideraremos a perspectiva que Dubar (2005) traz das “formas identitárias reflexivas e coletivas” nas sociedades pós-modernas, o que possibilita a apreensão de um conceito de “cultura profissional” coletivamente construído em contexto de trabalho, mediante a intersubjetividade presente nos grupos profissionais (CARIA, 2007), e as relações assimétricas de poder existentes inter e intragrupos.

Na terceira tese discutiremos os saberes docentes como saberes da experiência, na perspectiva de estudiosos que compreendem esta noção com enfoques distintos, mas, em alguns pontos, complementares, como é o caso do clássico Dewey (1959, 1959a, 1976) e dos sociólogos contemporâneos Bourdieu (1987, 1998) e Dubet (1994, 1998), que mesmo não tendo se dedicado especificamente aos estudos sobre a docência, tem muito a dizer sobre o valor da experiência. Enquanto para o primeiro essa noção diz respeito às condições físicas e sociais, particularmente centradas no ambiente da escola, para os outros dois, pode-se muito bem depreender que a experiência é indissociável das condições sociais no seu aspecto histórico, estrutural e econômico.

A quarta tese tem como foco a autonomia docente na EPT. Com isso, procuraremos articular os argumentos discutidos anteriormente a partir de alguns *insights* propiciados por Habermas. Procuraremos compreender os docentes e os saberes da experiência, considerando a questão do poder que envolve a ciência e a tecnologia diante do dilema de conceber um sentido autônomo a sua profissão em meio às demandas da racionalidade instrumen-

tal do sistema produtivo, num espaço-tempo no qual, contraditoriamente, as práticas identitárias passam por profundas modificações e a dinâmica da sociedade e da constituição dos sujeitos se desenvolve mediante tendências descentradas, indefinidas e complexas.

SOBRE CULTURA PROFISSIONAL E REFLEXIVIDADE

Entendemos o conceito de cultura profissional tal como nas formulações de Caria, para quem o referido conceito

...permite perceber com maior detalhe a nova configuração do trabalho intelectual, face ao novo modo de acumulação capitalista no qual o conhecimento e a ciência se transformam numa força produtiva. Dizemos a nova configuração do trabalho intelectual, porque em grande medida este trabalho depende da reconfiguração social e simbólica das velhas profissões e semiprofissões, ainda que a sua educação formal continue, como no passado, a estar na dependência dos sistemas científicos de produção de conhecimento. (2008, P. 5)

A noção de cultura tem, pois, a possibilidade heurística de enfatizar “a subjetividade dos atores num coletivo centrado nas relações com o conhecimento” (uma vez que se trata de saberes partilhados) “que conjuga práticas sociais com identidades coletivas e estas com a reflexividade sobre o uso do conhecimento” (CARIA, 2005, P. 44).

Na perspectiva desse autor, os saberes profissionais englobam dois tipos de fenômenos que expressam o modo pelo qual as pessoas vivenciam as organizações e as instituições nas sociedades contemporâneas: o primeiro refere-se à relação entre o papel institucional ocupado pelos grupos sociais e os processos coletivos de construção identitária na sociedade; o segundo trata da mobilização dos diferentes tipos de conhecimento em situação de trabalho diante dos variados requerimentos de qualificação hoje exigidos dos profissionais em contextos de intervenção.

Caria (2009) compreende a cultura profissional a partir de três dimensões principais. A primeira dimensão supõe uma prática social representada pela ação e pela cognição (competência) em que as rotinas e os processos de trabalho se desenvolvem autonomamente, de modo tácito. Seria o que se designa como “autonomia técnica dos profissionais”. A segunda dimensão destacada pelo autor representa a identidade coletiva que é capaz de “interpretar transversalmente funções sociotécnicas num dado campo social, situando a autonomia ideológica e simbólica da profissão por relação a outros interlocutores”, representando uma identidade coletiva estruturada mediante duas perspectivas: macro, que se apresenta explicitada nos “conflitos simbólicos e de legitimidade nos campos sociais”; micro, explicitada nos processos de socialização profissional.

No cenário das transformações do trabalho e dos avanços da ciência e da tecnologia, a imagem que o professor da EPT constrói de si mesmo perante a sociedade faz parte do processo de formação de sua identidade profissional. Nesse processo de construção identitária, concorrem interações com os alunos, mediadas pelas “recontextualizações e discursos pedagógicos” oficiais e não oficiais (BERNSTEIN, 1996). A isso, acrescentaríamos, recorrendo a Homi Bhabha (2005, p. 85), que a identidade não é pois, “um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade”.

Caria aborda a terceira dimensão da cultura profissional a partir do conceito de reflexividade desenvolvido por Giddens, para quem “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter” (1991, p. 39).

Em outras palavras, a reflexividade expressa a difusão do conhecimento social numa “dupla hermenêutica”: ao tempo em que o conhecimento é aplicado reflexivamente às condições de reprodução do sistema, são alteradas as circunstâncias às quais o conhecimento originalmente se referia. Nesse sentido, a noção de reflexividade sobre o conhecimento em situação de trabalho, na acepção de Caria, constitui um dos elementos da cultura profissional, o que significa: i) a reflexividade articulada com a prática porque recontextualiza os conhecimentos obtidos na educação que orientam a ação nos locais de trabalho. Ela estende a autonomia simbólica de uma profissão pelo coletivo de praticantes e pelas instituições, partilhando tarefas e problemas que são da competência exclusiva de uma dada profissão; ii) a reflexividade articulada com a identidade coletiva, na medida em que, ao necessitar de respostas a situações imprevistas nas situações de trabalho, necessita questionar seu etnocentrismo e relativizar o poder profissional, mediante a valorização dos saberes sociais difusos.

Com isso, pode-se depreender que a cultura profissional tem dois movimentos que agem simultânea e complementarmente: um deles, impulsionado por uma força centrípeta, ou seja, que se move fechando a profissão sobre si mesma, numa dinâmica de interação social entre seus praticantes; o outro, impellido por uma força centrífuga, isto é, que se expande no diálogo multicultural e se problematiza para interagir com a complexidade, considerando os matizes que constituem “o outro” e suas identidades fluidas e cambiantes.

PRIMEIRA TESE

A exigência de novas propostas pedagógicas e organizacionais, bem como a reorganização social e simbólica da profissão docente na EPT, diante da hegemonia da racionalidade técnico-instrumental e seus artefatos gerenciais sobre a racionalidade ética, tem resultado em dilemas e paradoxos vividos pelos professores.

Ao ganhar destaque na nova LDB, a Educação Profissional e Tecnológica passa a ser considerada como modalidade educacional, reflexo do próprio processo de mudança das demandas e necessidades da sociedade contemporânea. Com as novas características do mercado de trabalho, envolvendo e exigindo mais aportes de qualificação do trabalhador, a proposta de educação profissional da LDB n. 9.394/96 buscou dar concretude à filosofia imposta pelo Banco Mundial, bem como ao discurso continuamente repetido pelo governo e pelo empresariado de que o trabalhador brasileiro precisa ser preparado para a “polivalência”, “multifuncionalidade” e “empregabilidade”. Esses são temas polêmicos, de há muito largamente debatidos por estudiosos do assunto, a exemplo de Ferretti (2007, 2008), Ferretti et al. (2003), Frigotto (2007) e Kuenzer (2007).

A concepção de Educação Profissional presente na referida lei remete as instituições de Educação Profissional à integração com as diferentes formas de educação, com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia, no contexto do desenvolvimento de “aptidões para a vida produtiva”. Com a regulamentação dos artigos 39 a 41 da LDB pelo Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, o campo de desenvolvimento da Educação Profissional se define por meio da oferta de cursos e programas de:

1. formação inicial e continuada de trabalhadores;
2. educação profissional técnica de nível médio;
3. educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Como premissas, a educação profissional adota, legalmente: a. organização por áreas profissionais, em razão da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; b. articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Essa articulação de áreas está atrelada ao atendimento de diversas políticas públicas de interesse do governo.

As modificações nas atribuições do Estado, tal como vimos assistindo com mais ênfase desde o início dos anos de 1990, com a assunção dos mecanismos de ajustes econômicos e as políticas educacionais gestadas pelos organismos internacionais, com o propósito de dar suporte às determinações do capitalismo global, trouxeram consigo uma série de dilemas e paradoxos na atuação docente na EPT.

Um primeiro paradoxo a considerar deve-se ao fato de que a profissão de professor da Educação Profissional tem sua configuração histórica nos especialistas de outras áreas profissionais, que ingressaram na docência como uma alternativa à sua profissão de origem, aliada ao *status* de profissionais professor(es) das Instituições Federais de Ensino. Embora fazendo parte de uma instituição de ensino, não se constituíram como profissionais da educação, emergindo dessa situação uma corporação de especialistas em áreas tecnocientíficas, na sua maioria, não identificada com a função pedagógica, embora a ela ligada profissionalmente (ALBUQUERQUE, 2008).

Ainda podemos considerar um outro paradoxo vivido pelo professor da Educação Profissional a partir do fato de que este é selecionado pelo comprovado domínio do conhecimento em uma área especializada e passa a ter como exigência, imediatamente após seu ingresso na carreira, o desempenho na docência, uma atividade para a qual, na maioria das vezes, não foi preparado. Essa situação evidencia, “por um lado, o desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e, por outro, a desvalorização do conhecimento pedagógico, ideias presentes explícita ou implicitamente nas instituições” (BERBEL, 1994, p. 137).

Esse quadro tem profundas implicações para os docentes da EPT, ainda mais quando se considera que a educação profissional tem na tecnologia um de seus objetos de estudo e intervenção, configurando-se como uma “ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos [...] é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos” (MACHADO, 2008, p. 16).

Isso significa que as bases tecnológicas constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se “referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva de bens e serviços científicos” (MACHADO, 2008, p. 17).

No sentido da formação para o trabalho na sociedade contemporânea, Machado afirma ainda que para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso “um outro perfil docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” (2008, p. 15).

Essas discussões conduzem inevitavelmente às contradições e aos paradoxos vividos pelos docentes, no que diz respeito ao seu papel social, pois, se por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes ao pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos, o que exige a mobilização de uma racionalidade ética que se constitui na singularidade e na coletividade.

Conferindo ênfase a esses dilemas docentes, a aparente confluência de interesses que estaria se delineando como resultado de um discurso ideologicamente produzido, argumenta-se que, do ponto de vista de uma parte dos educadores,

essas novas exigências da produção vieram embaralhar a polarização ideológica e política que estava bastante nítida em décadas anteriores, quando do domínio do taylorismo-fordismo. [...] No entanto, a partir dos anos 80, as profundas mudanças tecnológicas e organizacionais, ao propor um novo perfil para o trabalhador [...] pareceriam aproximar, finalmente, segundo muitos educadores, os

interesses da produção daquelas condições necessárias ao pleno desenvolvimento humano. Em outras palavras, no novo contexto, *deixariam* de existir contradições entre a formação ampla e profunda dos trabalhadores, objetivo de um conjunto amplo de educadores, e a preparação específica para o trabalho, interesse maior dos empregadores. (FERRETTI ET AL., 2003, P. 162, grifos nossos)

As especificidades do exercício profissional dos professores da EPT na atualidade, acentuadas por um contexto no qual sobressaem outras e mais sutis contradições, tal como as apontadas anteriormente, demandam novas relações com os saberes, o que, por sua vez, se traduz em processos de reconfigurações identitárias e questionamentos feitos à autonomia docente, com inevitáveis implicações em relação à sua cultura profissional, como veremos a seguir.

SEGUNDA TESE

Conquanto a noção de identidade seja ampla e não consensual, há concordância em torno da ideia de que as identidades institucionais e pedagógicas na EPT estão em crise.

Pensar sobre identidades profissionais e, mais ainda, sobre identidades docentes na EPT supõe, antes de mais nada, enveredar pelo estudo da identidade do sujeito. Dada a complexidade e heterogeneidade da sociedade contemporânea, tais estudos tem-se apresentado conceitualmente pouco definidos. É uma temática absorvida por diferentes áreas das Ciências Humanas e Sociais, constituindo-se em um campo de trabalho multidisciplinar, que talvez apenas pelo intercâmbio de diferentes enfoques e contribuições possa ser mais bem compreendida.

Isso se deve à conjugação de diversos elementos geradores de “culturas híbridas” (CANCLINI, 2006) que geram a necessidade de uma abordagem híbrida, pois resulta da combinação de vários campos do conhecimento. Esta, por sua vez, se traduz em “processos de hibridação epistemológica”, relativizando a noção de identidade. Ainda segundo Canclini, “estudar processos culturais [...] serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações”.

Contrário aos discursos biologicistas e essencialistas da identidade e da pureza cultural, Canclini propõe uma abordagem que articule as estruturas ou práticas sociais num processo de fusão que gera novas estruturas e novas práticas. De particular interesse para o estudo das identidades dos professores da Educação Profissional e Tecnológica é o que diz o autor, quando afirma que

frequentemente a hibridação surge da criatividade individual e coletiva. Não só nas artes, mas também na vida cotidiana e no desenvolvimento tecnológico. Busca-se *reconverter* um patrimônio (uma fábrica,

uma capacitação profissional, um conjunto de saberes e técnicas) para reinseri-lo em novas condições de produção e mercado. (2006, P. 22)

As instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foram ou são escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam, prioritariamente, os trabalhadores das indústrias e do trabalho agrícola. Com o desenvolvimento da tecnologia, as demandas de formação tornaram complexos os objetivos dessas instituições, cuja oferta se caracteriza, atualmente, por cursos de formação profissional pluricurriculares, com atuação na Educação de Jovens e Adultos, Educação Básica de nível Técnico, Educação Superior (graduação tecnológica, licenciaturas e bacharelados), além de cursos de Pós-Graduação. Como observa Machado,

As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. (MACHADO, 2008, P. 15)

As sociedades atuais ou “pós-tradicionais”, enfrentam as incertezas da vida apropriando-se do conhecimento especializado desde os espaços da vida privada até os das instituições sociais (GIDDENS, 1997, 1997A). Esse processo se expressa nas experiências de vida e no dia a dia das pessoas, nos seus estilos de vida, estendendo-se até o âmbito do trabalho. “Em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica” (GIDDENS, 1997A, P. 100).

A identidade social dos indivíduos é limitada pela tradição, pelo parentesco e pela localidade, ao passo que na sociedade moderna, caracterizada como uma ordem pós-tradicional, práticas e preceitos são rompidos. Esse contexto, fortemente constituído pela informação, dá lugar a individualidades mutantes, abertas a escolhas, tornando o indivíduo responsável por si mesmo que, ao negar modos tradicionais de comportamento, constrói sua própria narrativa de identidade. Nas palavras de Giddens,

No cenário do que eu chamo a modernidade tardia – o nosso mundo de hoje – o *self*, tal como os contextos institucionais mais vastos nos quais ele existe, tem de ser construído reflexivamente. No entanto, essa tarefa tem de ser cumprida no meio de uma confusa diversidade de opções e possibilidades. (1997, P. 2-3)

Essa perspectiva converge para a noção de Caria (2007), segundo a qual a identificação dos professores com sua atividade profissional é deter-

minada pela subjetividade coletiva no âmbito da autonomia que eles têm para definir seu processo de trabalho. Nesse processo, há que se levar em conta, além da autonomia individual, o papel que desempenham as relações informais das instituições de ensino e seus agentes com o meio circundante, em virtude da crise de legitimidade pela qual passam as sociedades modernas e capitalistas. Essa crise, além de atingir os sujeitos, como referido, atinge também e em grande medida as instituições de um modo geral, e as educacionais em particular, e se expressa no questionamento do modo de socialização profissional apenas como decorrência da interiorização das condições sociais e culturais externas.

A par das considerações feitas até aqui, entendemos que a noção de identidade, como um jogo de processos identitários e mutáveis (HALL, 1999; AGIER, 2001), deve também ser referenciada ao campo de possibilidades, múltiplas e diversificadas, em que os sujeitos, ativamente, optam por esquemas de ação que lhes são apresentados, tensionando permanentemente as “identidades para si, com as identidades para o outro”. Nesse sentido, o homem não tem “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 1999, p. 12), mas há diferentes contextos e situações em que suas identidades se transformam a partir das interpelações sofridas por ele.

Castells (2002) contribui com essa reflexão, quando relaciona identidade e atributo cultural. Para esse autor, a identidade pode ser compreendida como um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, que por sua vez constituem fontes de significados para os próprios sujeitos. Ao constituírem fonte de significados e serem originadas pelo próprio sujeito, as identidades são construídas por meio de um processo de individuação que o sujeito empreende em suas relações com os outros indivíduos e as instituições em um contexto marcado por relações de poder. Nessa perspectiva,

...as identidades ainda que possam ser formadas tendo como referência as instituições dominantes da sociedade, só assumem significado para os sujeitos quando e se esses introjetarem-nas e construirão seus significados com base no processo de internalização que sofrerem. (CASTELLS, 2002, p. 23)

Com esse entendimento, Castells propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades: 1. identidade legitimadora: trazida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais; 2. identidade de resistência: construída por sujeitos e grupos sociais que, encontrando-se em posições de desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica prevalente de dominação, podem lutar e resistir aos princípios reinantes nas instituições sociais; 3. identidade de projeto: produzida a partir do momento em que os sujeitos sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade.

Tais conceitos, no entendimento de Dubar (2005), devem estender-se para além da dimensão representacional, na medida em que as identidades têm um caráter dinâmico que não pode ser desvinculado das situações de emprego-desemprego, dos níveis escolares, das origens sociais, das transformações na ciência e na tecnologia como aspectos constitutivos de produção da identidade.

Nesse contexto, as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a ou a transformando, sendo a determinação do seu significado uma escolha de natureza pessoal e subjetiva, visto que ela ocorre dentro de um quadro de valores selecionados, assegurando um sentido ao agir, simultaneamente individual e coletivo, constituindo, por isso, um processo de construção do sujeito historicamente situado.

Numa tipificação dos quatro processos identitários, Dubar (2005, p. 328) associa a cada um, um tipo de saber “que estrutura a identidade profissional e que constitui a matriz de lógicas de ação salarial e de ‘racionalidades’ específicas”:

1. os saberes práticos (Ter): provenientes da experiência do trabalho e não vinculados a saberes teóricos ou gerais, vão de encontro ao modelo das competências difundido pelas empresas e assumido pelas políticas educacionais, em especial aquelas voltadas para a EPT;
2. os saberes profissionais (Fazer): supõem articulações entre saberes práticos e saberes técnicos e estão associadas à lógica da qualificação no trabalho;
3. os saberes de organização (Ser): valorizadas hoje pelo modelo da competência, implicam articulações entre saberes práticos e teóricos e estruturam a identidade dos locais de trabalho;
4. os saberes teóricos (Saber): não articulados a saberes práticos e profissionais, estruturam um tipo de identidade marcada pela incerteza e pela instabilidade; estão associados à lógica das reciclações permanentes e se orientam fortemente para a autonomia e acumulação de distinções culturais.

Por essas razões, Dubar conclui que

As identidades estão, portanto, em movimento, e essa dinâmica de desestruturação/reestruturação às vezes assume a aparência de uma “crise das identidades” [...] as identidades sociais e profissionais típicas não são nem expressões psicológicas de personalidades individuais nem produtos de estruturas ou de políticas econômicas impostas de cima, mas sim construções sociais que implicam

a interação entre trajetórias individuais e sistemas de emprego, de trabalho e de formação. (2005, p. 328-329)

Nesse contexto, em que estão em jogo aspectos macro e microsociais, os professores constroem sua identidade profissional mediante representações de si e de suas práticas pedagógicas, articuladas à história de vida e de formação em meio a crises de identidade profissional, geradas pela precarização, mercadorização e exigências de performatividade no trabalho (BECK, YOUNG, 2008). Tais situações descentralizam, deslocam e fragmentam, em especial, as identidades dos docentes da EPT, devido às transformações estruturais que as sociedades modernas vêm experimentando ultimamente.

TERCEIRA TESE

Atitudes de formação e autoformação docentes são indissociáveis dos saberes da experiência e expressam poderes políticos. Ao transcenderem as ações cotidianas do espaço escolar, as experiências de vida dos professores imprimem mais força aos conhecimentos, transformando-os em dispositivos de construção de poderes políticos que se tecem no trabalho, ao tempo em que (re)configuram continuamente sua cultura profissional.

A articulação dos saberes à experiência, ainda que discutidos de longa data, é um tema caro aos educadores na atualidade. Esse estudo deve-se, em larga medida, ao filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey que, ainda na segunda metade do século XIX e primeira do século seguinte, já reconhecia os processos educacionais como reconstrução contínua da experiência. Ao distinguir a capacidade que os indivíduos têm de conferir sentido às suas experiências e delas dirigir o curso das seguintes, Dewey concebe um modo interativo de relacionamento das pessoas entre si e com o mundo, por meio da ação, da experimentação e da experiência que:

...envolve toda nossa sensibilidade e modos de receber e responder a todas as condições que defrontamos na vida. Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes. (1976, p. 26)

Em Dewey, o princípio da experiência é o mesmo do hábito – noção com a qual, posteriormente, a sociologia bourdieusiana viria a se ocupar. Assim entendida, a característica básica do “hábito” em Dewey é a de que toda experiência modifica quem a vive e por ela passa; a modificação, por sua vez, diz respeito à qualidade das experiências subsequentes, “pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (1976, p. 2).

Pela ótica de Bourdieu (1998), pode-se conceber a prática docente como resultado de um processo histórico, uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir de esquemas classificatórios, ou seja,

uma construção social, produto de todo um trabalho de constituição e de representações de grupos que se insinuaram no mundo social. Os saberes têm uma história, as aprendizagens têm contextos, os professores têm múltiplas ancoragens sociais, o que resulta numa diferenciação social quanto às apropriações dos saberes. Ainda, de acordo com a perspectiva de Bourdieu, os professores trazem construído um certo “capital cultural”, valores e experiências do seu próprio contexto social que condicionam as atitudes diante da escola, das práticas pedagógicas e das aspirações profissionais como projetos individuais de carreira. A contribuição de Bourdieu para a noção de *habitus* profissional permite compreender que os saberes da experiência transcendem os saberes das ações cotidianas do processo de ensino-aprendizagem que ocorre no espaço escolar. Eles compreendem igualmente as rotinas, os esquemas operatórios, enfim, os “sistemas de disposições” adquiridos pelos docentes no decorrer de seu percurso de formação e atuação profissional.

A noção de hábito, tema recorrente em Dewey, desenvolvida em várias de suas obras desde as primeiras décadas do século XX, a exemplo de *Como pensamos* (1959), *Democracia e educação* (1959A) e *Experiência e educação* (1976), significa o recurso à experiência obtida numa dada situação para retomá-la e modificá-la, em outras experiências futuras, num *continuum*, mediante a reflexão. Ainda que diferentemente da noção de *habitus* em Bourdieu, para quem a noção significa conformidade às pressões externas e a esquemas interiorizados, a noção de hábito, em Dewey, a ela se interliga, com uma significação que expressa a própria dinâmica do trabalho docente, uma vez que refletir sobre a prática, como quer Dewey, é precisamente refletir sobre o *habitus*.

Em outros termos, a noção de experiência em Dewey possibilita apreender que os professores constroem saberes em cada situação de vida social e, sobretudo, realizam um ato político verdadeiramente autônomo, porque, como sujeitos e autores de seus pontos de vista, refletem sobre as limitações e imposições dos próprios “sistemas de disposições” (BOURDIEU, 1998) que estruturam a sua cultura. Daí resulta, inevitavelmente, uma heterogeneidade das formas de acesso ao saber, que é sempre reconstruído, ressignificado e recontextualizado.

Nessa mesma direção se desenvolve o pensamento de Dubet (1994, 1998). Conquanto suas formulações se localizem no terreno da Sociologia de inspiração weberiana ao buscar compreender as condutas sociais na sociedade moderna, e as preocupações de Dewey voltam-se para as condutas individuais, considerando a sociedade para a qual aqueles indivíduos deveriam ser preparados, pode-se perceber o valor que ambos conferem à experiência como possibilidade de construção de sentidos.

Para Dubet, a experiência social representa uma possibilidade e um modo de dar sentido ao mundo, que tanto possui um caráter subjetivo, dado que se constitui numa “representação” do mundo vivido de forma individual e coletiva, quanto um caráter cognitivo, uma vez que a experiência é

uma elaboração crítica do real mediante um trabalho reflexivo dos indivíduos que avaliam sua experiência e a reconfiguram. Nas palavras de Dubet:

A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinatória de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade. (1994, p. 105)

Conduzindo as formulações de Dubet para o terreno da experiência docente, encontramos o pensamento de Tardif (2002), para quem o exercício da docência e os saberes pedagógicos dos professores são construídos a partir das necessidades postas pelo real e pelas reflexões sobre suas ações. Essa perspectiva evidencia o sentido dos saberes construídos em situação de trabalho, visto que uma das questões centrais nessa discussão é a necessidade de considerar a experiência como um dos fundamentos epistemológicos da função docente, ou seja, “o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados realmente pelos professores em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 255).

Desse modo, o autor sustenta que a formação profissional e os saberes que constituem a prática docente supõem o conhecimento do conjunto dos saberes mobilizados e utilizados pelos professores em todas as suas tarefas, construídos num processo dinâmico, contínuo e plural, que se estabelece na diferença e no contraste e, nesse sentido, representa um campo contestado e de lutas, uma forma de afirmação de posições e resistência, o que o leva a considerar que

...o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. [...] quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2002, p. 64)

Isso significa que o saber da experiência não pode ser concebido como um “circuito fechado, mas à medida de uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão, o envolvimento em novas situações” (PERRENOUD, 1993, p. 109). Tem de ser entendido mediante a reflexão sobre a prática, isto é, por meio da experiência dos docentes envolvidos, em situações sempre renovadas no trabalho pedagógico, no qual os saberes são construídos diante das situações particulares e singulares de trabalho. É nes-

sa relação específica de trabalho que os saberes docentes ganham sentido e validade. Não é outra a concepção de Tardif, para quem

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. [...] Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (2002, P. 249)

Isso significa conceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes, rompendo com a perspectiva do professor como “transmissor de conhecimentos”, o que possibilita apreender os saberes articulados às situações reais do trabalho docente, em que estão presentes os conhecimentos personalizados, temporais e situados. Personalizados porque os professores lançam mão de saberes advindos da própria personalidade e dificilmente podem ser dissociados das pessoas, da sua experiência e da situação de trabalho. Os professores possuem emoções, um corpo, uma personalidade, uma cultura, e os pensamentos e as ações carregam as marcas dos contextos dos quais fazem parte. Os saberes são temporais porque adquiridos através do tempo, por experiências de ensino, incorporação de papéis e história de vida pré-profissional dos professores. E temporais, também, por serem utilizados, validados e se desenvolverem no âmbito da carreira, durante um processo de socialização profissional de longa duração na estruturação da prática profissional.

O trabalho docente, nessa perspectiva, deve ser visto muito mais como resultado da “confluência de ações de colaboração interdocentes do que como prosseguimento da tradicional ação isolada do professor no palco da sala de aula” (PARDAL apud TAVARES, 2001, P. 121), em que os saberes, não apenas formais ou institucionalizados, são construídos coletivamente, por meio da experiência, na ação com o outro.

QUARTA TESE

Existe uma autonomia, ainda que relativa, no trabalho docente na EPT, mesmo quando regulações globais, bem como constrangimentos político-institucionais locais e demandas tecnológicas exercem forte pressão.

Além das teses desenvolvidas até aqui, iniciadas com a definição de alguns dilemas e paradoxos dos docentes da EPT, seguidos pela reflexão sobre a construção da identidade docente e a importância dos saberes da experiência, torna-se indispensável acrescentar uma tese que trate da autonomia dos sujeitos docentes. Defendemos que é possível conceber

um sentido autônomo na docência em EPT, na acepção ética da constituição dos sujeitos, em meio às regulações das políticas educacionais e demandas dos setores produtivos fundadas na racionalidade instrumental do trabalho.

O cenário de interdependências globais, nacionais e locais (BALL, 2005) gera políticas de intervenção crescente nos setores produtivos e nas decisões da vida econômica, desviando o papel formativo do trabalho e da educação (BECK, YOUNG, 2008) para fins orientados pela racionalidade do mercado, desespecializando progressivamente as instituições de educação profissional, fragmentando e esvaziando as identidades profissionais dos docentes. À medida que a racionalidade técnico-instrumental alcança as esferas institucionais da sociedade, ocorre um processo de subtração da autonomia das próprias instituições e de seus atores, professores e gestores. Mas seria este um processo inelutável? Argumentaremos que não, ainda que reconhecendo a existência desses constrangimentos impostos aos professores.

Ao empreender sua crítica ao trabalho na sociedade contemporânea, em especial no que concerne à chamada sociedade pós-industrial, Habermas (1987) situa a questão do sujeito e da autonomia num plano privilegiado. Com raízes na tradição frankfurtiana, o teórico da ação comunicativa vê a racionalidade técnica transformar-se em instrumento particular da sociedade industrializada, na qual o “agir-racional-com-respeito-a-fins” é a expressão do exercício do poder, na medida em que, ao serem escolhidas as estratégias, empregadas as tecnologias e organizados os sistemas, os indivíduos são privados de uma ação comunicativa que possibilite a reconstrução racional da sociedade.

Uma das principais contribuições do autor para esse debate reside no fato de que sua teorização possibilita integrar criticamente o elenco de formulações teóricas que desde as abordagens economicistas vem tentando dar conta da articulação entre a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. A partir da elaboração de um modelo descritivo, baseado nas estruturas do capitalismo organizado, Habermas distingue as novas condições da sociedade em que ocorre a constituição dos sujeitos. Segundo ele, o estágio avançado de acumulação do capitalismo caracteriza-se, do ponto de vista econômico, por processos de concentração econômica, pela crescente organização dos mercados e pela intervenção estatal, sempre que necessária, à melhoria de condições de realização do capital.

Nesse sentido, do ponto de vista político, o Estado, para que possa ser legitimado, necessita de uma democracia formal que inspire confiança à população mas, ao mesmo tempo, afaste sua participação. Assim, uma democracia genuína poderia levar ao desvendamento da contradição entre a produção socializada e a apropriação privada do lucro. Por isso, organiza-se um sistema administrativo, independente da vontade legitimante, que embarga a conscientização dos cidadãos, impedindo-os de perceber aquela contradição fundamental.

Conquanto pretendamos nos apropriar de apenas uma parcela do pensamento de Habermas – haja vista a dimensão de sua obra, a par das críticas que recebe, tanto do pensamento pós-estruturalista, quanto da hermenêutica filosófica, bem como do marxismo –, sublinhamos a importância desse autor para a compreensão não só dos limites à autonomia dos sujeitos docentes da EPT, mas das possibilidades abertas pela prática reflexiva e comunicativa entre eles.

O processo de desenvolvimento das sociedades modernas ou, na expressão utilizada por Habermas (1987), o “projeto da modernidade”, fundamentou-se nos princípios da racionalização da ação social, articulados às formas de desenvolvimento do trabalho industrial, que expandiram os procedimentos e a racionalidade a eles inerente para outros setores da vida. Há que se esclarecer, todavia, que Habermas não é contra a racionalidade instrumental da ciência e da técnica, pois reconhece sua importância para o homem, uma vez que o desenvolvimento da sociedade é o resultado de um processo histórico e inter-relacionado das dimensões culturais, tecnológicas e institucionais.

O que Habermas (1987, 1987a) critica é a universalização da ciência e da técnica e a prevalência da racionalidade científica e instrumental em esferas de decisão em que deveria haver um outro tipo de racionalidade: a que se orienta por, pelo menos, dois sujeitos agentes, de acordo com normas e comportamentos reconhecidos, recíprocos e preestabelecidos. Desse modo, à medida que a racionalidade técnico-instrumental alcança as esferas institucionais da sociedade, ocorre um processo de subtração da autonomia das próprias instituições educacionais e de seus atores, professores e gestores. Recente pesquisa de Fartes nessas instituições considera que

...a exigência de novas estruturas pedagógicas e organizacionais nas escolas estudadas recaíram, em grande parte, sobre os valores, a cultura e as subjetividades construídos em instituições de longa existência e com padrões de excelência tradicionalmente reconhecidos pela sociedade. A necessidade de sobrevivência das instituições fez aflorar sentimentos e atitudes ambíguos: ao mesmo tempo em que se rejeitavam orientações construídas externamente a elas, buscava-se dar conta das mesmas. A sensação de perda de proximidade com as questões sociais e educacionais mais amplas da sociedade, resultado das imposições do mercado, acaba por engendrar uma crise nas identidades pedagógicas e institucionais, na medida em que, tanto a equipe técnico-pedagógica quanto os docentes, vão se dando conta (com um pouco mais de visibilidade nos primeiros) da substituição dos valores construídos internamente, ao longo de sua formação, pelos princípios e orientações externos. (2008, P. 680)

Como observado na pesquisa, a racionalidade instrumental, no percurso de ampliação de seu âmbito de atuação, substituiu o espaço da interação comunicativa que havia anteriormente entre os docentes. Esse processo levou à desestabilização das antigas formas de legitimação das relações sociais, afastando as discussões sobre os valores éticos e formativos do processo educativo. Com isso, passaram a prevalecer a eficácia, a eficiência, o gerencialismo e a performatividade (BALL, 2005), valorizadas pelas finalidades propostas, ficando a reflexão sobre a autonomia e os valores éticos, anteriormente formados por compromissos internos ao grupo (BERNSTEIN, 1996), constringida pelo processo de globalização da economia e pelos interesses imediatos da lógica do mercado.

A perspectiva habermasiana permite reiterar as múltiplas dimensões da constituição dos saberes docentes da EPT, ultrapassando o entendimento que esses saberes dependem unicamente dos conhecimentos adquiridos na educação dita “formal” e de sua relação linear com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Ao contrário, sua abordagem sublinha que os sujeitos, por meio de um discurso competente e da ação comunicativa, ao tempo em que se apropriam de conhecimentos técnico-científicos necessários, revalidam as regras sociais, aprendendo a refletir e atuar autonomamente na esfera política e em diferentes espaços da sociedade.

Nesse sentido, a reflexividade expressa a difusão do conhecimento social numa “dupla hermenêutica”: o conhecimento é aplicado reflexivamente às condições de reprodução do sistema e as circunstâncias às quais o conhecimento originalmente se referia são alteradas. Com isso, depreende-se que a cultura profissional tem dois movimentos que agem simultânea e complementarmente: um deles, impulsionado por uma força centrípeta, move-se fechando a profissão sobre si mesma, numa dinâmica de interação social de seus praticantes; o outro, impelido por uma força centrífuga, movimenta-se e se expande no diálogo multicultural e se problematiza para interagir com a complexidade, considerando os matizes que constituem “o outro” e suas identidades fluidas e cambiantes.

É por meio da reflexividade da vida social moderna, examinada e renovada à luz da informação sobre essas próprias práticas (GIDDENS, 1991), que os docentes da EPT (re)constróem as identidades, saberes e cultura profissionais, num processo de interação simbolicamente mediado (HABERMAS, 1987), no interior de dilemas e paradoxos com os quais se defrontam no atual contexto sócio-histórico e político.

Dito de outro modo, é nessa perspectiva que vislumbramos os princípios de construção da autonomia docente, mediada por relações dialógicas e reflexivas. Esses princípios são gerados na interação do contexto socio-cultural dos professores com os saberes da experiência na sala de aula e para além dela, como resultado da articulação e da atribuição de sentido pelas

subjetividades dos sujeitos e as condições sócio-históricas e econômicas nas quais estão inscritos.

As políticas de formação de professores têm o propósito de complementar a formação inicial dos professores não licenciados. Apesar da importância da preparação pedagógica no exercício docente, tais políticas não se baseiam ou não consideram os saberes oriundos das experiências docentes, construídos e mobilizados na prática profissional. Em outras palavras, essas propostas, mesmo que agreguem novas perspectivas para uma formação de docentes da EPT requerida pela dinâmica tecnológica, não são pensadas no sentido de “superar o histórico de fragmentação, improvisado e insuficiência de formação pedagógica que caracteriza a prática de muitos docentes da educação profissional” (MACHADO, 2008, p. 15).

Há que se indagar, todavia, se tais problemas, ainda que corretamente apontados por Machado, teriam o poder de inibir e limitar a ação coletiva dos professores. Acreditamos que não. Ao supor a existência de um “poder periférico” presente na cultura profissional dos professores em oposição ao “poder centralizado”, que institui as práticas profissionais socialmente legitimadas, Caria, aludindo a estudo empírico que realizou com professores em Portugal, observa que:

O poder periférico é o da resistência, da sabotagem, da oposição silenciosa que, portanto, não tem uma identidade discursiva própria que permita disputar um lugar dentro do poder e dos conflitos legítimos a um dado campo social, mas que, ao mesmo tempo, todos os dias, pode limitar ou potenciar o poder prático de instituir. (CARIA, 2007, p. 131)

Por se saberem situados na periferia do poder, os professores jogam de modo “fundamentalmente informal, oral e interativo” (CARIA, 2007, p. 131-132). Procuram um “saber-estar” diante da política educativa e não um “saber-ser”, próprio e coletivo, como parte das lutas políticas e simbólicas do campo educativo. O mesmo autor enfatiza ainda a importância da análise da cultura profissional nas pesquisas sobre políticas educacionais:

O grupo [de professores] tornava-se hábil na arte de desenvolver uma cultura que sabe criar consensos por entre a heterogeneidade de posições e trajetórias profissionais. E sabia fazer coexistir no mesmo local, sem oposições e clivagens explícitas, a inovação educativa, informal e interactiva com o conservadorismo formal e institucional, de resistência ao poder central da instituição. A cultura do professor realizava um trabalho simbólico sobre si mesma, no sentido de tornar e fazer parecer igual aquilo que é social e culturalmente heterogêneo. (CARIA, 2007, p. 132)

Essa atitude expressa uma cultura profissional construída e desenvolvida mediante a vivência no cotidiano profissional, no saber da experiência, que é o que garante aos docentes lidar com a diversidade social e cultural que sabem existir em seu grupo profissional. Mediante o silenciamento de divergências e dissonâncias internas ao grupo (o saber-estar), possibilitam a criação de consensos no modo de interpretar sua coletividade diante do mundo social, e, com isso, não permitem que sua força política, expressa no *ethos* profissional, se desarticule e enfraqueça.

Essa observação converge em parte para as ambiguidades nos sentidos conferidos pelos professores às imposições trazidas pelas reformas nas políticas para a educação profissional no Brasil (FERRETTI ET AL., 2003; FERTES, 2008).

Conquanto persistam as estruturas que propiciam essas imposições, a autonomia docente pode ser fundamentada e definida no âmbito da cultura profissional, assegurada pela continuação dos saberes materializados em objetos de uso e tecnologias, palavras e teorias, livros e documentos, bem como pela reflexividade e solidariedade entre os grupos profissionais como atores sociais capazes de expressar-se e de responder por suas ações, em larga medida, independentemente de constrangimentos externos.

CONCLUSÃO

Argumentamos que a formação de professores da EPT não se esgota na posse de credenciais acadêmicas, mas se constitui na dinâmica da cultura profissional e na reflexividade presentes na experiência, nos processos de construções identitárias e na autonomia dos grupos profissionais perante os dilemas e as pressões exercidas pelo desenvolvimento científico e tecnológico legitimado, muitas vezes, por meio dos poderes institucionais e das políticas públicas.

Com isso, procuramos defender que esse processo de legitimação conduz inevitavelmente às contradições enfrentadas pelos docentes quanto ao seu papel na sociedade, pois, se de um lado, seu objeto de estudo é constituído pelos conhecimentos técnico-científicos, de outro, devem responder pelo pleno desenvolvimento humano que caracteriza a função formadora de que estão investidos.

Para dar conta das argumentações desenvolvidas, foi preciso transitar pelo terreno multidisciplinar das Ciências da Educação, que se nutre de diálogos fecundos com os campos da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia e da Sociologia do Trabalho, bem como da Antropologia, por entendermos que não há uma área específica de conhecimento que possibilite, por si só, compreender os saberes, a identidade e a autonomia docentes inscritos no movimento mais amplo da cultura profissional, em particular a dos docentes da EPT.

Assim como em reformas educacionais desenvolvidas em distintos níveis e modalidades de educação que vêm ocorrendo no Brasil e em dife-

rentes partes do mundo, o conhecimento profissional dos professores da EPT assume um lugar de destaque pelas demandas da sociedade contemporânea, cujos efeitos da tecnologia exigem saberes concebidos de forma multidisciplinar.

Nesse sentido, entendemos que não há um campo de conhecimento específico e de uma única disciplina para compreender os saberes, a identidade e a autonomia como constitutivas da cultura docente. Sinalizamos para a necessária cautela em relação ao setor produtivo para o qual as atividades docentes se voltam, ou para o nível ou modalidade de educação em que se pretenda pensar a formação para o trabalho. Há que considerar o mundo produtivo e a educação como campos inter-relacionados, imersos no complexo tecido da sociedade onde não cabe, tal como sugere Caria (2005), uma visão etnocêntrica das Ciências Sociais e Humanas, pautada em uma única posição epistemológica.

Junto com o autor, destacamos a importância da relativização epistemológica e da substituição de uma perspectiva excessivamente disciplinar, comprometida com um certo corporativismo acadêmico, por uma visão verdadeiramente inter/multidisciplinar que procure dar conta da complexidade da sociedade contemporânea.

A identificação de vários desafios, aos quais procuramos dar respostas, argumentando e caminhando por entre as bordas de algumas importantes teorias, poderá ajudar a dar continuidade a uma parte significativa dos estudos sobre a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Destacamos que:

- há que se considerar a especificidade de cada uma das profissões quando se analisa o processo de crise pelo qual elas vêm passando, como por exemplo: as complexas e variadas práticas profissionais nos distintos cotidianos de trabalho, a organização formal de cada entidade profissional; o conhecimento produzido no âmbito da academia. As diferentes áreas das quais são provenientes os professores da EPT devem ser consideradas quando da elaboração de políticas de formação continuada para esses docentes, em vista da sua compreensão diferenciada do processo educativo;
- a valorização dos saberes e da experiência dos professores da Educação Profissional e Tecnológica é questão debatida mas pouco aprofundada quando se trata da cultura profissional sob a perspectiva ética e política do docente, inclusive, no espaço institucional. É fundamental uma relação coerente entre educação, trabalho, tecnologia e uma formação pautada nesses valores;
- a análise da formação de professores da EPT parece implicar a intervenção educativa orientada a alimentar em cada professor e a difundir em sua cultura profissional o processo de valoração de suas ações e de tomada de decisão, que possa auxiliá-lo na reflexão

e na construção de atitudes que concorram para definir o que tem e o que não tem valor na vida pessoal, profissional e em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGIER, M. Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Mana Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 7-33, 2001.
- ALBUQUERQUE, S. L. Implicações à formação e à identidade pedagógica de professores da educação profissional. In: FARTES, V. (Org.). *Formação, saberes profissionais e profissionalização em múltiplos contextos*. Salvador: EDUFBA; Maceió: Edufal, 2008. p. 43-78.
- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BECK, J.; YOUNG, M. F. D. Investida contra as profissões e reestruturação das identidades acadêmicas e profissionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 135, v. 38, p. 587-610, set./dez. 2008.
- BELL, D. *O Advento da sociedade pós-industrial: uma tentativa de previsão social*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BERBEL, N. A. N. *Metodologia do ensino superior: realidade e significado*. Campinas: Papyrus, 1994.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis, 1996.
- BHABHA, Homi K. *O Local da cultura*. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.
- BOURDIEU, P. O Capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 65-89.
- _____. *A Economia das trocas simbólicas*. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 41-64.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto federal n. 5.154, de 23 de julho de 2004: educação profissional; legislação básica*. 6.ed. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2005.
- _____. *Formação de professores para educação profissional e tecnológica*, 8. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Col. Educação superior em debate)
- _____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.ceaam.net/lef/LF9394.htm>>. Acesso em: jun. 2010.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2006.
- CARIA, T. H. A Cultura profissional dos professores do ensino básico em Portugal: uma linha de investigação em desenvolvimento. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 3, p. 125-137, maio/ago. 2007.
- _____. A Cultura profissional: reconfiguração do trabalho técnico-intelectual e do profissionalismo nas sociedades pós-industriais. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 6., 25-28 jun. 2008, Faculdade de

Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. *Anais...* Lisboa, 2008. p. 9. (Série 29). Disponível em: <<https://www.aps.pt/vicongresso/pdf/29.pdf>>. Acesso em: jun. 2010.

_____. Notas para uma perspetivação do trabalho técnico-intelectual como cultura profissional. In: CARIA, T. H.; GONÇALVES, C.; MARQUES, A. P. (Org.). *História, trabalho e conhecimento nas profissões*. Porto: Livpsi, 2009. p. 26-34. (Actas do 1º. Colóquio Internacional sobre Grupos Profissionais; 10º. Seminário Aspti: Análise Social do Saber Profissional em Trabalho Técnico-Intelectual, 2009)

_____. Os Saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: THEODORO, A.; TORRES, C. A. (Org.). *Educação crítica & utopia: perspectivas emergentes para o séc. XXI*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 127-146.

_____. *Saber profissional: análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual (ASPTI)*. Coimbra: Almedina, 2005.

CASTELLS, M. *O Poder da identidade*, 2. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Col. A era da informação: economia, sociedade e cultura)

CORREIA, J. A. Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In: CANÁRIO, R. (Org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto, 2003. p. 13-41.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Experiência e educação*. São Paulo: Nacional, 1976.

DUBAR, C. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBET, F. *Dans quelle société vivons-nous?* Paris: Seuil, 1998.

_____. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

FARTES, V. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 135, v. 38, p. 657-684, set./dez. 2008.

FERRETTI, Celso João. A Reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas persistentes. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 509-520, mar. 2007.

_____. Sociedade do conhecimento e educação profissional de nível técnico no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.135, p. 637-656, set./dez. 2008.

FERRETTI, Celso João et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.118, p. 155-188, mar.2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. A Relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 1129-1152, 2007.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIDDENS, A. *As Consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta, 1997.

_____. Risco, confiança e reflexividade. In: BECK, U.; GIDDENS, A.; LASH, S. *Modernização reflexiva*. São Paulo: Unesp, 1997a.

HABERMAS, J. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70, 1987. p. 45-92.

_____. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987a.

- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 4. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 1994.
- KUENZER, A. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n.100, p. 1153-1178, 2007.
- MACHADO, L. R de S. Diferenciais inovadores na formação de professores pra a educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v.1, n.1, p. 8-22, jun. 2008.
- MOURA, D. M. A Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v.1, n.1, p. 23-38, jun. 2008.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Alfragide, Portugal: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.
- PARDAL, L. A. Que professor para a educação secundária? In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 83-112.
- PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993.
- SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVARES, J. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, J.; BRZEZINSKI, I. (Org.). *Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção*. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 17-51.
- TERRIEN, J. O Saber social da prática docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 46, p. 408-418, 1993.
- TOURAINÉ, A. *La Société post-industrielle*. Paris: Denöel, 1993.

VERA FARTES

Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia,
bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq
verafartes@uol.com.br

ADRIANA PAULA Q. OLIVEIRA SANTOS

Professora do Instituto Federal de Alagoas, doutoranda em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia
apquixabeira@terra.com.br

TEMA EM DESTAQUE

MUDANÇA NO CONHECIMENTO E NA PROFISSÃO ACADÊMICA EM PORTUGAL

RUI SANTIAGO

TERESA CARVALHO

RESUMO

O propósito principal deste artigo é analisar como os acadêmicos portugueses estão lidando com as novas condições de produção de conhecimento científico ligadas à emergência da sociedade/economia do conhecimento e à crescente mercantilização e “managerização” da educação superior. Os desafios profissionais instituídos por essas novas condições podem erodir a autonomia e liberdade dos acadêmicos, construídas graças ao conhecimento científico e à colegialidade. De acordo com os resultados de uma pesquisa internacional na qual se apoia a componente empírica deste artigo, a maioria dos acadêmicos ouvidos continua vinculada aos princípios humboldtianos/mertonianos de produção do conhecimento, como base de referência do profissionalismo acadêmico. Contudo, os acadêmicos assumiram, igualmente, posições híbridas em relação à categorização epistemológica da pesquisa científica, à articulação entre a pesquisa e ensino e à filiação disciplinar, departamental e institucional.

PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA • ENSINO SUPERIOR •
CONHECIMENTOS • PROFISSIONALIZAÇÃO

CHANGES IN KNOWLEDGE AND ACADEMIC PROFESSION IN PORTUGAL

RUI SANTIAGO
TERESA CARVALHO

ABSTRACT

The main purpose of this article is to analyze the way academics in Portugal are dealing with the new conditions of knowledge production in the light of both the emergence of knowledge society/economy articulated and the Portuguese higher education increasing marketization and managerialization. These professional challenges brought by these new conditions can erode the academics' autonomy mainly built up on the scientific knowledge and collegiality. Following the results of an international survey, which supports the empirical component of this study, the majority of the academics surveyed are still committed with the Humboldtian/Mertonian knowledge production principles, as the main basis to sustain their professionalism. However, they assume also hybrid positions vis-à-vis the epistemological categorization of their research, the links between research and teaching and the affiliation to their discipline, department and institution.

TECHNICAL SCIENTIFIC PRODUCTION • HIGHER EDUCATION •
KNOWLEDGE • PROFESSIONALIZATION



PROPÓSITO GERAL deste estudo é analisar o impacto das transformações nas condições institucionais e epistemológicas da produção de conhecimento científico na profissão acadêmica em Portugal. O estudo parte do pressuposto de que a “managerização” crescente do ensino superior português, visível desde o início do século XXI, alterou substancialmente essas condições – o que pode afetar a autonomia profissional dos acadêmicos e o seu controle sobre a natureza e a forma como o conhecimento é produzido e difundido.

De fato, a profissão acadêmica, para além da legitimação social e simbólica conferida pelo ensino (FREIDSON, 2001), sempre conseguiu manter sua autonomia com base na estreita relação que, desde o advento dos sistemas de ensino superior modernos, manteve com a ciência. A articulação entre os princípios humboldtianos e burocrático-colegiais de organização da universidade (SANTIAGO, CARVALHO, 2004) e o sistema ideológico e normativo mertoniano de produção de ciência (MERTON, 1973; BOURDIEU, 2006) constituiu, até ao final dos anos 1970, a referência dominante da ideologia profissional e das estratégias de profissionalização dos acadêmicos.

Os acadêmicos detinham um quase-monopólio da produção e difusão do conhecimento científico, cuja formalização constituía, igualmente, a instância mais importante de apoio aos processos e estratégias de profissionalização de outros grupos profissionais (FREIDSON, 2001; SLAUGHTER, LESLIE, 1997). O conhecimento formal, certificado com base nas credenciais acadêmicas, é visto, de fato, como um dos mais importantes elementos de legitimação política, social e econômica da autonomia profissional (FREIDSON, 1986, 2001).

A partir dos anos 1980, esse contexto institucional começou a ser amplamente questionado. Em diferentes sistemas de ensino superior, a profissão acadêmica vem enfrentando significativos e controversos desafios (ALTBACH, REISBERG, RUMBLEY, 2009; REED, 2002; MUSSELIN, 2008) que podem enfraquecer suas bases tradicionais de legitimação.

Entre esses desafios, o mais relevante, talvez, refere-se à emergência da sociedade/economia do conhecimento, fenômeno que vem impulsionando a reorientação da pesquisa para a esfera do utilitarismo econômico e do mercado (OLSSSEN, PETERS, 2005). A ênfase na pesquisa como um bem que tem um preço em face das leis da oferta e da procura (OLSSSEN, PETERS, 2005; SLAUGHTER, LESLIE, 1997) surge como um dos fatores que pode contribuir mais decisivamente para o enfraquecimento da profissão acadêmica.

No contexto dessa reorientação, a perda do controle profissional sobre a pesquisa científica, dada a possibilidade de sobreposição de critérios exógenos aos critérios endógenos na decisão sobre o que pesquisar e como – em nome da soberania do “cliente/consumidor” –, é suscetível de se acentuar com o crescente afastamento dos acadêmicos dos principais *locus* de poder nas instituições. Na realidade, a instalação de mecanismos de ação a distância, ou de supervisão (NEAVE, VAN VUGHT, 1994), na regulação estatal do ensino superior, foi acompanhada pela imposição de novas formas organizacionais e de decisão, próximas da cultura e dos modelos empresariais. Elas afastam os acadêmicos da decisão e limitam seu poder de influenciar a estruturação das condições sociais e institucionais no âmbito das quais o conhecimento é produzido e difundido.

Os desafios que se colocam aos acadêmicos portugueses seguem, em geral, o roteiro que acabamos de descrever. Mas, de fato, somente a partir do final dos anos 1990 é que o sistema de ensino superior português foi submetido a princípios e práticas de reconfiguração similares aos de outros sistemas ocidentais. As pressões e os incentivos políticos para conectar a produção de conhecimento científico e tecnológico com o tecido empresarial e a competitividade nacional emergiram como uma questão central das políticas governamentais de atribuição de novas missões ao ensino superior, à ciência e tecnologia e aos profissionais acadêmicos. Ao mesmo tempo, a injeção dos princípios do mercado no sistema e as alterações estruturais na direção e gestão das instituições, inspiradas nos modelos empresariais, surgem como os desafios mais relevantes colocados à profissão acadêmica em Portugal.

Nesse contexto, a análise das posições dos acadêmicos em face dos novos desafios pode fornecer elementos pertinentes para a compreensão do lugar que o profissionalismo acadêmico ocupa hoje na estruturação dos sistemas e instituições de ensino superior.

Em nosso estudo, propomo-nos, assim, a examinar as mudanças potenciais nessas posições. Em um primeiro momento, descrevemos as transformações contextuais que vêm reconfigurando a produção do conhecimen-

to científico nas instituições, como também sua ligação com a construção da profissão e do profissionalismo acadêmico. Em um segundo momento, analisamos os principais resultados obtidos num dos blocos temáticos em uma pesquisa baseada em um questionário internacional proposto aos acadêmicos portugueses no ano letivo de 2007-2008. Esse questionário faz parte de um projeto internacional denominado Changing Academic Profession – CAP –, incluindo 19 países, cujo objetivo é analisar as mudanças que vêm ocorrendo na profissão acadêmica. Finalmente, apresentaremos algumas das principais conclusões dessa análise, indicando as pistas que, eventualmente, podem abrir para a continuação e aprofundamento da pesquisa futura no campo.

TRANSFORMAÇÕES NOS CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Apesar dos elos estreitos que, desde a primeira metade do século XX, algumas universidades foram estabelecendo com a indústria, o sistema ideológico e de normas tácitas mertoniano (MERTON, 1973; BOURDIEU, 2006), Comunitarismo, Universalismo, Desinteresse, Originalidade e Ceticismo – conhecido pela sigla Cudoc – prevaleceu, até o final dos anos 1970, como uma referência dominante da cultura científica. Ziman (1994, 1996) caracteriza esse período como de domínio da “ciência acadêmica” e Gibbons et al. (1994), como “Modo 1 de produção do conhecimento”. A modalidade de “tipo-ideal” dessa caracterização cobre um conjunto de representações e crenças sobre a pesquisa acadêmica, identificadas com uma cultura científica endógena à universidade. Basicamente, esta era estruturada a partir de dinâmicas internas, de base disciplinar, e da iniciativa individual e autônoma dos acadêmicos (OLSEN, PETERS, 2005). Este tipo de iniciativa era socialmente justificado, pelo menos em um registro retórico (BOURDIEU, 2006), por finalidades desinteressadas, desligadas do mercado e conectadas com a conquista de prestígio científico.

Mais recente que o ensino, a pesquisa, por sua vez, emergiu da universidade moderna embutida na “filosofia humboldtiana” e protegida do mercado e das pressões políticas e sociais. A pesquisa básica/fundamental e aplicada era amplamente representada como uma atividade de natureza pública ou, em outras palavras, como um bem público que produz benefícios sociais e externalidades positivas, pelo menos a médio ou a longo prazo. Embora a transferência de conhecimento (e de tecnologia) para a indústria não fosse estranha à universidade, o reconhecimento do seu interesse e benefício público prevalecia sobre a lógica do interesse privado (LAZERSON, 1998).

Em suma, é possível argumentar que a simbiose entre a organização humboldtiana da universidade e o sistema ideológico e normativo mertoniano de crenças sociais e epistemológicas sobre a ciência (MERTON, 1973) constituiu um dos suportes básicos da construção social e institucional da

profissão acadêmica. O outro suporte, articulado ao primeiro, foi proporcionado, como se verá mais à frente, pela versão colegial do regime burocrático (WEBER, 1995), que permitia a regulação e controle dos processos de tomada de decisão institucional pelos profissionais.

Por ora, é importante sublinhar que a confluência dessas três lógicas contribuiu fortemente para a formalização de um corpo específico de conhecimento e técnicas (FREIDSON, 1986, 2001) que permitiram criar as bases do poder discricionário dos profissionais e materializar seu controle sobre a organização e a divisão do trabalho acadêmico.

O âmbito institucional de produção e de formalização do conhecimento, que descrevemos sinteticamente, tem sido objeto de um rigoroso exame crítico desde a década de 1980. Os critérios endógenos de produção do conhecimento passaram a ser substancialmente ameaçados por critérios exógenos, econômicos e de mercado no âmbito da reconfiguração da relação entre o Estado, a sociedade e a universidade/sistema científico e tecnológico. Todavia, pelo menos no caso da Europa, o Estado continuou assumindo o papel de agente-chave na institucionalização das novas condições sob as quais o conhecimento deveria ser representado e produzido.

O reconhecimento dessa responsabilidade pelo Estado pode ser analisado segundo dois eixos articulados entre eles. O primeiro está ligado à derivação das novas formas de produção de conhecimento dos processos de reconversão capitalista da indústria e da economia tradicional, agora (re)conceitualizada como indústria e economia do conhecimento (FELDMAN, 2001). O segundo refere-se à influência exercida pela “filosofia” neoliberal nessa reconversão, traduzida na noção de “soberania do cliente/consumidor”. Esta se fundamenta, principalmente, nas noções de “utilidade, interesse e escolha racional” (LAVAL, 2007) e na adoção de modelos “manageriais” na “gestão” do sistema e das instituições de ensino superior.

Relativamente ao primeiro eixo, parece-nos relevante sublinhar a tese do acordo com a qual o capitalismo procura um novo suporte social e econômico para assegurar sua reprodução, baseada agora em uma noção de sociedade do conhecimento crescentemente associada à matriz da economia do conhecimento (OLSEN, PETERS, 2005). O lugar do conhecimento na reconfiguração do capitalismo é sobrevalorizado pela arena competitiva da globalização, conduzindo os governos a mudar suas estratégias políticas na condução do ensino superior e da ciência.

O propósito último dessa mudança é transformar o conhecimento em uma nova forma de “acumulação de capital” para servir aos objetivos de aquisição nacional de vantagens competitivas. Nesse processo, a noção de capital intelectual emerge como um importante instrumento conceitual para justificar as práticas de proteção legal da propriedade intelectual, vistas de forma similar às práticas da propriedade industrial (CALBOUN, 2006).

Em suma, embora já não detenha o monopólio da produção de conhecimento, a universidade é politicamente representada como um eixo

central na reconversão do capitalismo, e a ciência e tecnologia são vistas como prioridades políticas (OLSEN, PETERS, 2005).

Porém, como argumentam Kleinman e Valas (2001), existe, na realidade, uma “convergência assimétrica” entre a universidade e a indústria, sendo esta última dominante. E isso, mesmo tendo as universidades endossado a privatização de alguns dos seus meios de produção do conhecimento, especialmente através da criação de estruturas de “interface” que agem como empresas ou “quase-empresas”. Por outro lado, a universidade está sob forte pressão política e é confrontada com crescentes restrições financeiras, enquanto os acadêmicos enfrentam fortes pressões gestonárias, materializadas no controle do conhecimento por gestores e em objetivos de gestão (HELLSTRÖM, JACOB, 2005). Desse modo, as condições em que se realizam essas interações são, nas palavras de Kleinman e Valas (2001), desiguais e injustas. As humanidades, as artes e as ciências sociais são fortemente penalizadas por essas novas regras do jogo. Como argumentam Bullen, Robb e Kenway (2004), as humanidades e as artes (e as ciências sociais) estão longe de poder ser incluídas na nova “arena do conhecimento”, em grande medida porque a “tecno-orientação corrente da economia do conhecimento” provoca sua depreciação.

Essa tecno-orientação, ou a imposição de princípios de racionalidade econômica e utilitária na produção de conhecimento, constitui uma tentativa profunda de reconfigurar o paradigma tradicional de ciência. A autonomia de decisão sobre o que investigar, o controle do desenvolvimento da pesquisa e a avaliação por pares deixaram de ser uma prerrogativa exclusiva dos acadêmicos. Exigem-se resultados a curto prazo e se impõe, externamente, uma hierarquia do conhecimento crescentemente baseada na pertinência social e econômica da “resolução de problemas”.

Em síntese, boa parte do conhecimento já está totalmente embutida na economia e uma parcela significativa da pesquisa tornou-se menos independente e mais configurada por iniciativas exógenas à universidade e aos acadêmicos, submetidas à lógica do cliente/agentes empresariais/empreendedores. A autonomia parece ter dado lugar à heteronomia na produção de ciência (BOURDIEU, 2006).

Seguindo o raciocínio de Freidson (2001) sobre o desafio que representa para os profissionais em geral a ideologia do consumismo, complementada pela ideologia do “managerismo”, também aqui a “soberania do cliente/consumidor” de ciência coloca desafios importantes aos princípios do autocontrole e dos juízos discricionários dos acadêmicos.

Em uma lógica muito próxima desse raciocínio, Ziman (1994, 1996) argumenta que a ciência privatizada e comercialmente financiada, para além de ameaçar a ciência básica tradicional, induz a que a avaliação por pares seja substituída pelo controle da qualidade e pela cultura da *performance*. Caracterizando a ciência contemporânea como “pós-acadêmica/pós-industrial”, noção próxima do Modo 2 de produção de conhecimento

(GIBBONS ET AL., 1994), Ziman (1994) propõe uma nova sigla para situar essa transformação: Proprietário, Local, Autoritária, Comissionado e Especialista – Place. Essa sigla, no fundo, procura significar que o sistema ideológico e de normas tácitas mertoniano já não constitui uma referência dominante para a ciência. Sobre esta, passou-se a exercer um controle gestor, baseado em contratos, utilizando mecanismos de compromisso e estabelecendo deveres de monitoração e de prestação de contas que restringem o controle da produção do conhecimento pelos acadêmicos. Como diriam Olssen e Peters (2005), os acadêmicos são, assim, responsabilizados perante uma determinada “ordem de mercado” e seus clientes.

Em grande medida, é a identificação desse novo contexto de produção do conhecimento que tem conduzido ao desenvolvimento da tese da “desprofissionalização” dos acadêmicos, ou, pelo menos, de um forte enfraquecimento da sua ideologia profissional (FREIDSON, 2001). A profissão acadêmica perdeu seu estatuto de “profissão-chave” na sociedade (PERKIN, 1969; BRINT, 1994), ou, usando a terminologia de Gramsci (2000), os acadêmicos perderam seu estatuto de “intelectuais orgânicos”, garantias de uma determinada ideia hegemônica sobre a importância social do conhecimento. Os acadêmicos são equiparados hoje a outros trabalhadores de serviços de conhecimento especializado (MUSSELIN, 2008; BRINT, 1994).

Tomando agora o segundo eixo, a Universidade, como vimos, emergiu como a instância privilegiada de credenciamento e legitimação científica e técnica das profissões, baseada na produção, formalização e difusão do conhecimento e das ideologias ocupacionais (FREIDSON, 1986, 2001; LARSON, 1977; SLAUGHTER, LESLIE, 1997). Essa posição de monopólio conferiu à universidade e aos acadêmicos um lugar de articulação na divisão social do trabalho, instituindo-se, historicamente, como um dos campos matriciais na análise das profissões.

Até a década de 1980, a posição que os acadêmicos ocupavam entre o capital e o trabalho, protegidos do mercado (ABBOTT, 1988) e da sociedade pela negociação de um “contrato social” tácito, garantiu a eles um estatuto singular e privilegiado no credenciamento formal de outros profissionais (SLAUGHTER, LESLIE, 1997). A manutenção desse monopólio de “produção de produtores profissionais” (LARSON, 1977) só foi viável sob a capa protetora de uma modalidade particular de organização – a aliança entre a divisão burocrática e a divisão ocupacional do trabalho, ou, em outras palavras, a associação entre a burocracia e o profissionalismo (CLARKE, NEWMAN, 1997). Essa modalidade particular de organização, apoiada, de um lado, na colegialidade como fonte de legitimação racional-legal da divisão administrativa e hierárquica do trabalho (WEBER, 1995), e, de outro lado, na articulação entre os princípios humboldtianos e o sistema de referências mertoniano de produção de ciência (MERTON, 1973), contribuiu substancialmente para proteger os acadêmicos em face do mercado e facilitar o “fechamento social” (MURPHY, 1988; LARSON, 1977) da profissão acadêmica. Mas o desenvolvimento

desse processo só foi possível pela proteção concedida à universidade pelo Estado.

Apesar dos conflitos e contradições existentes entre a burocracia e o modo de organização ocupacional do trabalho acadêmico, centrado na noção de autonomia profissional, é possível sustentar a existência na universidade, até a década de 1980, de um equilíbrio, ou mesmo de uma simbiose, entre as duas lógicas. A própria lógica do modelo burocrático influenciou a concepção de carreira acadêmica do ponto de vista de suas formas de estratificação e de segmentação interna.

Porém, o processo de “modernização” ou de reforma do ensino superior nas últimas três décadas, centrado na reconceituação dos papéis do Estado e de suas políticas educacionais, reposicionou a relação que este mantinha com a universidade e os acadêmicos. As mudanças introduzidas no controle e regulação das universidades, caracterizadas pela passagem de um regime de controle direto para um regime de controle e/ou de supervisão a distância (NEAVE, VAN VUGHT, 1994; NEAVE, 1996), paralelamente à introdução de mecanismos de coordenação pelo mercado no sistema, podem envolver os acadêmicos em dinâmicas profundas de mudança (BLEIKLIE, MICHELSEN, 2008) e, com isso, afetar suas identidades, cultura, valores e modos de operar.

As imposições governamentais de novos regimes de direção e gestão nas universidades contribuíram, em grande medida, para neutralizar e desvalorizar a colegialidade como forma de poder e de tomada de decisão. A “aliança” ou equilíbrio estabelecido entre as dimensões burocráticas e ocupacionais foi rompido. A lógica da organização, resultante de procura da unificação das estruturas acadêmica sob a bandeira da gestão (CARVALHO, SANTIAGO, 2010, 2010a), ou a reengenharia das universidades como “organizações completas” (ENDERS, DE BOER, LEISYTE, 2008), supostamente mais aptas para enfrentar os desafios do “mercado”, sobrepôs-se à lógica ocupacional e profissional. Essa sobreposição pode emergir, igualmente, como um fator importante no enfraquecimento do profissionalismo acadêmico (controle sobre a divisão e as condições do trabalho), tendo em vista a perda de autonomia e de liberdade e a existência de um aumento substancial do controle institucional sobre as atividades de ensino e de pesquisa.

De fato, esses novos regimes “minam a concepção de universidade como uma instituição baseada na autonomia, na direção livre, na avaliação por pares e na autoridade profissional, e mudam, assim, as políticas sobre a forma como o trabalho acadêmico é realizado” (NEWSON, 1993, p. 298). A liberdade e a autonomia acadêmicas, asseguradas por uma clara separação entre a gestão e os profissionais (CLARK, 1983; MEEK, 2003), foram limitadas pela *managerização* do ensino superior. Sob a influência de uma nova arquitetura organizacional, criada à imagem do modelo empresarial/empreendedor, e dos novos regimes de auditorias e avaliação por pares, os acadêmicos parecem ter perdido autonomia e poder de autorregulação. Assim,

passam a ser representados mais como “trabalhadores intelectuais”, forçados a assumir maior responsabilidade perante as instituições que pagam seus salários (SLAUGHTER, LESLIE, 1997; REED, 2002; HARLEY, MULLER-CAMEN, COLLIN, 2003), do que como profissionais especializados e autônomos.

Todavia, essa tese não é totalmente partilhada pela pesquisa no campo. Vários autores, como Kogan e Bauer, (2000), Harman, (2008) e Huisman et al., (2006), sustentam que o panorama profissional criado pela reconfiguração dos sistemas e das instituições não é tão negativo quanto pode transparecer do grau de profundidade das reformas empreendidas. Observou-se, em muitos casos, uma certa resistência coletiva às novas políticas, sob a forma de distorção de sua execução, o que parece ter impedido as mudanças radicais esperadas nas práticas sociais e profissionais dos acadêmicos (KOGAN, BAUER, 2000; CARVALHO, SANTIAGO, 2010, 2010a).

Tal como aconteceu em outros sistemas de ensino superior, a universidade portuguesa vem sofrendo pressões políticas para reconfigurar suas estruturas e processos. Os anos 1990 podem ser considerados o marco do início das preocupações com as questões da qualidade, eficiência, prestação de contas e competição. Porém, essas preocupações eram sentidas mais no nível retórico do que no nível dos efeitos práticos de sua tradução política no terreno. A “filosofia” humboldtiana, baseada na lógica do conhecimento acadêmico, manteve-se, até ao final dos anos 1990, como o principal princípio organizador das estruturas institucionais de poder e das atividades acadêmicas (SANTIAGO, CARVALHO, 2004; SANTIAGO ET AL., 2006; CARVALHO, SANTIAGO, 2010, 2010A). Só após o início de 2000 é que as pressões gerenciais do mercado se tornaram mais explícitas e efetivas (SANTIAGO ET AL., 2006; SANTIAGO, CARVALHO, RELVA, 2008).

Essas pressões encontraram um terreno favorável em um conjunto de dificuldades que o ensino superior português vinha enfrentando: entropias no *modus operandi* do modelo burocrático-colegial, em larga medida associadas à massificação relativamente recente (após os anos 1980) do sistema de ensino superior; a situação econômica e financeira do país, invocada como justificativa para a introdução de restrições ao financiamento público do ensino superior; a hegemonia da retórica neoliberal nas políticas governamentais de “modernização” do setor público que também atingiram o ensino superior; a ênfase das políticas governamentais na sociedade/economia do conhecimento (importância dos currículos vocacionais no novo mercado de trabalho “pós-fordista” e da transferência de conhecimento e tecnologia para o meio empresarial) com o propósito de promover a competitividade nacional.

Mais recentemente, a Lei n. 62/2007 (Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior) impôs um novo modelo de direção e gestão que configura uma limitação da tradição de colegiado. Entre as principais características desse novo modelo, vale destacar aquelas que são suscetíveis de provocar transformações profundas na organização e no funcionamento das instituições: a possibilidade de optar por um regime jurídico de

1
O ensino superior em Portugal é organizado em um sistema binário, constituído pelo ensino universitário e o ensino politécnico, cada um com finalidades distintas e concepções curriculares específicas (ver <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Rede/Ensino%20Superior>).
(N. da E.)

instituto público ou de fundação pública (regulada pelo direito privado); a criação de um Conselho Geral (substituindo os órgãos colegiais anteriores), com uma forte representação externa (a lei impõe que o presidente desse Conselho seja um membro externo à instituição) e um poder político e estratégico ampliado, incluindo a eleição do reitor ou do Presidente do Politécnico¹ (embora a representação do corpo acadêmico continue a ser majoritária nesse conselho); e a criação de um Conselho de Gestão com poderes de regulação e controle sobre as decisões administrativas.

Esse conjunto de transformações rompeu a aliança tradicional entre a lógica burocrática e a lógica profissional que, desde a revolução democrática de 1974, dava suporte às diferentes formas de funcionamento das universidades e dos institutos politécnicos portugueses. O princípio da organização, alinhado a imperativos de gestão, substituiu o princípio ocupacional na direção e gestão das instituições. Essa substituição, em tese, favorece as tentativas de institucionalização de novas condições e formas de produção de ciência, mais alinhadas às crenças utilitárias sobre o lugar do conhecimento na reconversão da economia industrial tradicional em economia do conhecimento. Ao perder boa parte do poder coletivo (colegial) e individual de controlar a organização e divisão do trabalho acadêmico, os profissionais podem perder, igualmente, boa parte do controle das condições sociais, institucionais e epistemológicas sob as quais a pesquisa é desenvolvida. As mudanças da regulação colegiada do trabalho acadêmico para uma regulação de tipo gerencial surgem, potencialmente, como uma fonte de enfraquecimento da profissão acadêmica em Portugal.

O PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A informação que fundamenta a componente empírica do nosso estudo foi extraída de um bloco temático sobre a pesquisa acadêmica, integrado no questionário internacional “Mudanças na Profissão Acadêmica”. No caso português, esse questionário foi aplicado por meio eletrônico, de outubro a novembro de 2008, ao universo dos acadêmicos (incluindo todas as categorias profissionais) vinculados às universidades e institutos politécnicos públicos portugueses (com exceção das instituições militares e da polícia).

Do total de questionários preenchidos (1.200), foram separados para a análise 856, que passaram a representar a amostra do estudo. Esta amostra é constituída por 528 acadêmicos vinculados ao subsistema universitário e 207 ao politécnico (com 121 não-respostas nesse item). Por esse procedimento de amostragem, torna-se problemático determinar se a amostra reflete as principais características sociodemográficas do universo dos acadêmicos portugueses.

Partindo do pressuposto de que existem experiências científicas e profissionais diversificadas entre os acadêmicos, introduzimos duas variáveis independentes no tratamento dos dados empíricos: a vinculação ao subsistema universitário ou politécnico e a área de obtenção do último grau

acadêmico (Ciências Sociais/Humanidades/Artes; Economia/Administração-Gestão/Direito; Ciências da Vida/Saúde; Física/Matemática; Engenharias/Tecnologias). O recurso a essas duas variáveis ajuda-nos a analisar eventuais efeitos diferenciados produzidos na atividade de pesquisa dos profissionais acadêmicos pela *managerização* do ensino superior. Os dados obtidos no questionário foram analisados com o recurso a técnicas de estatística descritiva e não paramétricas, usando como suporte o Programa SPSS.

OS RESULTADOS: O LUGAR DO CONHECIMENTO E DA PESQUISA NO TRABALHO ACADÊMICO

A análise incide, principalmente, sobre três dimensões que, na nossa perspectiva, melhor caracterizam a relação que os académicos estabelecem com a mudança nos processos de produção de conhecimento: as percepções que manifestam sobre as pressões externas para a alteração das condições em que a pesquisa é desenvolvida; a categorização que fazem dessa pesquisa; e o lugar que a produção do conhecimento científico ocupa na sua atividade profissional.

PERCEPÇÕES ACERCA DAS PRESSÕES EXTERNAS SOBRE AS ATIVIDADES DE PESQUISA

Quando perguntados se estão ou não envolvidos em atividades de transferência de conhecimento e tecnologia para o meio empresarial, a maioria dos académicos ouvidos (66%) responde negativamente (Tab. 1). No entanto, observam-se nesses resultados diferenças estatisticamente significativas em função das áreas científicas de vinculação dos académicos (no caso das universidades e institutos politécnicos, as diferenças encontradas não são estatisticamente relevantes). Como esperado, são os académicos vinculados a áreas disciplinares que acolhem melhor a ciência estratégica aplicada e a “tecnociência” (SLAUGHTER, LESLIE, 1997; SLAUGHTER, RHOADES, 2003; FULLER, 2003) – ou a ciência “pós-acadêmica/pós-industrial” (ZIMAN, 1996) – que declaram estar mais envolvidos neste tipo de atividades (Tab.1), ou seja, Ciências da Vida/Saúde; Física/Matemática e Engenharias/Tecnologias.

TABELA 1

ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES DE TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA

	CS/H/A		E/A/D		CV/S		F/M		E/T	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim (N=150)	24	19,4	3	6	42	53,2	31	36,9	50	48,1
Não (N=291)	100	80,6	47	94	37	46,8	53	63,1	54	51,9
Total	124	100	50	100	79	100	84	100	104	100

Slg=0,000

Obs.: CS/H/A: Ciências Sociais/Humanidades/Artes; E/A/D: Economia/Administração/Direito; CV/S: Ciências Da Vida/Saúde; F/M, Física/Matemática; E/T, Engenharias/Tecnologias.

De alguma forma, esse conjunto de resultados vai ao encontro da argumentação de Bullen, Robb e Kenway (2004) segundo a qual as Ciências

Sociais/Humanidades foram afastadas da esfera da discussão da sociedade/economia do conhecimento.

Em termos globais, os resultados obtidos nesse item ajudam também a desvendar melhor o sentido das posições assumidas pelos acadêmicos a propósito dos fatores que podem influenciar o desenvolvimento de suas atividades de pesquisa (Tab. 2). O não envolvimento da maioria em atividades de transferência de conhecimento e tecnologia, em particular em Ciências Sociais/Humanidades/Artes e em Economia/Administração/Direito, talvez explique o fato de uma proporção importante de acadêmicos manifestar uma posição neutra (30%) ou contrária (39,4%) à ideia de que os financiadores ou clientes externos influenciam sua pesquisa (Tab. 2). Essa posição emerge em contraste com a orientação das respostas dos acadêmicos quando perguntados sobre as condições sociais e institucionais em que essas atividades são realizadas. É reconhecido pela quase totalidade dos entrevistados que, desde seu ingresso na profissão, vêm aumentando as pressões para a captação externa de financiamento para a pesquisa (96,4%). E uma proporção relevante reconhece ainda que sua instituição enfatiza a pesquisa comercial ou aplicada (53,1%). As diferenças observadas entre os distintos subgrupos da amostra (área científica e subsistema) não são estatisticamente significativas.

TABELA 2
PERCEPÇÃO DOS FATORES QUE CONDICIONAM A PESQUISA

	(1) Discordo Totalmente	(2)	(3)	(4)	(5) Concordo Totalmente
Financiadores/Clientes externos não influenciam pesquisa (N=520)	12,3	17,5	30	20,4	19,4
Aumento da pressão para captar fundos pesquisa (N=530)	4,5	2,1	7	21,7	64,7
Ênfase na pesquisa multi e interdisciplinar (N=535)	13,6	15,3	29,5	26	15,5
Ênfase na pesquisa comercial ou aplicada (N=536)	8,6	13,8	24,4	34,1	19

O diferencial nas percepções assumidas pelos acadêmicos em face dessa questão pode estar relacionado ao nível de intromissão do “managementismo” no ensino superior português nesse período. Alguns estudos revelam que essa intromissão é mais forte e longitudinalmente mais presente no nível retórico (SANTIAGO ET AL., 2006; CARVALHO, SANTIAGO, 2010). Assim sendo, é possível que os acadêmicos assumam, no nível do discurso, a existência

de uma efetiva pressão para diferenciar as fontes de financiamento de sua pesquisa, mesmo que, na realidade, essa pressão não tenha se traduzido ainda em um deslocamento visível da influência do tipo e natureza da pesquisa realizada de acordo com as imposições, coercivas ou indutivas, dos novos financiadores.

Além disso, é provável que o caráter um pouco contraditório das respostas a esse conjunto de itens seja o indício de um fenômeno semelhante ao que Kogan e Bauer (2000) identificaram nos acadêmicos noruegueses, suecos e ingleses: a emergência de comportamentos e práticas discursivas de resistência profissional em face das pressões “mercantilistas” e “manageriais” exercidas sobre o ensino superior pelas novas políticas governamentais.

Outros estudos qualitativos desenvolvidos no contexto português chegaram a conclusões semelhantes: a maioria dos acadêmicos portugueses parece assumir ainda, no discurso sobre a profissão, boa parte do legado do capital simbólico mertoniano e humboldtiano, seja no plano da relação que estabelecem entre o ensino e a pesquisa, seja em seu envolvimento nas estruturas e na decisão colegiais (SANTIAGO, CARVALHO, 2004; CARVALHO, SANTIAGO, 2010). Contudo, como veremos mais à frente, a incorporação desse legado não constitui um fenômeno linear. Emerge, como vimos, uma certa ambiguidade nas respostas dos acadêmicos que pode ser mais bem compreendida com base na hipótese da hibridação. Queremos dizer, com essa noção, que os acadêmicos tentam articular a “herança” simbólica da cultura acadêmica tradicional com respostas alinhadas à retórica e às pressões “manageriais”, internas e externas.

ÊNFASE DOS ACADÊMICOS NO TIPO DE PESQUISA QUE DESENVOLVEM

Na segunda dimensão de análise dos resultados, incluímos as questões relacionadas à forma como os acadêmicos caracterizam suas principais atividades de pesquisa. Mais uma vez, as posições manifestadas pelos entrevistados apresentam um caráter híbrido (Tab. 3). Uma porcentagem importante (45%) percebe sua atividade de pesquisa como sendo do tipo básica/teórica, embora a maioria (64%) a categorize também como aplicada e orientada para a prática. Ao mesmo tempo, essa atividade parece realizar-se no âmbito de uma única disciplina (67%), ainda que, mais expressivamente, 88% afirmem também que seu suporte é multi e interdisciplinar. Por último, uma maioria substantiva (82,9%) afirma que suas atividades de pesquisa assumiram um caráter internacional.

TABELA 3
CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

	Nada (1) %	(2) %	(3) %	(4) %	Muito (5) %	Total
Básica/Teórica	17,2	14,6	23,8	26,1	18,5	100 (N=513)
Aplicada/Prática	10,1	9	17,4	30,5	33,1	100 (N=535)
Negócio/Transf. tecno.	4,6	23,9	15,1	9,8	5,2	100 (N=498)
Melhoria sociedade	10,8	9	16	27,8	36,4	100 (N=544)
Internacional	5,4	4,3	7,3	37,1	45,8	100 (N=533)
Baseada numa disciplina	16	10,4	6,6	32,5	34,5	100(N=550)
Multi/Interdisc.	1,8	4	6	46,7	41,5	100 (N=550)

Se, por um lado, a posição assumida pela grande maioria mostra claramente que boa parte de suas atividades de pesquisa não foi orientada por dinâmicas exógenas e heterônimas, de tipo comercial, mas antes por finalidades de tipo social (para a melhoria da sociedade), por outro lado, as percepções sobre a natureza do conhecimento envolvido nesse processo são contraditórias. A pesquisa empreendida é categorizada como mais aplicada, mas também como menos intensa, básica e teórica; ao mesmo tempo, é predominantemente multi e interdisciplinar, e, embora de forma menos evidente, é categorizada como pertencente ao âmbito de uma disciplina.

Em suma, quanto à natureza epistemológica das atividades de pesquisa desenvolvidas pelos acadêmicos entrevistados, é possível situar suas categorizações em um registro híbrido em algum lugar entre ciência “acadêmica” e “pós-acadêmica/pós-industrial” (ZIMAN, 1996), combinando pressupostos do modo tradicional mertoniano de produção da ciência com elementos do Modo 2 (GIBBONS ET AL., 1994) – a contextualização do conhecimento, a multi, trans e interdisciplinaridade e as orientações para as preocupações sociais. Mas, quanto às condições políticas e institucionais sob as quais, na perspectiva dos acadêmicos, as atividades de pesquisa são desenvolvidas, a análise dos resultados indica que suas categorizações se aproximam mais da “filosofia” mertoniana do que do significado da sigla Place (ZIMAN, 1994) ou dos outros elementos “manageriais” e comerciais que integram o Modo 2 (GIBBONS ET AL., 1994) – pesquisa gerida e orientada para o mercado e o meio empresarial.

De fato, a maioria desses acadêmicos parece ainda se identificar mais com uma cultura científica endógena à universidade, construída a partir de dinâmicas científicas internas, do que com uma “cultura exógena”, imposta por critérios ligados à “soberania do cliente/empresas”. Adicionalmente, os resultados indicam que a pesquisa continua a ser representada pela maioria dos entrevistados mais como uma atividade de

natureza social, orientada para a produção de melhorias na sociedade, do que como uma atividade de natureza privada, orientada para a lógica dos “negócios”. De alguma forma, o que parece estar em questão nesse conjunto específico de resultados é a permanência de uma “autoimagem” dos acadêmicos enquanto produtores e difusores de um conhecimento, como diria Brint (1994), percebido como socialmente útil e importante, suscetível de produzir impactos positivos na melhoria da sociedade.

A análise das respostas dos acadêmicos em uma perspectiva diferencial (apenas detectada em três áreas), baseada na variável “área disciplinar” (área de obtenção do doutoramento), não altera substancialmente o sentido global dessas conclusões (Tab. 4). No entanto, surgem nos resultados algumas diferenças estatisticamente significativas que merecem mais atenção e que podem, sobretudo, constituir a plataforma de uma reflexão futura, mais avançada, sobre a relação dos acadêmicos com o conhecimento em função das diferentes áreas disciplinares.

TABELA 4

CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA EM FUNÇÃO DA ÁREA DISCIPLINAR

Áreas Disciplinares*	(1) Nada			(2)			(3)			(4)			(5) Muito		
	B/T	BD	M/I	B/T	BD	M/I	B/T	BD	M/I	B/T	BD	M/I	B/T	BD	M/I
Ciências Sociais/ Humanidades	14,4	21,7	3,1	8,1	14,8	4,7	17,1	7	6,2	34,2	24,3	42,2	26,1	32,2	43,8
Gestão/ Economia/ Direito	13	11,5	0	20,4	15,4	5,7	25,9	11,5	5,7	27,8	44,2	67,9	13	17,3	20,8
Ciências vida/ Saúde	21,4	17,9	0	20	5,1	0	18,6	7,7	6,3	21,4	17,9	38	18,6	51,3	55,7
Física/ Matemática	24,7	8	3,5	14,8	5,7	4,7	22,2	8	5,9	22,2	43,2	49,4	16	35,2	36,5
Engenharias/ Tecnologia	17	18,1	0,9	17	10,5	3,7	29,2	4,8	8,3	24,5	40	43,1	12,3	26,7	44

*B/T= Básica/Teórica (N=422; Kruskal-Wallis, sig.0.008); BD= Baseada em uma disciplina (N=438; Kruskal-Wallis, sig.0.011); M/I= Multi/Interdisciplinar (N=454; Kruskal-Wallis, sig.0.005).

Na realidade, são os acadêmicos vinculados às Ciências Sociais/Humanidades/Artes os que mais assumem desenvolver suas atividades de pesquisa no âmbito da ciência básica e teórica (60,3%). Mas são eles também os que menos apoiam essa pesquisa em uma disciplina única (56,5%), em contraste, por exemplo, com as áreas de Ciências da Vida/Saúde (71%) e de Física/Matemática (78,4%).

Provavelmente, uma certa incongruência observada nesses resultados pode ser interpretada pelo significado diferente que os acadêmicos conferem às características epistemológicas da pesquisa em função de sua filiação disciplinar. No caso das Ciências Sociais/Humanidades/Artes, a insistência na multi e interdisciplinaridade segue, tradicionalmente, os padrões dos discursos e, de certa maneira, das práticas epistemológicas intrínsecas ao campo (HARMAN, 2008). A profissão e o profissionalismo acadêmico parecem ser, assim, mais plurais e diversificados (BECHER, TROWLER, 2001)

do que a literatura dominante no campo deixa antever (SLAUGHTER, LESLIE, 1997; SLAUGHTER, RHOADES, 2003), o que surge como um tópico relevante para pesquisas futuras.

CONHECIMENTO E ATIVIDADE PROFISSIONAL: IDENTIDADE E VINCULAÇÃO DISCIPLINAR E INSTITUCIONAL

Analisando agora os resultados obtidos em um conjunto de itens que classificamos na terceira dimensão (o lugar do conhecimento nas atividades acadêmicas), a hipótese da hibridação, enunciada acima, surge, igualmente, como uma possibilidade interpretativa consistente sobre a forma como esses profissionais concebem o trabalho acadêmico.

No primeiro caso, quando perguntados sobre suas concepções de trabalho acadêmico (ligação do ensino ao conhecimento), a maioria respondeu, simultaneamente, que o que define esse trabalho é a preparação e apresentação de resultados originais da pesquisa (34% e 40,1%) e a aplicação do conhecimento às situações da vida real (43,4% e 32,8%). As diferenças encontradas de acordo com a vinculação disciplinar e institucional (universidade e politécnico) dos acadêmicos não são estatisticamente significativas.

TABELA 5
SENTIDO DA IDENTIDADE

Concepções do trabalho acadêmico (ligação do conhecimento ao ensino)	Discordo Totalmente 1	2	3	4	Concordo Totalmente 5	Total
Preparação e apresentação de resultados originais de pesquisa	3,4	4,8	17,7	34,0	40,1	100 (n=644)
Aplicação do conhecimento às situações reais	2,5	7,0	14,4	43,4	32,8	100 (n=647)
Preparação de relatórios de síntese sobre tendências e resultados científicos	2,7	12,1	29,1	38,3	17,8	100 (n=639)

Em suma, o que parece surgir como pano de fundo desses resultados são “modelos” de representação da cultura e identidade profissional que resultam da combinação entre concepções “tradicionais” do trabalho acadêmico, fundadas na ideia de criação de conhecimento científico e de sua transmissão através do ensino (FREIDSON, 2001), e concepções mais vocacionalmente orientadas, que enfatizam a ideia da sua aplicação. A forma como essa combinação pode ser construída e os contornos que assume emergem como uma das questões centrais na reconfiguração do profissionalismo acadêmico. Essa centralidade é conferida pela natureza do impacto que

as mudanças potenciais na epistemologia do conhecimento podem produzir na legitimação da profissão acadêmica e no próprio poder de legitimar e credenciar as outras profissões. No contexto atual de domínio político das concepções utilitárias da produção e transmissão de conhecimento (SANTIAGO, CARVALHO, 2008; OLSSEN, PETERS, 2005), tal como, desde o final dos anos 1990, vêm sendo retoricamente popularizadas em Portugal (SANTIAGO, CARVALHO, 2008), a prevalência de uma lógica de aplicação desvaloriza a formalização de um determinado corpo teórico de conhecimento e, com isso, pode enfraquecer as referências culturais e simbólicas na construção da ideologia do profissionalismo (FREIDSON, 2001). Nesse sentido, pode-se argumentar, usando como inspiração os tipos-ideais de Freidson (2001), que o domínio da aplicação sobre a criação de conhecimento, no âmbito da sociedade/economia do conhecimento, fortalece a lógica de mercado e da burocracia “managerial” e enfraquece a “terceira lógica” (ocupacional).

Prosseguindo na reflexão que desenvolvemos até aqui nessa terceira dimensão, a análise dos resultados obtidos nos itens do questionário relacionados às preferências e interesses dos acadêmicos pode trazer mais alguma luz às tentativas de, na defesa da hipótese da hibridação, esclarecer melhor as razões da centralidade da questão que enunciamos acima.

De fato, em termos gerais, podemos considerar que as posições manifestadas pelos acadêmicos nesse campo são equilibradas e se situam no âmbito dos princípios humboldtianos de simbiose entre o ensino e a pesquisa (SANTIAGO, CARVALHO, 2004). É possível, no entanto, observar uma ligeira tendência nos entrevistado de valorizar as atividades de pesquisa (39,9%) em comparação com o ensino (33,1%) (Tab. 6) quando as duas são articuladas em suas respostas. No entanto, 26,9% dos acadêmicos declaram seu interesse tanto pelo ensino como pela pesquisa, sem enfatizar especialmente nenhuma dessas atividades – o que confirma dados anteriores (SANTIAGO, CARVALHO, 2008).

TABELA 6

PREFERÊNCIAS E INTERESSES DOS ACADÊMICOS

Preferências e interesses	N	%
Primeiro pelo ensino	39	5,9
Os dois, mas com orientação mais para o ensino	180	27,4
Os dois, mas com orientação mais para a pesquisa	220	33,4
Primeiro pela pesquisa	43	6,5
Os dois, mas sem privilegiar o ensino ou a pesquisa	177	26,9
Total	659	100

Se, em função das áreas disciplinares, as diferenças observadas não são significativas, em contrapartida, a comparação entre acadêmicos das universidades e dos institutos politécnicos ($\text{sig}=0.003$) mostra que, ao

abordar a ligação ensino-pesquisa, os primeiros enfatizam mais a orientação para a pesquisa (37%) e os segundos, a orientação para o ensino (22%). Provavelmente, essa diferença está relacionada à orientação mais acentuadamente vocacional dos institutos politécnicos, em contraste com a orientação dominante das universidades para o conhecimento acadêmico. No entanto, têm sido observados, no sistema binário português, fenômenos de *academic drift* por parte dos institutos politécnicos e de *professional drift* por parte das universidades, que, eventualmente, podem matizar o significado das diferenças observadas.

Em síntese, pesadas as ligeiras diferenças constatadas nas respostas dos acadêmicos que participaram no estudo, esse conjunto de resultados confirma, mais uma vez, algumas conclusões de estudos qualitativos desenvolvidos anteriormente no âmbito das mudanças na direção e gestão das universidades portuguesas. De acordo com esses estudos, apesar das pressões “manageriais” do Estado e das instituições no sentido de fragmentar e segmentar o trabalho acadêmico – em particular através de mecanismos de separação e especialização internas, tendentes a estabelecer uma maior distinção entre ensino e pesquisa –, a articulação entre as duas atividades ainda é assumida pela maioria dos atores acadêmicos (SANTIAGO, CARVALHO, 2004; SANTIAGO, MAGALHÃES, CARVALHO, 2005). Contudo, as noções de eficiência, eficácia e qualidade do ensino e da pesquisa, ligadas à necessidade de uma maior orientação vocacional do primeiro e de utilidade econômica da segunda, também aparecem como temas frequentes nas narrativas dos atores, conferindo-lhes, igualmente, um caráter híbrido. Em um registro diferente, agora centrado na análise dos resultados sobre o grau de filiação dos acadêmicos às suas disciplinas, unidades orgânicas e instituição, essa lógica de hibridação mantém sua consistência.

TABELA 7

FILIAÇÃO À INSTITUIÇÃO, AO DEPARTAMENTO E À DISCIPLINA ACADÊMICA

Filiação	Nada importante 1	2	3	4	Muito importante 5	Totais
Disciplina acadêmica	5,7	5,2	9,7	26,4	53,0	100 (n=651)
Departamento	4,9	10,8	26,8	31,4	26,0	100 (n=649)
Instituição	3,8	6,9	23,1	33,5	32,7	100 (n=654)

Os resultados observados confirmam as conclusões de vários estudos internacionais no campo (ASKLING, 2001; ENDERS, 2001; DE WEERT, 2001; ALTBACH, 2001; DEARLOVE, 2002; BERTRAND ET AL., 1994), segundo as quais a “lealdade” dos acadêmicos às suas disciplinas científicas de socialização profissional sobrepõe-se aos seus sentimentos de filiação às instituições ou unidades orgânicas.

Por outro lado, a replicação desse fenômeno em nosso estudo permite formular a hipótese de que as tentativas políticas (e institucionais) recentes de reconfiguração da arquitetura do poder nas universidades e institutos politécnicos portugueses podem não ser bem-sucedidas na indução de mudanças nos “padrões tradicionais de lealdade” dos acadêmicos. As expectativas políticas e institucionais de conseguir a integração estrutural das instituições (CARVALHO, SANTIAGO, 2010, 2010a) em torno do poder concentrado no topo – ou, em outras palavras, sua reengenharia como “organizações completas” (ENDERS, DE BOER, LEISYTE, 2008) – entram em choque com a lógica ocupacional, que se estrutura em torno do capital simbólico, cultural e científico ligado aos processos disciplinares de socialização científica e profissional. Nesse sentido, surge a questão de saber, por um lado, como se resolvem as tensões existentes entre as expectativas gestonárias e as expectativas profissionais, e, por outro, se essa resolução pode ser um fator de enfraquecimento da profissão acadêmica ou de definição de novas estratégias de profissionalização em resposta à “mercantilização” e à “managerização” do ensino superior.

CONCLUSÕES

No contexto de crescente disseminação da metáfora da sociedade/economia do conhecimento, as novas políticas do ensino superior atribuem uma importância crucial à transferência de conhecimento e tecnologia para o meio empresarial, na expectativa de induzir a inovação e de estimular a competitividade nacional em face dos desafios da globalização. A lógica que fundamenta essa transferência confronta os acadêmicos com mudanças profundas nas dinâmicas de produção de conhecimento, que tendem a enfatizar, na direção da heteronomia (BOURDIEU, 2006), os critérios exógenos de validade, confiabilidade e utilidade (a curto prazo) da ciência, em detrimento dos critérios endógenos, tradicionalmente ligados à iniciativa autônoma dos pesquisadores sobre o “quê” e “como” pesquisar. O domínio atual dessa lógica pode conduzir à perda do controle dos profissionais sobre as condições sociais e institucionais de regulação da produção do conhecimento científico, assim como do poder de reconstruir sua(s) epistemologia(s) endogenamente, por meio “comunidade de pares”. Freidson (2001), referindo-se mais especificamente aos profissionais médicos, argumenta que, sob a influência da ideologia neoliberal, essa perda de controle e a intromissão do *managerismo* na segunda lógica (burocracia) constituem os principais fatores de enfraquecimento das profissões e do profissionalismo.

Na verdade, o novo ambiente institucional dominante que envolve a ciência pressupõe a pluralização dos processos de produção, difusão, acesso e uso do conhecimento. No atual contexto de hegemonia da “filosofia” utilitarista sobre esses processos, a pluralização, mais do que servir a propósitos sociais, fundamenta-se, em larga medida, na articulação de

interesses entre o Estado, os “produtores” de conhecimento e o tecido empresarial/empreendedor. Assim, os fluxos de responsabilização e de prestação de contas pelo conhecimento produzido são reconfigurados, antes de tudo, pelos atos de escolha racional dos “consumidores-agentes empresariais/empreendedores”. Essa reconfiguração surge, igualmente, como uma nova tecnologia de regulação do trabalho acadêmico – ou como uma nova tecnologia de “governabilidade” (FOUCAULT, 1991) do espaço acadêmico. Ao impor novos critérios exógenos para a condução e organização deste, pode colocar os acadêmicos no mesmo plano de submissão aos interesses econômicos que outros profissionais que operam com o conhecimento especializado.

A maioria dos acadêmicos entrevistados neste estudo parece não estar envolvida em atividades de transferência de conhecimento e tecnologia, mas reconhece existir um aumento substancial das pressões externas e institucionais sobre a pesquisa. Apesar desse reconhecimento, uma proporção relevante de profissionais sustenta que suas atividades de pesquisa não são influenciadas pelos “clientes” ou financiadores externos.

Entretanto, os resultados obtidos neste estudo mostram também que a maioria assume consistentemente um conjunto de posições híbridas quanto a três domínios de suas experiências profissionais, relevantes para a análise do profissionalismo acadêmico:

- a categorização epistemológica de suas atividades de pesquisa, simultaneamente básica/teórica e aplicada, apoiada em uma disciplina e multi e interdisciplinar (embora com diferenças relevantes entre as áreas científicas);
- o tipo de mobilização do conhecimento em relação ao ensino, ao mesmo tempo o recurso a um conhecimento original, criado por sua atividade de pesquisa, e o recurso à aplicação de conhecimento preexistente;
- as características de sua filiação a uma determinada área disciplinar, unidade orgânica e instituição, com forte sentimento de filiação às três, embora mais evidente no caso da disciplina.

Essa hibridação atenua-se substancialmente em relação à percepção dos acadêmicos sobre as finalidades de sua atividade de pesquisa. Para a maioria, elas estão mais ligadas à melhoria da sociedade do que ao “negócio” ou à transferência de conhecimento e tecnologia para o meio empresarial.

Desse modo, é possível sustentar a hipótese de que o hibridismo que se manifesta nas posições assumidas pelos acadêmicos se situa mais em um registro epistemológico do que no registro das finalidades da ciência. Se, no primeiro, parece existir uma certa articulação entre “ciência

acadêmica” (mertoniana) e “ciência pós-acadêmica/pós-industrial” (ZIMAN, 1996), ou entre o Modo 1 e o Modo 2 de produção do conhecimento (GIBBONS ET AL., 1994), no segundo, o domínio do sistema de crenças mertoniano (MERTON, 1973) sobre o impacto diferido da ciência na sociedade ainda é predominante no discurso profissional dos acadêmicos.

As conclusões de alguns estudos anteriores (SANTIAGO, CARVALHO, 2004; SANTIAGO ET AL., 2006; CARVALHO, SANTIAGO, 2010; 2010a) e os próprios resultados globais desta pesquisa parecem mostrar que os “arquétipos” profissionais (CARVALHO, SANTIAGO, 2010) e humboldtianos/mertonianos continuam a ocupar um lugar relevante no discurso sobre a ciência e sua produção e, de maneira geral, sobre os objetivos e a organização do trabalho acadêmico. Contudo, a interconexão discursiva entre o mercado/ “managerismo”, as finalidades utilitárias e econômicas do conhecimento (transformação em tecnologias e inovação) e a cultura, identidades e valores acadêmicos tradicionais tem sido crescente. Até que ponto essa interconexão poderá constituir um fator de enfraquecimento ou de desprofissionalização dos acadêmicos surge como um tópico em aberto da pesquisa futura no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBOTT, A. *The System of professions, an essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago, 1988.

ALTBACH, P. G. Academic freedom: international realities and challenges. *Higher Education*, London, v. 41, n.1/2, 205-219, 2001.

ALTBACH, P. ; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. *Trends in global higher education: tracking and academic revolution*. Paris: Unesco, 2009.

ASKLING, B. Higher education and academic staff in a period of policy and system change. *Higher Education*, London, n.41, p. 157-181, 2001.

BECHER, T.; TROWLER, P. R. *Academic tribes and territories*. London: The Society for Research into Higher Education, Open University, 2001.

BERTRAND, D. et al. *Le Travail professoral remesuré: unité et diversité*. Québec: Université du Québec, 1994.

BLEIKLIE, I.; MICHELSEN, S. The University as enterprise and academic co-determination. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. *From governance to identity: a festschrift for Mary Henkel*. London: Springer, 2008. p. 57-80.

BOURDIEU, Pierre. *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Setenta, 2006.

BRINT, S. *In an age of experts, the changing role of professionals in politics and public life*. Princeton, New Jersey: Princeton University, 1994.

BULLEN, E.; ROBB, S.; KENWAY, J. Creative destruction: knowledge economy policy and the future of the arts and humanities in academy. *Journal of Education Policy*, London, v.19, n.1, p. 3-22, 2004.

CALBOUN, C. The University and the public good. *Thesis Eleven*, London, n.84, p. 7-43, 2006.

CARVALHO, T.; SANTIAGO, R. NPM and “middle management”: how deans influence

- institutional policies? In: MEEK, L. et al. (Ed.). *Changing deans: higher education middle management in an international perspective*. London: Springer, 2010. p. 165-196.
- _____. Still academics after all. *Higher Education Policy*, London, n.23, p. 397-411, 2010a.
- CLARK, B. *The Higher education system, academic organization in cross-national perspective*. California: University of California, 1983.
- CLARKE, J.; NEWMAN, J. *The Managerial State*. London: Sage, 1997.
- DE WEERT, E. Pressures and prospects facing the academic profession in the Netherlands. *Higher Education*, London, n.41, p. 77-101, 2001.
- DEARLOVE, J. A Continuing role for academics: the governance of UK universities in the post-Dearing era. *Higher Education Quarterly*, London, v.56, n.3, p. 257-275, 2002.
- ENDERS, J. A chair system in transition: appointments, promotions and gate-keeping in German higher education. *Higher Education*, London, n.41, p. 3-25, 2001.
- ENDERS, J.; DE BOER, H.; LEISYTE, L. On striking the right notes: shifts in governance and the organisational transformation of universities. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. *From governance to identity: a festschrift for Mary Henkel*. London: Springer, 2008. p. 113-130.
- FELDMAN, J. Towards the post-university: centers of higher learning and creative spaces as economic development and social change agents. *Economic and Industrial Democracy*, London, v.22, p. 99-142, 2001.
- FOUCAULT, Michel. Governmentality. In: BURCHEL, G.; GORDON, C.; MILLER, P. *The Foucault effect, studies in governmentality*. Chicago: The University of Chicago, 1991. p. 87-104.
- FREIDSON, E. *Professionalism, the third logic*. Cambridge: Polity, 2001.
- _____. *Professional powers: a study of the institutionalization of formal knowledge*. Chicago: The University of Chicago, 1986.
- FULLER, S. The University: a social technology for producing universal knowledge. *Technology in Society*, Los Angeles, v.25, n.2, p. 217-234, 2003.
- GIBBONS, M. et al. *The New production of knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies*, London: Sage, 1994.
- GRAMSCI, Antonio. Intellectuals and education. In: FORHACS, D. (Ed.). *The Gramsci reader*. New York: New York University, 2000. p. 300-322.
- HARLEY, S.; MULLER-CAMEN, M.; COLLIN, A. From academic communities to managed organizations: the implications for academic careers in UK and German universities. *Journal of Vocational Behavior*, Los Angeles, v.64, n.2, p. 329-345, 2003.
- HARMAN, G. Australian social scientist and transition to a more commercial university environment. *Higher Education Research & Development*, London, v.24, n.1, p. 79-94, 2008.
- HELLSTRÖM, T.; JACOB, M. Taming unruly science and saving national competitiveness: discourses on science by Sweden's strategic research bodies. *Science, Technology & Human Values*, London, v.30, n.4, 443-467, 2005.
- HUISMAN, J.; DE BOER, H.; GOEDEGEBUURE, L. The Perception or participation in executive governance structures in Dutch universities. *Tertiary Education and Management*, London, v.12, n.3, p. 227-239, 2006.
- KLEINMAN, D.; VALAS, S. Science, capitalism, and the irse of the "knowledge worker": the changing structure of knowledge production in the United States. *Theory and Society*, London, n.30, p. 451-492, 2001.
- KOGAN, M.; BAUER, M. Change and continuity: some conclusions. In: KOGAN, M. et al. *Transforming higher education, a comparative study*. London: Jessica Kingsley, 2000. p. 199-214.

- LARSON, M. *The Rise of professionalism, a sociological analysis*. Berkley: University of California, 1977.
- LAVAL, C. *L'Homme économique: essai sur les racines du néolibéralisme*. Paris: Gallimard, 2007.
- LAZERSON, M. The Disappointments of success: higher education after world war. *ANNALS/AAPSS*, Philadelphia, v.559, n.1, p. 64-76, 1998.
- MEEK, V. Governance and management of Australian higher education: enmities within and without. In: AMARAL, A.; MEEK, L.; LARSEN, I. M. (Ed.). *The Higher education Managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. p. 179-202.
- MERTON, Robert. *The Sociology of science*. Chicago: The University of Chicago, 1973.
- MURPHY, R. *Social closure: the theory of monopolization and exclusion*. Oxford: Oxford University, 1988.
- MUSSELIN, C. Towards a sociology of academic work. In: AMARAL, A.; BLEIKLIE, I.; MUSSELIN, C. *From governance to Identity, a festschrift for Mary Henkel*. London: Springer, 2008. p. 47-56.
- NEAVE, G. Higher education policy as an exercise in contemporary history. *Higher Education*, London, n.32, p. 403-415, 1996.
- NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. Conclusions. In: NEAVE, G.; VAN VUGHT, F. A. (Ed.). *Prometheus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Oxford: Pergamon, 1994. p. 239-255.
- NEWSON, J. Constructing the pos-industrial university: institutional budgeting and university corporate links. In: ALTBACH, P. G.; JOHNSTONE, B. (Ed.). *The Funding of higher education: international perspectives*. New York: Garland, 1993. p. 288-304.
- OLSSSEN, M.; PETERS, M. Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, London, v.20, n.3, p. 313-345, 2005.
- PERKIN, H. *Key profession: the history of the association of university teachers*. New York: A. M. Kelley, 1969.
- PORTUGAL. Lei 62/2007: regime jurídico das instituições de ensino superior. *Diário da República*, 1ª Série, n.174, 10 set. 2007.
- REED, M. New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: a review and assessment. In: AMARAL, A.; JONES, G. A.; KARSETH, B. (Ed.). *Governing higher education: national perspectives on institutional governance*. Dordrecht: Kluwer Academic, 2002. p. 163-186.
- SANTIAGO, R.; CARVALHO, T. Effects of managerialism on the perceptions of higher education in Portugal. *Higher Education Policy*, London, n.17, p. 427-444, 2004.
- _____. Academics in a new work environment: the impact of new public management on work conditions. *Higher Education Quarterly*, London, v.62, n.3, p. 204-223, 2008.
- SANTIAGO, R.; CARVALHO, T.; RELVA, R. Research and the universities' image. *European Journal of Education*, London, v.43, n.4, p. 495-512, 2008.
- SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. *O Surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Matosinhos: Cipes, 2005.
- SANTIAGO, R. et al. Changing patterns in the middle management of higher education: the case of Portugal. *Higher Education*, London, n.52, p. 215-250, 2006.
- SLAUGHTER, S.; LESLIE, L. *Academic capitalism: politics, policies and the entrepreneurial university*. Baltimore: John Hopkins, 1997.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. Contested intellectual property: the role of the institution in United States higher education. In: AMARAL, A.; MEEK, L.; LARSEN, I. M. (Ed.). *The Higher education managerial revolution?* Dordrecht: Kluwer Academic, p. 203-228, 2003.

WEBER, Max. *Économie et société*, 1: les categories de la sociologie. Paris: Plon, 1995.

ZIMAN, J. "Post-academic science": constructing knowledge with networks and norms. *Science Studies*, Aalto, Finland, v.9, n.1, p. 67-80, 1996.

_____. *Prometheus bound: science in a dynamic steady state*. Cambridge: Cambridge University, 1994.

RUI SANTIAGO

rui.santiago@ua.pt

TERESA CARVALHO

teresa.carvalho.@ua.pt

Professores do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, do Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior da Universidade de Aveiro – Portugal

TEMA EM DESTAQUE

A COMPETÊNCIA REFLEXIVA PROCESSUAL EM SERVIÇO SOCIAL NA AÇÃO PROFISSIONAL JUNTO ÀS POPULAÇÕES

BERTA GRANJA

RESUMO

Este artigo resulta de pesquisa etnográfica desenvolvida em Portugal, Brasil e Canadá sobre a atividade profissional dos assistentes sociais e se centra nos aspectos relacionados ao saber que se mobiliza na interação junto às populações. A atividade profissional dos assistentes sociais responde a problemas vividos por indivíduos de forma singular, mas que decorrem do funcionamento das estruturas socioeconômicas e políticas e de seus sistemas que influenciam percursos, modos e condições de vida de pessoas, grupos e identidades individuais e coletivas. A resposta a esses problemas da ação exige um saber profissional proveniente de uma estrutura socio-cognitiva específica que está na base da forma identitária que se constrói e reconstrói pela reflexão individual e coletiva e pela afirmação da autonomia profissional na ação. Os profissionais trabalham em tensão permanente, intrínseca à própria ação, para reinventar e adaptar procedimentos difíceis de codificar e formalizar no cruzamento de relações sociais complexas com lógicas individuais e coletivas diversas e mesmo antagônicas. Tensões, conflitos e limites nos contextos de interação com as populações são fatores de complexificação e de incerteza no saber. Mas, para agir nessas condições, o profissional precisa de algum padrão de regularidade e de generalidade que se constituem como procedimentos profissionais de seu saber de ação, como mostra este artigo.

REFLEXIVE PROCEDURAL COMPETENCE IN SOCIAL SERVICES IN THE WAY PROFESSIONALS DEAL WITH THE POPULATION

BERTA GRANJA

ABSTRACT

This article is the result of ethnographic research that was carried out in Portugal, Brazil and Canada on the professional activities of social assistants. It is centered on aspects relating to the knowledge that is constructed during their interaction with the population. The professional activity of social assistants responds to problems that individuals experience in a singular way; these responses result from the way the social, economic and political structures as well as the systems which influence the lifestyle, life paths and living conditions of individuals, groups and both their individual and collective identities. The answer to these problems in action demands professional knowledge that comes from a specific social and cognitive structure; this knowledge is the basis of the identity form constructed and reconstructed by individual and collective reflection as well as the affirmation of professional autonomy in their actions. The professionals work under constant tension, intrinsic to the action itself, in order to reinvent and adapt procedures that are difficult to codify and formalize when complex social relationships intersect with diverse and at times, antagonistic logics. The tensions, conflicts and limits within the context of the interaction with populations are factors of uncertainty and complexity. To act under these conditions, the professionals need a pattern of regularity and generality that establishes itself as the professional procedures for action, as this article shows.

PROFESSIONS • SKILLS • SOCIAL ASSISTANTS • SOCIAL RELATIONS

ESTE ARTIGO APRESENTA algumas respostas para uma questão que se resume a uma pergunta aparentemente simples: “O que é ser e agir como assistente social?” Para agir, o profissional interroga-se, conscientemente ou não, em cada momento: “Como devo proceder nesta situação como assistente social?”

A ação exige uma forma identitária, gerada por dados subjetivos articulados com as contribuições socializadoras da formação e da experiência coletiva do grupo. Estas criam a ilusão de uma certa unificação pessoal que dá sentido à atividade profissional e produz a sensação de segurança e autoestima necessárias para agir, embora essas formas identitárias sejam sempre provisórias.

As contribuições de autores, como Mintzberg (1994), Le Boterf (2003), Malglaive (1990), Schön (1996), Barbier (2006), Kaufmann (2004) e Dubar (1997), sobre ação, identidade profissional e saber de ação, conduziram à compreensão de que ter como objeto o saber implicava direcionar o processo de investigação para os atores profissionais naturalmente em processo mais avançado de sua construção, com legitimidade para exercer a profissão, autoestima profissional que lhes permitisse a energia necessária para agir, repertórios já consolidados que garantisse confiança e autonomia, embora sempre variável, para agir com responsabilidade por seus atos profissionais. O conceito de “saberes de ação” é, por isso, um conceito central desta abordagem compreensiva sobre o saber e identidade dos profissionais.

A pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva antropológica, cujo interesse está no sentido do esquema prático utilizado pelo profissional,

como o conjunto de certezas e confianças básicas que proporcionam a energia para o querer agir e para enfrentar as situações difíceis, e que correspondem à apropriação que faz do patrimônio do grupo socioprofissional para se constituir como profissional singular.

O artigo apresenta referências à dimensão praxiológica da atividade com seus procedimentos e princípios de interação. O ângulo de abordagem da atividade profissional selecionada foi a interação com as populações¹, o que exige sensibilidade social como marca identitária, mediação profissional permanente entre as políticas, as instituições, outros profissionais e atores sociais, bem como autonomia profissional para singularizá-las, dado seu caráter universal. Essa mediação, “o estar e o agir entre”, faz emergirem as perturbações e os princípios de um saber em tensão no seio de políticas sociais que convocam a ação profissional, condicionada por regulações e funcionamentos institucionais e pelos recursos envolvidos.

Com base na premissa de que, atualmente, o saber profissional precisa ser estruturado e objetivado para servir à formação, à construção da disciplina e à reflexão profissional, o artigo aborda a complexidade do saber agir e as tensões da construção identitária que consolidam ou fragilizam os processos de legitimação do saber, delimitam campos de autonomia, articulam lógicas e processos, intervindo em jogos de poder e conflitos de interesses.

Partiu-se da consideração de que o saber de ação dos assistentes sociais é aplicado em situação social e relacional. Exige esquemas conceituais de síntese construídos por saberes múltiplos e transversais que se articulam com as múltiplas experiências adquiridas e testadas formando as estruturas sociocognitivas profissionais, muitas delas de nível inconsciente. Isto porque, na complexidade da atividade da ação, não é possível ter acessíveis no consciente racional todos os esquemas mentais necessários para enfrentar a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores, sob pena de se paralisar a ação.

O SABER PROFISSIONAL: UM SABER DE AÇÃO COMPLEXO

O exercício da profissão depende dos esquemas operacionais que o profissional é capaz de formular antes de agir, nos quais recontextualiza, adapta e combina saberes que antecipam a ação. Mas depende igualmente de valores, decisões subjetivas com todas as suas estruturas racionais, cognitivas e afetivas conscientes e inconscientes.

O serviço social é caracterizado como uma profissão mista que integra competência do domínio do saber agir, mas também do domínio do talento (LE BOTERF, 2003). Isso porque se trata de saberes de ação e relacionais que se aplicam em situações do cotidiano das práticas profissionais². Podem-se enunciar as seguintes características:

¹ As centenas de episódios observados, 752 registrados em Portugal e 35 no Brasil e no Canadá, permitiriam outras abordagens de contextos de interação. Mas foi preciso fazer opções e estabelecer limites.

² Certeau (1990) afirma que estudar as práticas cotidianas é sempre um desafio para o pesquisador, porque se confronta com lógicas diversas e tem de admitir que não registrou e não percebeu muitos fatos, fenômenos e processos.

3

“Se o modelo da ciência aplicada é incompleto, se não pode explicar a competência prática nas situações ‘divergentes’ [...] vamos substituí-la então por uma epistemologia do agir profissional diante de situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflitos de valores” (Schön, 1996, p. 205).

4

“Diante de um contexto gerido por incertezas e pela possibilidade de permanentemente ter de enfrentar o inusitado, exige-se colocar em jogo capacidades de dominar o novo, as ansiedades, a confiança em si.” (Ramos, 2006 p. 28).

5

Le Boterf (2003) afirma mesmo que a competência é paradoxal, pois quanto maior for a especialização do profissional, maior será a interiorização assimilada e incorporada dos diversos saberes, e mais dificuldade o profissional terá de falar de forma estruturada sobre sua ação, pois esta se torna mais complexa na medida em que aumenta a capacidade de agir.

6

Chartier (2003) e Barbier e Galatanu (2004) enunciam alguns dos problemas do escrever sobre as atividades profissionais.

- Inscrevem-se em acontecimentos localizados e contextualizados, em situações experimentais que sempre recomeçam em contextos e circunstâncias diversas e nas quais é necessário tomar decisões sem conhecer todos os parâmetros de diagnóstico.
- Situam-se em contextos pouco estruturados, contraditórios, paradoxais, com níveis de incerteza elevados e com variáveis e relações de força desconhecidas que podem se revelar determinantes para influenciar o curso da ação.
- Desenvolvem-se em sistemas de interação, no cruzamento de relações sociais diversas, quase sempre conflituosas, marcadas pelas particularidades de uma situação relacional em que coexistem diversas subjetividades e em que se articulam o coletivo e individual, o objetivo e o subjetivo, e, por isso, se jogam emoções e sentimentos.
- As situações sociais problemáticas³ são muitas vezes intrigantes e aparentemente sem sentido pela subjetividade que os atores transportam para a ação, mas não se pode ignorar o conhecimento sobre as regularidades sociais e os determinismos sociais que explicam e interpretam os problemas e suas origens.
- A ação profissional dos assistentes sociais é condicionada, e muitas vezes prescrita, pelas políticas sociais, macro e micro. A ação é socialmente significativa porque aborda contextos e problemas que preocupam a sociedade, influencia percursos de vida individuais e coletivos e o sofrimento ou bem-estar de seres humanos concretos, e tem reflexos na sociedade em geral, envolvendo elevados recursos públicos e privados, sempre escassos para a amplitude dos problemas.

Arendt (1987) afirma que a capacidade humana para agir, para desenvolver ações que nunca se repetem, e cujos resultados têm sempre um grau de incerteza e de imprevisibilidade, não é uma capacidade simplesmente “teórica” de racionalização e observação. No entanto, o acesso ao conhecimento abstrato e a todos os saberes disponíveis que garantem a “inteligência prática” permite, sem dúvida, agir com mais segurança, enfrentar os constrangimentos da ação⁴ e, no caso do serviço social, prevenir a ação, porque as pessoas não podem ser submetidas a processos de ensaio e erro ou mesmo à ocorrência de equívocos graves que venham a comprometer os processos individuais e coletivos de vida.

Na prática cotidiana, frutificam os saberes tácitos decorrentes de uma forma aparentemente automatizada, com normas, juízos e valores que os profissionais nem sempre conseguem objetivar e que escapam a palavras e conceitos. O saber agir é um saber complexo e difícil de objetivar, mesmo para os que sabem fazer bem, com competência⁵. Essa dificuldade de objetivar o que se faz⁶ tem explicação em algumas das características do saber de ação:

- Falar obriga a um esforço de objetivar um trabalho intrinsecamente relacional, e, por isso, tem uma elevada carga subjetiva emocional e afetiva.
- Esses saberes manifestam-se em atitudes, comportamentos e gestos profissionais incorporados, e muitas das estruturas socio-cognitivas tornam-se não conscientes para serem utilizadas na emergência da ação; mas é necessário também raciocinar para tomar decisões que posteriormente se convertem em ação.
- Não existe uma separação clara entre os objetivos da ação e os meios mobilizados para atingi-los, pois eles são definidos, redefinidos e ajustados de forma interativa à medida que se estrutura uma situação problemática e se age para encontrar soluções.
- A atividade⁷ é um contínuo sem fim que se inicia antes da ação propriamente dita e perdura para além dos fatos; mas falar sobre a atividade obriga a simplificar, delimitar, ignorar ou reduzir as hesitações, incertezas e ambivalências.
- A atividade profissional exige um conhecimento racional⁸ baseado na busca da melhor adequação dos meios a um determinado objetivo; tem implícita uma dinâmica da experimentação que altera a compreensão sobre os fenômenos e as formas de transformar a situação que surgem à medida que a ação e a reflexão se concretizam nas várias fases da ação, muitas vezes simultâneas, como a formulação de hipóteses para interpretá-la, explicá-la e encontrar soluções, a execução e a avaliação das hipóteses operacionais aplicadas.

7

O conceito de atividade aqui apresentado tem por base a abordagem ergonômica (Amigues, 2004).

8

“Para construir pontes entre a ciência aplicada e a reflexão-na-ação, a aula deveria se transformar no lugar onde os profissionais aprendem a refletir acerca de suas próprias teorias tácitas sobre o fenômeno da prática, em presença de representantes das disciplinas cujas teorias formais são comparáveis às teorias tácitas dos profissionais” (Schön, 1986, p. 321, tradução nossa).

A IDENTIDADE EM TENSÃO DOS ASSISTENTES SOCIAIS E O SABER PROFISSIONAL

As contribuições de Dubar (1997) e Sainsaulieu (2005) apontam para um tipo de identidade profissional como identidade em rede, com valorização dos diplomas e do saber ligado a eles, que exige a transformação desse saber através da pesquisa científica. Dubar (2000) considera a identidade um processo de apropriação de recursos e de construção de referências. A identidade profissional assegura reconhecimento e legitimação nas interações, é um instrumento necessário de fixação dos profissionais, dá coerência ao sentido da sua ação e representa sua plataforma de segurança para o agir profissional, em um universo de problemas de origem multidimensional e multifatorial, com dinâmicas e processos incertos e contingentes.

Bouquet (1989) diz que os problemas do saber agir profissional dos assistentes sociais têm consequências na pesquisa⁹ devido à heterogeneidade dos campos de prática, aos problemas vividos de forma particular pelas populações, às dificuldades de obter validação e generalização e aos problemas éticos que se colocam nos processos de pesquisa.

9

Mosconi (2001) afirma que as diferenças entre o saber teórico e o saber de ação não conferem autoridade aos produtores de saber teórico sobre aqueles que desenvolvem a ação, mas, antes, implicam uma relação de cooperação.

A CONSTRUÇÃO DAS FORMAS IDENTITÁRIAS DOS ASSISTENTES SOCIAIS

A forma identitária profissional de um grupo implica possuir saberes e habilidades compartilhados (AUTÈS, 2003). Constitui uma plataforma comum que agrupa os profissionais, diferencia-os de outros e dá suporte ao agir profissional em uma época em que os atores profissionais estão condenados a *arranjos* permanentes devido à precariedade das formas identitárias atribuídas e aos saberes a serem mobilizados pela atividade sociocognitiva. Ela nunca está completamente definida e exige um trabalho permanente de reflexão sobre si próprio para ir integrando os repertórios dessa memória social instável e sempre se reconstruindo com novos dados da realidade social e do conhecimento científico que chegam de forma inevitável.

As formas identitárias emergem da dinâmica contínua do grupo profissional¹⁰, de suas interações concretas relacionais, e por isso fluidas e incertas, dependentes de inúmeras variáveis e condições de causa e efeito que se influenciam mutuamente e que podem manifestar autonomia, inovação, mas também conformismo, paralisação ou mesmo abandono.

Os assistentes sociais, como qualquer outro grupo profissional, sentem necessidade de estabelecer formas identitárias para dar sentido à ação que desenvolvem. Contudo, atividades como o serviço social são particularmente complexas no processo de construção de sua identidade. Dubet (2002) faz referência aos problemas dos setores profissionais pouco estruturados, como o trabalho social, cuja atividade tem grandes margens de improvisação, em um campo atravessado pelos dramas cotidianos de existências destruídas e fragilizadas.

A atividade profissional dos assistentes sociais exige, cada vez mais, recursos de identificação coletiva para que se reinventem permanentemente, com uma certa “energia existencial”, na expressão de Kaufmann (2004), que sustente sua posição desconfortável “entre dois” e em situações de intervenção verdadeiramente paradoxais, como classifica Autès (1999).

Os profissionais¹¹ confrontam-se com o paradoxo de identificar os determinismos e regularidades sociais, ao mesmo tempo em que são constrangidos a aplicar medidas em uma perspectiva de psicologização do social.

Consideram-se fontes identitárias profissionais os recursos disponíveis que o profissional ou candidato a profissional pode utilizar para fazer suas escolhas e compor sua forma identitária. A construção identitária tem ainda uma vertente antropológica que não pode ser ignorada: os profissionais precisam saber donde vêm, porque o processo de identificação ao grupo profissional implica a (re)construção de suas origens.

10

“Conseguir que as características objetivas passem da condição de constrangimentos à de recursos exige uma competência particular, que só pode ser estabelecida quando o trabalho identitário segue certas modalidades precisas” (Kaufmann, 2004, p. 92, tradução nossa).

11

“Percebe-se bem um dos traços mais importantes da evolução das políticas que teremos de rever, a saber, a de um nível de complexidade crescente das matérias tratadas, que exigem um alto grau de saberes técnicos e administrativos por parte dos *experts*, dos especialistas, dos consultores, dos planejadores, dos pesquisadores científicos, atores de novas políticas que se estabelecem por quase toda parte na Europa” (Vrancken, Macquet, 2006, p. 81, tradução nossa).

QUADRO 1

FONTES IDENTITÁRIAS PROFISSIONAIS

Fontes	Contribuições
Um corpo de saberes teóricos	Os saberes teóricos explicam os problemas e contribuem para formar as estruturas sociocognitivas durante o processo de formação longa inicial e especializada e, posteriormente, nas instâncias de pesquisa e aperfeiçoamento profissional. A formação inicial é uma condição obrigatória para ter acesso e legitimidade profissional através de um diploma oficial.
Os repertórios	Os tipos de problemas profissionais e as experiências da prática construídos nos campos de atividade profissional são objeto de trocas entre pares, transformam-se de individuais em coletivos e são depois transferidos para a ação individual.
Situações problema	Os problemas que surgem nos contextos de ação, que exigem inovação porque colocam os profissionais em contato com problemas novos, incertos, intrigantes e paradoxais que desorganizam os repertórios e saberes já estabelecidos, as representações anteriormente adquiridas e obrigam à reconstrução identitária.
Imersão na cultura profissional	A imersão na cultura profissional (princípios, valores, saberes, experiências) permite a atribuição de sentido e significado aos códigos especializados da profissão, repertórios e saberes de ação característica da forma identitária da formação inicial dos assistentes sociais.
Os interesses comuns	Sistemas de crenças, dos valores dos movimentos coletivos organizados em torno de interesses comuns do grupo.

A reflexão sobre a ação é uma componente da construção e reconstrução identitária profissional. Segundo Schön (1994), um profissional é reflexivo quando toma sua atividade como objeto de reflexão¹².

12

"A postura reflexiva começa quando o prático analisa sua análise como se fosse a ação e o pensamento de qualquer outro" (Perrenoud, 2005, p. 41, tradução nossa.).

QUADRO 2

CONSTRUIR SABER PELA PRÁTICA REFLEXIVA PARA CONSOLIDAR AS FORMAS IDENTITÁRIAS

Objetivos	Processos da prática reflexiva
Permite a interação dialética entre ação e reflexão	A construção teórica exige o autorreconhecimento e a explicitação permanente dos esquemas de pensamento e ação, sob a forma de saberes processuais procedimentos do serviço social, a partir da própria ação. Estes devem demonstrar a capacidade de articulação fecunda entre os saberes teóricos e a prática, em que a teoria orienta e guia a prática e esta, por sua vez, alimenta a teoria, e em que se reorganizem os saberes teóricos em função dos limites e das exigências da prática. Confronta o agir profissional com o crescente conhecimento científico e técnico existente e a construção de novas estruturas mentais de saber profissional.
Permite a objetivação das práticas, explicita o pensamento em um diálogo reflexivo	A ação tem uma lógica de percurso, com passado, presente e futuro, o que exige um processo de reflexão para assegurar sua interdependência. Permite desenvolver a capacidade para nomear e reconstruir os problemas e (re)construir a experiência e repertórios profissionais. Consolida o saber de ação como esquemas de racionalidade específica do grupo para tomar distância, contestar, comparar e verificar a coerência entre variáveis reguladoras dos problemas e as estratégias de ação. Exige o domínio de suportes da linguagem e os repertórios estruturados de experiência para descrever a realidade, interpretá-la e construir representações operacionais.

Favorece a construção de conhecimento sobre a disciplina profissional**.	Propõe grades abertas de leitura das experiências e hipóteses operacionais, como esboços da ação, sem a pretensão de encontrar as estratégias infalíveis. Analisa e interpreta as diferentes lógicas dos sistemas e atores***, onde e com quem interagem. Confronta os profissionais com os objetivos e resultados de suas escolhas e decisões, modelos e projetos operacionais.
Favorece as abordagens multidisciplinares	As exigências da prática em toda sua complexidade confrontam o profissional com o fato incontornável da realidade social, que não pode ser explicada por uma única ciência, mas que exige sínteses teóricas complexas em um processo contínuo e dinâmico que se desenvolve no tempo e em vários espaços e exige interação em espaços e campos diversos.
Estimula e fortalece as redes relacionais profissionais e de pesquisa	Pressupõe interação, atividade cooperativa com colegas e outros atores, participa de processos de decisão, exercício de supervisão, pedido de ajuda ou conselho, debate contraditório ou avaliação. Permite a apropriação de referências identitárias que o profissional adota ou recusa para adquirir confiança, suporte e segurança psicológica para agir.
Desenvolve a cultura profissional	A reflexividade seleciona os usos diferenciados de regras e recursos, transforma-os e transaciona-os para os novos contextos de uso, atribuindo-lhes um sentido contextual fundamentado em uma concepção do saber profissional com valores e crenças associados – a cultura profissional.

* “É uma sequência de operações intelectuais em que os estados mentais são apenas o ponto de partida, um estado temporário ou o ponto de chegada. Pode-se considerar essa sequência de operações como uma ‘prática intelectual’. É também, com frequência, uma prática linguística, dialógica e social” (Perrenoud, 2005, p. 36, tradução nossa).

** “A necessidade de que o trabalho social se interesse não apenas pela transformação social, mas também pela elaboração de procedimentos para a ação, isto é, para a criação de teorias sobre a ação e de estratégias para a ação” (Martinez, 2001, p. 305, tradução nossa).

*** “respeitar a realidade social, porque ela não é constituída por obstáculos materiais, mas por seres humanos [...] quem não reflete perde de vista os constrangimentos, põe dificuldades que são encobertas pelo objetivo. Os que conseguem são os que sabem manter um olhar frio sobre a reflexão antes de mergulhar no calor da ação” (Crozier, 1995, p. 217-218, tradução nossa).

A realidade concreta, considerada matéria-prima incontornável da identidade, é um forte condicionante da ação dos assistentes sociais, pelos recursos que são disponibilizados ou não, pelas regulações formais da atividade que desenvolvem, pelos objetivos políticos da sociedade em que atuam e pelas condições objetivas de desenvolvimento social e econômico.

Exige uma atitude reflexiva individual em um processo sustentado por relações afetivamente significativas, atitude que se estabelece na interação com outros, sempre presentes nesse processo – a construção da identidade.

A ESTRUTURA SOCIOCOGNITIVA PROFISSIONAL: UMA BASE IDENTITÁRIA PARA TORNAR POSSÍVEL A AÇÃO

O saber específico de um grupo profissional é constituído por estruturas sociocognitivas que, acionadas pela atividade intelectual, permitem mobilizar, usar e transformar os diversos tipos de saberes em códigos especializados da disciplina profissional.

Para poder e querer agir, o profissional mobiliza e transforma com “inteligência prática”¹³ o saber que recebeu nos dispositivos de formação e aqueles que adquiriu com a experiência e que vai integrando em sua estrutura sociocognitiva.

A inteligência prática necessária compõe-se de saberes disciplinares formalizados em conceitos, leis e sistemas explicativos que objetivam o

13

Ramos (2006) classifica esse tipo de inteligência como orientada para a ação com dimensões cognitiva (conhecimento), compreensiva (interação social) e de aprendizagem (exercício reflexivo).

processo de pensamento e que permitem construir esquemas de ação. Seu poder consiste em obter a generalização em modelos e princípios orientadores que devem ser adaptados e ajustados em um processo de (re)invenção contínua nos contextos sociocognitivos e que articulam o trabalho e a interação social (CARIA, 2005), para que a ação se torne eficaz¹⁴.

No serviço social, esse saber é construído por diversas disciplinas, os “universos intelectuais”, segundo Dubet (2002), que permitem saber agir profissionalmente de maneira informada e sustentada no seio de relações humanas nas quais interagem outros atores profissionais, com seus saberes disciplinares, e os atores sociais, com seus saberes de experiências.

Para que os saberes se tornem recursos para a ação, eles não podem ser usados como prescrições, mas precisam, antes, ser mobilizados de forma adaptada e contextualizada em um permanente vaivém entre teoria e ação de modo a garantir ao profissional sua competência, eficácia, legitimidade do processo de trabalho e segurança quanto às atividades que desenvolve. Em sua atividade profissional, os assistentes sociais analisam e interpretam a situação total que envolve as pessoas às quais prestam serviços, avaliam as relações de força existentes que condicionam e possibilitam a intervenção e mobilizam seu saber profissional, as normas e os procedimentos instituídos e os recursos disponíveis pelos diferentes sistemas e suas correspondentes políticas sociais. Com isso, dentro da margem de autonomia profissional, reconhecida ou conquistada, podem inventar modos de fazer adaptados aos problemas e situações contextuais.

14 “o desenvolvimento da ação profissional não está separado do saber teórico; sem o saber o que existe é ativismo, ou seja, uma prática mimética e inconsequente” (Faleiros, 2000, p. 111).

QUADRO 3

A ESTRUTURA SOCIOCOGNITIVA

Saberes processuais metodológicos	Permitem construir produtos racionais que resultam da reflexão e definem antecipadamente tarefas, ordenando-as em função dos objetivos. São os esquemas operatórios profissionais, como procedimentos com estabilidade relativa, para usar em determinado tipo de situações e que, por isso, atribuem poder ao agir no seio das relações sociais; inclui também produzir escrita profissional relacionada às atividades desenvolvidas.
Saberes declarativos de legitimação	Significa obter uma perspectiva da totalidade, historicidade e complexidade dos fenômenos sociais como produto social com múltiplas conexões, processos e movimentos, sem negar a particularidade dos processos individuais e os aspectos inconscientes presentes nos comportamentos. Fazem parte desse saber os conhecimentos disciplinares psicológicos, sociológicos, econômicos e antropológicos que permitem compreender as situações das pessoas e dos grupos, as histórias individuais, das famílias e grupos, os fatores ambientais que as condicionam e influenciam; os processos e dinâmicas sociais; os modos de vida de pobreza, exclusão, comportamentos desviantes ou patologias mentais e suas repercussões nos indivíduos, famílias e no meio social; conhecimento sobre tipos de Estado, sua organização econômica e influências nas condições de vida das populações; políticas sociais e suas consequências na redistribuição dos rendimentos e na estruturação das relações sociais; conhecimento sobre as organizações e sua gestão.

Saberes estratégicos para desenvolver relações interativas	Saber relacional: as ações profissionais dos assistentes sociais pressupõem propósitos compartilhados entre os profissionais e as populações e agentes com quem interage. Saber comunicacional junto das populações, colegas e decisores: a qualidade da relação, da comunicação e das trocas emocionais e a expressão verbalizada das necessidades e recursos dependem, em grande medida, do profissional e dos procedimentos que este utiliza nas relações interativas. Saber ético-político: determina os indicadores de posicionamento perante si, perante os outros e perante a sociedade.
Saberes para desenvolver mediações e articulações profissionais	Conhecimento contextual: permite identificar o tipo de situações nas quais convém usar determinadas competências, dentro da margem de autonomia profissional, reconhecida ou conquistada, e inventar modos de fazer adaptados aos problemas e situações contextuais para garantir a eficácia da ação. Permite a articulação entre lógicas diversas, o confronto de interesses, mesmo quando são contraditórios, e a afirmação das lógicas profissionais nas situações de tensão entre os problemas das populações, as políticas e os recursos que disponibilizam, as instituições que os aplicam, os fins a atingir e os saberes em presença. Tem por base a análise e interpretação da situação total que envolve as pessoas, a avaliação das relações de força existentes que condicionam e possibilitam a intervenção, como normas e procedimentos instituídos, recursos disponíveis pelos diferentes sistemas e correspondentes políticas sociais. Saber intuitivo tácito: decorre da ação e se produz nela, é contingente e requer a mobilização do corpo, da sensibilidade e intuição, e corresponde a gestos, comportamentos, identificações e categorizações que parecem espontâneos e que, estando incorporados, não exigem reflexão no momento em que são acionados.

Esses universos intelectuais precisam ser usados em uma relação cooperativa em que o conhecimento de caráter sociológico, econômico, psicológico e antropológico sobre os desafios, as mudanças, as relações sociais, seus processos e dinâmicas apoiem a construção de estratégias profissionais. Isto porque a prática social não se constrói fora das ciências sociais, mas, ao contrário, apoia-se na sua contribuição, confronta-as com a realidade, verifica sua pertinência e veracidade. Ao construir perspectivas muito próximas do real, acrescenta o saber científico sobre a realidade social e pode produzir equilíbrios e articulações entre as disciplinas que dividem artificialmente o social e estabelecem fronteiras, quando a realidade é una e total. No entanto, esses saberes, para serem úteis na ação, exigem sínteses unificadoras que atenuem as fronteiras e o engessamento disciplinar.

Como afirmam Matos e Caramelo (2004), o saber com relevância profissional já não é um problema apenas lógico-epistemológico, mas um problema socioantropológico, pois emerge das situações e inter-relações nos seus registros profissionais e organizacionais.

O avanço recente dos esforços para construir uma “epistemologia da prática”, como propõe Schön (1996), e o reconhecimento de um estatuto valorizado para o saber agir, nunca inferior ao saber teórico, podem favorecer um processo de objetivação e formalização das atividades dos assistentes sociais e facilitar sua formação e reconstrução identitária.

Ser profissional significa ser detentor de um saber específico de grupo para resolver problemas também específicos. Por isso, o saber agir

profissional como estrutura sociocognitiva própria do grupo é uma componente intrínseca às formas de identidade profissional, para agir, reconhecer sua utilidade social e demarcar-se na divisão sociotécnica do trabalho (KAUFMANN, 2004; DUBAR, 1997).

ATIVIDADE PROFISSIONAL JUNTO ÀS POPULAÇÕES E OS PROBLEMAS DO SABER

Faleiros (1983), ao referir-se à atividade dos assistentes sociais nas relações interindividuais que interferem na vida cotidiana das populações, tensões, comportamentos e atitudes, chama a atenção para a necessidade de enquadrar os problemas da vida cotidiana nos problemas estruturais, que só podem ser definidos no contexto geral das relações sociais de poder.

Os procedimentos dos assistentes sociais são produto de uma interação dinâmica entre o saber abstrato, o saber tácito, comportamentos e valores que utilizam para interpretar, compreender e influenciar as pessoas, seu meio ambiente e as políticas em que trabalham. São esses repertórios de práticas e rotinas mais comuns e mais gerais¹⁵ que identificam e dão segurança ontológica na relação com a profissão, e que se constituem como matriz de possibilidades de fazer e são apropriadas e adaptadas pelo grupo profissional às situações singulares.

15

Segundo Certeau (1990), as práticas cotidianas desenvolvem um conjunto vasto de atos difíceis de delimitar, que o autor designa por procedimentos como esquemas operatórios para agir.

OS ATOS PROFISSIONAIS: AS ROTINAS DO SABER

As dimensões estabelecidas para o tratamento dos atos profissionais resultam de sua análise teórica, pois, na verdade, no fluxo da ação, esses atos não têm fronteiras definidas e estão imbricados entre si.

QUADRO 4

ATOS PROFISSIONAIS MAIS FREQUENTES NA INTERVENÇÃO JUNTO ÀS POPULAÇÕES

Ato profissional	Procedimentos
Apresentação	Criação de clima favorável à interação, estabelecimento de normas de conduta, oferta de serviços.
Definição de problemas e elaboração de diagnóstico	Construção do problema com as pessoas, com respeito aos princípios éticos; comparação com repertórios de soluções tipo; construção de grades de avaliação; reconhecimento de indícios e contextos; exploração dos recursos existentes no meio ambiente que podem apoiar as medidas necessárias para enfrentar o problema, como os materiais, os serviços e os laços relacionais de proximidade.
Informação	Divulgação de conjunto de direitos e deveres, normas, prevenção de efeitos da sua aplicação; facilitação e a compreensão sobre problemas, funcionamento dos serviços e outros recursos; apoio na decodificação de informação e de códigos profissionais vulgarizando-os; mediação entre serviços e pessoas para fortalecer autonomia.

Ajuda	Provisão de recursos para satisfazer necessidades e criar oportunidades e capacidades em uma perspectiva de totalidade; ajuda psicossocial nas situações de angústia e sofrimento; aconselhamento para conseguir mudanças, alteração de comportamentos; reflexão sobre situações; provisão de recursos materiais (alimentação, vestuário, alojamento, transportes, utensílios terapêuticos e de apoio, medicamentos etc.); mediação com serviços fornecedores de recursos e apoio no relacionamento com outros sistemas; advocacia social em defesa dos direitos humanos.
Pedagógico	Ação ressocializadora para regenerar a autoestima, promover mudanças de comportamento e de atitude; formação de atores comunitários, estímulo à ajuda mútua, ao associativismo, à participação; estimular a construção da autonomia e capacidades sociais (atitudes perante o trabalho, exercício de papéis sociais).
Controle social	Exercício de poder sobre as pessoas em função de comportamentos esperados na utilização dos recursos (prevenir fraudes, abusos); proteção de pessoas vulneráveis; contrariar dependências; utilizar formas de avaliação; mediar poderes.
Avaliação	Verificação das mudanças conseguidas com participação das populações envolvidas, reflexos sobre comportamentos e atitudes; valorização de recursos e potencialidades das populações para enfrentar problemas.
Acordo	Plataformas para o estabelecimento de ações, comportamentos, atitudes, estudos, que servem de parâmetros para analisar a evolução de situações; mediação, negociação e resolução de conflitos; apoio no esclarecimento de problemas e busca de soluções possíveis.

Os “arranjos” para as situações em presença são definidos pelos profissionais de acordo com os problemas, pessoas e os recursos disponíveis. Para cada caso, pode-se alterar a ordem, subtrair ou acrescentar atos, aprofundar ou reduzir a forma de executá-los. Esses atos da ação, em uma perspectiva praxiológica, são apresentados articulando seus elementos teológicos, estratégicos, normativos e dramáticos¹⁶.

A partir do tratamento dos dados de campo obtidos na observação, foram delimitados os atos mais regulares e repetidos da atividade profissional dos assistentes sociais com as populações.

ATO DE APRESENTAÇÃO

No trabalho de campo que se realizou, o ato de apresentação junto à população foi dos menos utilizados, porque, nos episódios observados, as interações não o exigiam. Se, em um primeiro contato, muitas vezes são as pessoas que procuram os assistentes sociais para requerer benefícios, solicitar serviços, apresentar problemas, os contatos posteriores já acontecem com frequência por iniciativa dos profissionais. Os procedimentos de apresentação não ocorreram em 63% dos episódios porque, de maneira geral, se tratava de continuação de ações já iniciadas.

Os maiores problemas relacionados com esse procedimento podem ser constatados nas entrevistas feitas em contexto domiciliar e quando as populações avaliam a interação como possível ato de controle social.

16

Duchamp (1989) qualifica oportunamente essas quatro dimensões da atividade profissional como práxis social.

ATO DE DEFINIÇÃO DE PROBLEMAS

Esse ato está sempre presente na ação dos profissionais: ocorreu em 80,5% dos episódios de interação e era observado tanto no início quanto no decurso do processo, porque as situações sociais, por definição, são dinâmicas e estão em constante mutação, exigem atualização permanente da informação e a respectiva avaliação. Significa compreender todas as forças que pressionam e formam os sujeitos como pessoas nos seus diferentes papéis sociais, nas condições dadas de suas histórias pessoais e familiares, com os recursos que ganham, perdem ou não constroem; as relações sociais com rupturas, continuidades, conflitos e consensos, oposições e alianças, valorizando os pontos de vista das próprias pessoas sobre seus problemas.

Um aspecto fundamental da coleta da informação e da avaliação da situação no caso da ação profissional do assistente social é o princípio deontológico de envolvimento e estímulo à participação das populações no processo de definição do problema e na sua avaliação.

A construção de um conhecimento compartilhado, o reconhecimento de quem vive os problemas faz parte da solução, exige um esforço de controle de juízos e valores sobre condutas e comportamentos anteriores que não prejudiquem a relação de confiança necessária aos processos de mudança.

O rigor necessário para a eficácia desse ato pode se chocar com problemas éticos de preservação da privacidade como direito dos cidadãos. É necessário delimitar os contornos e limites da informação necessária sem cair na tentação de querer saber tudo só porque se trata de populações em situação de fragilidade social, sujeitas, muitas vezes, a um controle social abusivo.

Conhecer esses recursos possíveis, considerar a possibilidade de ativá-los, identificar seus limites e eventuais efeitos perversos da sua mobilização constituem elementos importantes para avaliar as situações e as alternativas de soluções a construir. A assistente social, por conhecer de perto as populações e seus problemas, valoriza as relações primárias que assumem muita importância nas situações de grande sofrimento. O profissional sabe que os serviços de apoio são fundamentais, mas complementares, sabe que eles ajudam, mas não substituem a família.

Esse ato de coleta de informação para identificar os problemas é uma das funções atribuídas por profissionais de outras áreas aos assistentes sociais. Sempre que há necessidade da presença *in loco*, de contato com a família ou com o ambiente e existe um assistente social, essa função é normalmente atribuída a ele por se considerar que é o profissional que assegura essa relação de proximidade no domicílio ou, mais amplamente, no ambiente social.

A coleta da informação sobre o ambiente que possa interessar para as decisões sobre as medidas a serem tomadas é, muitas vezes, assegurada pelo assistente social que, ao elaborar essa informação, estabelece a ligação e articulação entre os diferentes sistemas sociais que interferem na situação-problema em análise. A experiência sistemática de coleta de informação sobre situações similares e a acumulação e avaliação de repertórios contribuem para identificar parâmetros e construir grades para avaliar as situações.

Um dos objetivos da coleta de informação é conhecer os recursos disponibilizados pela família e pelo ambiente social, em uma perspectiva de criação de redes de ajuda mútua e laços de solidariedade na comunidade.

ATO DE INFORMAÇÃO

Os atos de divulgação de informação sobre direitos, deveres, recursos, procedimentos, normas, diligências a fazer, efeitos das atividades que podem ter consequências para as populações foram observados em 89,1% das interações entre os assistentes sociais e as populações.

Esse procedimento é constitutivo das funções profissionais porque a informação dá poder às pessoas, facilita a compreensão dos problemas e recursos, ajuda na interpretação de documentos, cria melhores condições na mediação com serviços e na exploração de recursos disponibilizados.

O assistente social pode constituir-se em tradutor dos códigos especializados de outros profissionais e atores, informando sobre direitos e deveres, funcionamento de serviços e sistemas para prevenir problemas futuros às populações apoiadas.

Este procedimento tem como objetivos:

- mediar a informação entre serviços e população.
- fornecer dados para as trocas interculturais favoráveis à negociação de consensos e acordos entre valores provenientes de culturas diversas.
- vulgarizar a informação para fortalecer a autonomia.
- reformular discursos dos usuários para confirmar dados de informação.
- decodificar a informação recebida e transmitida.

Esses procedimentos de informação exigem domínio de saberes relacionais, comunicacionais e processuais para a construção dos processos de informação.

Murdach (2006) considera que, dadas as características das atividades de advocacia social e de condução de processos de informação permanentes no exercício da atividade profissional, os assistentes sociais precisam

ter capacidade de argumentação para negociar e construir programas envolvendo populações e atores sociais. Por isso, elementos de retórica deveriam interessar ao aperfeiçoamento das práticas, bem como ser objeto de pesquisa sobre o exercício profissional de serviço social.

ATO DE AJUDA

Ato de ajuda é aquele em que o profissional provê, direta ou indiretamente, uma ou mais necessidades expressadas de maneira explícita ou implícita pelas populações. Procura garantir a satisfação de necessidades quando os indivíduos, por razões pessoais ou sociais, não têm condições para satisfazê-las autonomamente.

Esse ato é a base da interação com as populações, aquele que normalmente justifica a relação. Todos os outros atos se realizam em função desse ato fundamental que pode incorporar as diversas formas de ajuda. Ele foi verificado em quase 50% dos episódios.

A ajuda pode ser direta quando se trata de apoio psicossocial e de concessão de recursos cuja decisão depende do profissional. Pode ser indireta quando a assistente social organiza ou dirige serviços de apoio, como, por exemplo, o apoio domiciliar que é prestado por outros profissionais, a mediação com outros serviços dos sistemas sociais com os quais interage, que têm funcionamento autônomo e não dependem do profissional.

Esse processo de ajuda visa o indivíduo ou grupos de indivíduos nas condições mais ou menos complexas do respectivo ambiente e tem como objetivo satisfazer necessidades e criar e desenvolver oportunidades e capacidades individuais e coletivas¹⁷.

Ajuda psicossocial

Esse tipo de ajuda articula a ajuda psicológica e a ajuda social que, para os assistentes sociais, dificilmente aparecem dissociadas. A ajuda é psicológica porque os indivíduos se encontram, muitas vezes, em situação de sofrimento e de angústia causados pela precariedade e vulnerabilidade social, com todas as implicações que isso têm no bem-estar psicológico, na autoestima e na identidade pessoal. Constitui um tipo de ajuda permanente que ocorre, em geral, inclusive quando outros procedimentos assumem maior importância.

Mesmo nas situações em que os problemas colocados pelas populações parecem ser muito objetivos, como a procura de um emprego, surgem eventualmente necessidades de apoio psicológico que a assistente social pode oferecer, ou então encaminhar para outros contextos mais favoráveis.

O assistente social pode aproveitar a relação interativa para promover a reflexão das pessoas acerca do vivido, que se transformará em um saber comunicável sobre o que pensam de sua vida, sobre as emoções ligadas ao seu passado e sobre a sociedade, desde que estabeleça uma relação

17

Faleiros (1999) afirma que se trata de uma base estratégica da intervenção do serviço social para criar oportunidades e capacidades e garantir recursos.

de confiança na qual a escuta não procura interpretar tudo que é dito e se dá tempo para refletir sobre as opções.

Ajuda psicossocial de aconselhamento

O aconselhamento é uma das formas que assume a ajuda. Coulshed (1990) caracteriza o aconselhamento como um procedimento que visa influenciar e conseguir mudanças nas pessoas. Integra noções como relação, capacidade e objetivos e se baseia em fontes teóricas, como as teorias de comportamento e terapias psicodinâmicas em uma perspectiva humanista.

Pode caracterizar-se pelo fato de, nestes casos, a ajuda psicossocial ser buscada voluntariamente pelos usuários que estão inseguros quanto a escolhas e decisões ou querem mudar comportamentos e atitudes. Elas reconhecem no assistente social a autoridade para ajudar nessa reflexão, ou simplesmente acreditam que este tem competência técnica para indicar itinerários a seguir para resolver problemas.

- Os usuários esperam que o assistente social analise os problemas, esclareça as situações, apresente-lhes um diagnóstico e um prognóstico e aconselhe sobre os recursos a buscar.
- O assistente social tem o papel de emitir um parecer com base no diagnóstico sobre a situação e propor alternativas para enfrentar os problemas.
- O diagnóstico e o prognóstico devem ser personalizados, centrando-se nos efeitos gerados pelos problemas sociais ou individuais naquela pessoa concreta, levando em conta a diversidade das situações e a vivência delas pelos indivíduos e/ou grupos.

Muitas vezes, o aconselhamento situa-se em uma relação individual em que parece estar ausente a dimensão coletiva dos problemas e sua gênese. O profissional deve manter-se vigilante para não ignorar essa dimensão mais ampla.

Ajuda e defesa dos direitos humanos

O procedimento de ajuda na ação profissional dos assistentes sociais tem ligação direta com as exigências de respeito pelos direitos humanos. Muitas vezes, os direitos sociais assumem o papel de desencadear a identificação dos problemas mais amplos dos direitos humanos.

Ajuda para a provisão de recursos

A provisão de recursos às populações carentes é um procedimento de ajuda frequente que legitimou a profissão na sua gênese e ainda hoje é uma marca identitária, fator de reconhecimento e de poder profissional.

O âmbito de recursos a prover tem sido ampliado e diversificado permanentemente, dependendo das políticas sociais e dos recursos disponibilizados, bem como das prioridades definidas.

Muitos dos procedimentos de ajuda dos assistentes sociais têm como objetivo assegurar fontes de renda por meio dos subsídios concedidos em função de situações tipificadas, como a pensão social aos idosos ou, mais recentemente, a renda social de inserção, e de apoios financeiros para prover recursos muito específicos para tratamento de saúde, moradia ou educação.

Outras vezes, o procedimento de ajuda de provisão passa pelo suporte alimentar regular, em que indivíduos ou famílias recebem apoio diariamente devido a situações de precariedade duradoura. Pode acontecer também, esporadicamente, em casos de urgência.

Em situações de fragilidade física por doença ou incapacidade é, normalmente, a assistente social que trata de angariar, gerir e prover os recursos necessários. E isso, mesmo nos sistemas sociais que prestam serviços específicos às populações, como os sistemas de saúde ou de educação.

A provisão de recursos pode não depender diretamente do assistente social, que tem de recorrer a outros sistemas ou instituições e mediar a relação entre as populações, suas necessidades e os serviços fornecedores.

A provisão de recursos continua a ser uma das funções que abarca todos os campos de intervenção da profissão. Mesmo dentro das organizações, aos assistentes sociais é atribuída a função de executar as políticas sociais micro que se restringem à organização.

Ajuda como advocacia social

Esse tipo de procedimento de ajuda é muito comum, como se verificou em vários episódios, sempre que o assistente social acompanha a população em suas relações com atores sociais e serviços na defesa dos seus direitos.

Ajuda ressocializadora que alimenta a autoestima dos ajudados

A forma como a provisão de recursos é prestada não deve confirmar a desqualificação social e o estatuto de inferioridade que marca quem pede ajuda.

Um dos fatores que pode reduzir esse problema é a abertura dos serviços à população em geral para não estigmatizar os ajudados. Embora esse princípio não possa ser estendido a todo tipo de serviços, foram constatadas algumas experiências desse esforço dos profissionais.

Essas condições materiais oferecidas pelos serviços dependem muito das condições objetivas existentes. Em Portugal, por exemplo, entre as instituições para idosos visitadas, encontrou-se desde uma que parecia um hotel de luxo, criada para esse fim, supervisionada pela assistente social,

até uma com mais de 100 anos de existência em uma cidade do interior, com uma estrutura difícil de alterar, avaliada de forma muito crítica pela sua coordenadora.

Ajuda em situações de emergência

Os procedimentos de ajuda podem ser necessários em situações de emergência e sem tempo para elaborar diagnósticos rigorosos, envolvendo idosos, crianças ou jovens, ou mesmo em contextos de trabalho.

O assistente social de um serviço de oncologia no Canadá referiu-se à necessidade de intervir para controlar crises de pânico dos pacientes quando sofrem o impacto do diagnóstico da doença. Nessas situações, o sistema não tem respostas.

Em Portugal, os centros de acolhimento de crianças e jovens têm sempre leitos de reserva para urgências.

Os profissionais nas diversas instituições, sobretudo nos serviços de proteção de menores, têm de recorrer a procedimentos de emergência quando se trata de crianças em situação de abandono voluntário pelos pais ou familiares, ou involuntário, quando, por exemplo, os pais são detidos por suspeita de comportamento desviante, ou quando estão em situação de risco iminente. Outras situações de urgência podem ter origem nos acidentes, nos desastres naturais ou nas situações de grande insegurança social.

Ajuda que envolve usuários na gestão de recursos para garantir qualidade de serviços

Nas diferentes instituições, constatou-se a preocupação do assistente social de envolver e interessar os usuários e suas famílias na definição da qualidade dos serviços a prestar, nas refeições servidas e na manutenção dos equipamentos destinados a eles.

ATO PEDAGÓGICO

Esse tipo de ato acompanha a dinâmica das atividades profissionais e tem como objetivo promover mudanças nos comportamentos, nas representações e nas atitudes das populações, para que a sua ação individual e coletiva se altere de forma a favorecer as mudanças nas situações-problema.

Embora só tenha ocorrido em 20% dos episódios, são diversificados os tipos de atos pedagógicos observados com as populações e com outros atores com quem os profissionais interagem.

Podem estimular a ajuda mútua, o associativismo e a participação a partir dos interesses das populações. Mesmo em situações de procedimento de ajuda para provisão de recursos, os profissionais não ignoravam o procedimento pedagógico ao estimular a reflexão das pessoas sobre seus problemas, as possíveis soluções, suas relações com a família ou com a comunidade.

A atividade profissional tem procedimentos que são predominantemente de caráter pedagógico e, nesse caso, podem ser protagonistas ou apenas organizadores do ato pedagógico, como é o caso da formação profissional.

Apoio à construção de autonomia

Certos procedimentos pedagógicos têm como objetivo favorecer a construção ou consolidar a autonomia das pessoas e combater as situações de dependência das populações relativamente aos serviços e profissionais.

Em muitos casos, as demonstrações de dependência são estratégias não explícitas de sedução dos profissionais. As pessoas procuram demonstrar que precisam continuamente dessa ajuda para resolver questões simples da vida, pensando que é essa a atitude que se espera delas.

No entanto, esse trabalho pedagógico, mesmo que o objetivo seja construir a autonomia, pode articular-se com o ato de controle social quando o não cumprimento das normas implica o risco da perda de direitos.

Fortalecer e desenvolver capacidades sociais e a autoestima

O fortalecimento da autoestima, como vimos, é fundamental para o saber agir e para possibilitar assumir papéis sociais.

Essa componente dos procedimentos pedagógicos tem como objetivo favorecer condições de ressocialização de indivíduos ou grupos com problemas de marginalização e com suas capacidades de interação social fragilizadas por comportamentos não aceitos socialmente.

Um exemplo observado foi o trabalho realizado com mulheres em tratamento de dependência do álcool. Estimuladas pela assistente social, elas elaboraram um texto sobre o seu processo de recuperação e o apresentaram em reunião com profissionais de outras instituições locais.

ATO DE CONTROLE SOCIAL

O controle social, no sentido de exercício de poder do profissional sobre as populações, manifesta-se como forma de pressão sobre as ações e comportamentos dos indivíduos¹⁸, que é aceita por submissão, fruto da tradicional falta de poder e da naturalização da dependência resultante da fragilidade, ou por estratégias mais ou menos conscientes para obter benefícios.

O controle como expressão de poder e pressão é legitimado por políticas sociais que obrigam à necessidade de estabelecer acordos pelos quais o acesso aos benefícios depende da verificação cada vez mais rigorosa das condições dos que os pleiteiam – como se constatou em 15% dos contextos de interação com as populações. O objetivo é assegurar o cumprimento das contrapartidas aceitas pelos beneficiários e impedir fraudes e abusos¹⁹.

18

Sousa (2005, p. 68) transcreve o comentário de uma mulher desempregada que procura apoio: "Elas (assistentes sociais) é que sabem aquilo que andam a fazer... aquilo que elas querem é aquilo que elas pensam... E aí não posso fazer nada! É a vontade

19

Buchet (2005) reconhece que existe a possibilidade de fraude, mas diz que se trata de exceções que não justificam a desumanização e a burocratização dos serviços.

Não se pode ignorar que a possibilidade de escolha das populações fica muito limitada pelos constrangimentos estabelecidos pelas políticas ou pela forma de funcionamento das instituições. Mas o controle social pode ser também uma forma de conseguir a integração e o estabelecimento de vínculos sociais, e garantir a proteção de grupos de pessoas em situação de maior fragilidade, como crianças e idosos, ou a responsabilização dos beneficiários pela utilização dos recursos sociais disponibilizados de acordo com as disposições políticas.

Naturalmente, onde há poder, há resistência. E a disposição das populações de utilizar os recursos de acordo com os seus próprios objetivos é imprevisível e desafia as prescrições políticas e institucionais. Mas os assistentes sociais, por sua sensibilidade e experiência, pelo reconhecimento do saber próprio dos sujeitos e de suas estratégias, nem sempre identificam como ilegítimos os fins particulares que os sujeitos transportam para a aplicação das políticas sociais, acrescentando, inovando e até contrariando os objetivos prescritos.

O ato de controle social, sobretudo como exercício de poder, é um ato ambivalente para o profissional, que se vê obrigado a normalizar e disciplinar as populações de acordo com as regulações impostas pelas políticas sociais e pelos interesses antagônicos em presença. O exercício do controle pode ser fonte de constrangimentos e mesmo de sofrimento²⁰ para as populações e para os profissionais que têm a função de exercer esse controle. Na prática, revela o poder de interferir na vida cotidiana das populações²¹, mas pode também prevenir situações de risco em grupos particularmente vulneráveis, como crianças e idosos.

Paradoxalmente, o controle social pode ser utilizado para impedir a perpetuação da dependência de populações em situação de grande fragilidade e precariedade.

O controle e a avaliação nem sempre têm fronteiras muito definidas. Na verdade, o procedimento de avaliação pode, muitas vezes, interligar-se com o de controle, pois avaliar a aplicação e execução de medidas pressiona as populações para o seu cumprimento.

ATO DE AVALIAÇÃO

No ato de avaliação, o profissional verifica as mudanças ocorridas em relação ao que foi programado e decidido, identifica eventuais alterações dos fatores geradores de problemas ou os que contribuem para evoluções positivas e a maneira como foram utilizados os recursos e seus resultados. Este ato é muito frequente e foi registrado em 62% dos episódios de interação com a população.

A avaliação pode ser utilizada para estimular a reflexão das populações sobre seus problemas, a origem destes e as consequências dos seus

20

"O que dizer do sofrimento do homem moderno vivendo em uma sociedade 'normalizadora' e 'disciplinadora' que o remete à constante interrogação: serei eu normal?" (Carvalho, 2001, p. 126).

21

Vasconcelos (1985) classifica este tipo de controle como "poder disciplinador" que se caracteriza por não ter limites, estar presente em tudo e penetrar no cotidiano.

comportamentos e atitudes. Os outros atos implicam normalmente a participação das populações, mas neste essa participação pode ser ignorada ou corresponder a um ato administrativo pouco significativo para utilização em uma ação futura.

As avaliações não precisam se reduzir aos parâmetros prescritos. O profissional pode introduzir outros indicadores que valorizem os recursos da população.

ATO DE ACORDO

O fenômeno contratual está presente em quase todos os aspectos da vida contemporânea. Corresponde a um processo específico de conciliação de vontades e tem por objetivo regular relações sociais.

Segundo Robertis (1993), o acordo tem como base a apropriação e a adaptação que os assistentes sociais fizeram da análise sistêmica: uma intervenção acordada com uma pessoa ou um grupo, ainda que parcial, influenciará todo o conjunto, e uma experiência bem-sucedida pode incidir nos processos e nas dinâmicas sociais.

Para se chegar a um acordo, é necessário percorrer muitos dos atos anteriores. Para que ele se estabeleça, é preciso resolver problemas relacionados com as pessoas, os profissionais ou as instituições. Para ser cumprido, depende muito das condições externas objetivas.

O estabelecimento de acordo passa por questões éticas e deontológicas, como respeito à autonomia, aceitação, confiança, discricção, mobilização cooperativa e troca recíproca. Mas as contradições estão sempre presentes e, por isso, para aumentar o poder das populações, é fundamental que ele seja claro, que se disponibilize toda informação pertinente e que se definam com rigor suas responsabilidades, assim como o papel do profissional ou das instituições.

Os acordos dependem das condições que os determinam, da forma como são elaborados, dos efeitos esperados e das relações de poder em que ocorrem e, por isso, podem ser de diferentes tipos. Como os outros atos, eles dependem das condições e dos modos de vida e das interações sociais. Nos acordos estabelecidos como contrapartida dos benefícios, a margem de manobra da população é muito reduzida ou nula.

Os acordos passam, muitas vezes, pela procura de resolução de conflitos, sobretudo nas situações em que esses conflitos estão latentes. É o caso das relações trabalhistas, nas quais o assistente social pode ser um facilitador de soluções em face de conflitos explícitos ou não. Ou das relações familiares, quando os conflitos implicam riscos para pessoas em situação de vulnerabilidade, sobretudo crianças e idosos.

Os conflitos, sejam ou não justificados, são fonte de sofrimento e podem ser resolvidos quando analisados de forma objetiva por alguém

menos envolvido emocionalmente nos problemas, como é o caso do profissional, sobretudo quando conhece de perto a situação. O assistente social pode ajudar a esclarecer os fatores e origens dos problemas, reduzindo sua gravidade e o sofrimento subjacente.

Outra versão do acordo é a gestão de conflitos entre usuários e prestadores de serviços nas instituições, em que a atuação do assistente social é legitimada por sua autoridade de mediador.

As organizações são sempre palco de jogos de interesses entre o individual e o coletivo, entre os usuários, com todos os seus comportamentos e problemas associados, os grupos profissionais e atores diversos.

CONCLUSÕES

A interação dos profissionais com as populações implica saber intervir em contexto de interesses conflitantes, o que pode provocar dilemas éticos, a necessidade de mediar divergências, de defender direitos das populações, mas também de articular a ajuda emancipadora com controle social, impedir efeitos perversos da ação e situar-se perante situações paradoxais.

Os princípios desse saber para interagir com as populações implicam o desenvolvimento da sensibilidade social com controle emocional, a construção de um clima favorável às interações, a superação dos bloqueios de comunicação criados pelas situações relacionais de conflito, dificuldade de expressão das populações ou de decodificação das mensagens, e ainda uma vigilância por parte do profissional para controlar seu etnocentrismo.

Consideramos que a atividade dos assistentes sociais, dirigida a populações em situação de fragilidade, é sustentada pela estrutura socio-cognitiva e pela forma identitária que alimenta seu saber agir. Realiza-se em um conjunto articulado de ações e atos profissionais, cuja execução enfrenta dificuldades, guia-se por princípios e é orientada por objetivos.

Enquadramos essa atividade em uma perspectiva praxiológica porque ela estabelece uma dialética permanente entre a ação e o esforço de compreender e conhecer esse saber agir, porque integra a ação na totalidade do processo social²², sem ignorar a particularidade, sem perder o(s) sentido(s) construído(s) ou emergente(s), de forma atenta e crítica aos fins, ainda que sempre provisórios, da ação.

Essa atividade tem elementos constitutivos que não podem ser ignorados, tais como: a dimensão normativa, porque regulada e reguladora; a dimensão estratégica, porque tem objetivos, métodos e meios que se organizam em função de modelos desenhados; a dimensão teleológica, porque diz respeito a fins determinados por valores em uma visão do ser humano e do mundo social; a dimensão dramática, porque o profissional é seu próprio instrumento de trabalho e seu corpo está presente nos contextos relacionais múltiplos e complexos.

22

Faleiros (1983) afirma que o objeto de intervenção é uma problemática complexa que envolve interesses econômicos, políticos e ideológicos das forças sociais e nunca é uma situação neutra.

Com base nas atividades observadas, podemos sintetizar o objeto da atividade profissional nos seguintes aspectos:

- Promover o acesso a recursos socialmente necessários para ampliar o sistema de oportunidades e para combater desigualdades sociais.
- Assegurar, local e temporalmente, recursos²³ adaptados às singularidades e necessidades de grupos e indivíduos em situação de não autonomia, para permitir a criação e manutenção da energia necessária aos processos vitais de sobrevivência e construção de capacidade para escolher, decidir e construir projetos sobre sua vida, a família e a comunidade.
- Restabelecer, restaurar e reforçar a coesão social no sentido de uma melhor comunicação e interação entre os diferentes sistemas sociais que dão suporte à vida em sociedade atualmente.
- Fortalecer e estimular a criação de laços sociais primários e secundários, como os atores coletivos e o associativismo, para o desenvolvimento da participação e o enriquecimento da vida social e para enfrentar o crescente individualismo e atomização social.
- Intervir a partir das regularidades e segundo padrões de intervenção, mas criando estratégias para as diferentes trajetórias individuais e coletivas.
- Participar dos processos reflexivos e criativos sobre a atividade profissional para a (re)construção permanente do saber de ação e contribuir para o avanço do conhecimento sobre processos de mudança social e respostas aos problemas sociais.

23

Faleiros (2000) diz que quanto mais amplos são os recursos de que dispõem os sujeitos ou grupos (energia, conhecimentos, técnicas, informação), mais eles conseguem fazer valer seus interesses em face de outros que possuem seus próprios recursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholê*, Aix-Marseille, hors de série n.1, p. 5-16, 2003.

_____. *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

ARENDT, H. *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

ASSMAN, H.; MO SUNG, J. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.

AUTÈS, M. *Les Paradoxes du travail social*. Paris: Dunod, 1999.

_____. As Metamorfoses do trabalho social. In: CHOPART, J.-N. (Org.). *Os Novos desafios do trabalho social: dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto, 2003.

BARBIER, J. M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, 1998.

_____. Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In: BARBIER, J. M. (Coord.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmattan, 2006. p. 15-64.

BARBIER, J. M.; GALATANU, O. Savoirs, connaissances, capacités, attitudes, compétences: une sémantique d'intervention sur l'activité humaine. In: BARBIER, J. M. (Coord.). *Les Savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* Paris: L'Harmattan, 2004. p. 31-78.

- BERNADOU, A. Savoir théorique et savoir pratique: l'exemple médical. In: BARBIER, Jean-Marie (Dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action, education et formation, biennales de l'éducation*. Paris: PUF, 1996. p. 29-42.
- BOUQUET, B. Savoirs et pratiques sociales. In: DUCHAMP, M.; BOUQUET, B.; DROUARD, H. *La Recherche en travail social*. Paris: Centurion, 1989. p. 63-114.
- BUCHET, D. Du contrôle des pauvres à la maîtrise des risques. *Informations Sociales*, Liège, n.126, p. 40-47, 2005.
- CARIA, T. Trabalho e conhecimento profissional-técnico: autonomia, subjectividade e mudança social. In: CARIA, T. (Org.). *Saber profissional: análise social das profissões em trabalho técnico-intelectual*. Coimbra: Almedina, 2005. p. 13-42.
- CARVALHO, M. M. *O Poder e o saber: um olhar sobre Michel Foucault*. Porto: Campo das Letras, 2001.
- CASTEL, R. *Les Métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.
- CERTEAU, M. *L'Invention du quotidien: l'arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990.
- CHARTIER, A. M. Ecrire les pratiques professionnelles: réticences et résistances des praticiens. In: BLANCHARD-LAVILLE, C. (Coord.). *Écrire les pratiques professionnelles: dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. Paris: L'Harmattan, 2003. p. 17-56.
- COULSHED, V. *Social work practice*. Hampshire: Macmillan, 1990.
- CROZIER, M. *La Crise de l'intelligence: essai sur l'impuissance des élites à se réformer*. Paris: InterEditions, 1995.
- DUBAR, C. La Dynamique de formes identitaires professionnelles. *Les Politiques Sociales*, Montreal, n.1/2, p. 25-34, 2000.
- _____. *A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto, 1997.
- DUBET, F. *Le Déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- _____. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Piaget, 1996.
- DUCHAMP, M. Spécificités de la recherche en travail social. In: DUCHAMP, M.; BOUQUET, B.; DROUARD, H. *La Recherche en travail social*. Paris: Centurion, 1989. p. 115-166.
- FALEIROS, V. P. Desafios do serviço social na era da globalização. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n.61, p. 152-186, 1999.
- _____. *Metodologia e ideologia do trabalho social*. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. A Questão da metodologia em serviço social, reproduzir-se e representar-se. In: BORGIANI, E.; MONTANO, C. (Org.). *Metodologia y servicio social*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 105-119.
- GALATANU, O. Analyse du discours et approche des identités. *Éducation Permanente*, n.128, p. 45-62, 1996.
- KAUFMANN, J. C. *L'Invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Colin, 2004.
- LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MALGLAIVE, G. *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*. Paris: PUF, 1990.
- MARTINEZ, M. J. Dilemas de la práctica del trabajo social: reflexiones para el debate desde la cooperación al desarrollo. In: CURSO UNIVERSIDAD Y COOPERACIÓN AL DESARROLLO, 2001, Universidad de Murcia, Murcia.

- MATOS, M.; CAMELO, J. A Racionalidade compósita como modelo de análise das práticas de formação contínua. *Educação, Sociedade e Culturas*, Porto, n.22, p. 27-40, 2004.
- MINTZBERG, H. *Management: voyage au centre des organisations*. Paris: Organisation, 1994.
- MOSCONI, N. Que nous apprend l'analyse des pratiques sur les rapports de la théorie à la pratique? In: BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (Coord.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 15-34.
- MURDACH, A. D. Rhetoric for direct practice. *Social Work*, Farmington Hills, v. 51, n. 4, p. 365-368, 2006.
- NORTEN, H. *O Serviço social clínico*. Rio de Janeiro: Agir, 1984.
- PAUGAM, S. *La Disqualification sociale: essai sur la nouvelle pauvreté*. Paris: PUF, 1991.
- PERRENOUD, P. Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation. *Éducation Permanente*, Genève, n.160, p. 35-60, 2005.
- RAMOS, M. Teorias sociais sobre competência em educação e trabalho. In: MARQUES, A. P. ; CARIA, T. (Org.). *Educação, trabalho e culturas profissionais: contributos teóricos metodológicos: actas dos encontros em sociologia*, 3. Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais da Universidade do Minho, 2006, p. 3-34.
- ROBERTIS, C. Le Contrat: méthodologie professionnelle des travailleurs sociaux. In: _____. (Dir.). *Le Contrat: un outil pour le travail social*. Paris: Bayard, 1993. p. 53-85.
- SAINSAULIEU, R. Identité et les relations au travail. *Éducation Permanente*, Genève, n.128, p. 187-206, 2005.
- SCHÖN, D. A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In: BARBIER, Jean-Marie (Dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action, education et formation, biennales de l'éducation*. Paris: PUF, 1996. p. 201-222.
- _____. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Boss, 1986.
- _____. *Le Praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Lógicas, 1994.
- SMALE, G.; TUSON, G; STATHAM, D. *Problemas sociales y trabajo social: hacia la inclusión y el cambio social*. Coruna: Fundación Paideia Galiza, Morata, 2003.
- SOUSA, L. *Famílias multiproblemáticas*. Coimbra: Quarteto, 2005.
- VASCONCELOS, A. M. *A Intenção-ação no trabalho social*. São Paulo: Cortez, 1985.
- VRANCKEN, D.; MACQUET C. *Le Travail sur soi: vers une psychologisation de la société*. Paris: Belin, 2006.

BERTA GRANJA

Doutora em Ciências do Serviço Social pela Universidade do Porto e docente do Instituto Superior de Serviço Social do Porto – Portugal

berta.granja@isssp.pt

OUTRO

TEMAS

OS
S

OUTROS TEMAS

DA (CONTRA) NORMATIVIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS SOBRE A INDISCIPLINA DISCENTE

JULIO GROPPA AQUINO

RESUMO

O artigo ambiciona colocar em causa a proliferação discursiva contemporânea em torno das condutas do alunado tidas como indisciplinadas, situando-a, em diálogo com a conceituação foucaultiana, no interior de um quadro socio-histórico e institucional atravessado por demandas multiformes de governo dos sujeitos escolares. Para tanto, o texto oferece primeiramente uma configuração preliminar da produção acadêmica brasileira sobre a temática disciplinar nas últimas três décadas, bem como problematiza os nortes teórico-metodológicos da investigação voltada ao âmbito (contra)normativo do cotidiano escolar. Em seguida, apresenta os resultados de uma investigação baseada nos registros das ocorrências disciplinares que tomaram lugar no ensino médio de uma escola pública na cidade de São Paulo, num intervalo de cinco anos (2003-2007). Por fim, opera algumas aproximações analíticas do problema, apontando que se as queixas disciplinares parecem ser, num primeiro momento, solidárias a uma espécie de esgarçamento do modus operandi escolar clássico, num segundo momento, elas passam a apontar para a irrupção de modos sutis de controle das condutas não apenas discentes, mas também dos profissionais, de modo consoante aos processos de governamentalização em ação na contemporaneidade.

ON THE (COUNTER-) NORMATIVE SPECTRUM OF EVERYDAY SCHOOL LIFE: AN ANALYSIS OF THE DISCIPLINARY EVENTS OF A PUBLIC SCHOOL

JULIO GROPPA AQUINO

ABSTRACT

This article seeks to question the present day proliferation of discourses related to undisciplined conduct of pupils in schools. Such propagation will be situated, within a foucaultian framework, against the backdrop of complex institutional and socio-historic realities constituted by multiple demands of government of the school subjects. It starts out with a preliminary overview of brazilian academic production concerning the disciplinary theme, and spanning over the last three decades. This leads to a problematization of the theoretical and methodological orientations of research regarding the (counter-)normative in everyday school life. Consequently, the results of a thorough investigation on disciplinary events occurring within a five year period (2003-2007) at a Sao Paulo public high school provide the empirical framework. Finally, the article proposes some analytical approaches to the problem at hand. Most notably, insisting on the fact that if the disciplinary complaints seem, at first, sympathetic to a kind of erosion of the classical modus operandi of schools, upon a second glance it becomes clear that they tend to constitute surfaces of emergence of subtle modes of control of both the teacher and student conducts, in tune with governmentalization processes acting in contemporary society.

DISCIPLINE • PUBLIC SCHOOL • SCHOOL REGULATIONS

NOS ESTUDOS EDUCACIONAIS BRASILEIROS, é apenas durante a década de 1990 que a temática da disciplina/indisciplina escolar conquistará o estatuto de tema específico de pesquisa. Não seria o caso, entretanto, de imaginar que a questão disciplinar não habitasse o imaginário pedagógico antes de então – vide, por exemplo, algumas referências históricas: Moraes (1922), Arbousse-Bastide (1944), Faria (1945), ou Lima (1976) –, mas é no final dos anos 1980 que publicações nacionais especificamente a ela devotadas começam a circular de modo esporádico.

Por meio dos três levantamentos da produção bibliográfica nacional (em anexo), disposta em livros, artigos em periódicos e dissertações/teses, temos que, no primeiro caso, a obra inaugural é a coletânea organizada por Arlette D’Antola em 1989, intitulada *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. Quanto aos artigos em periódicos, a principal referência no período data de 1982, cuja autoria é de Carlos Eduardo Guimarães, na revista *Didática*, sob o título “A disciplina no processo ensino-aprendizagem”. No que se refere às dissertações, o primeiro trabalho, defendido na Pontifícia Universidade Católica – PUC – do Rio de Janeiro em 1979, é o de Carlos Vasconcelos Farias, sob o título *Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos*.

No seu conjunto, tais levantamentos evidenciam, de largada, um crescimento exponencial do interesse pela temática. No caso dos livros (Anexo 1), foram publicadas 31 obras entre 1989 e 2009: 22 delas da lavra de autores nacionais e sete traduções. Ressalte-se também a produção portuguesa sobre a temática que, embora não tenha sido computada aqui, é por vezes referenciada nos estudos nacionais, com destaque para Maria

Teresa Estrela (1992). Há também entre os livros selecionados produções que não seriam consideradas, a rigor, acadêmicas, mas que, por sua difusão (tendo sido referenciadas algumas vezes), foram incluídas em nosso levantamento; é o caso de Tiba (1996), Antunes (2002) e Werneck (2005).

Com relação ao perfil das obras, elas podem ser subdivididas genericamente entre uma maioria de teor prático-prescritivo, algumas poucas de natureza analítica, e uma terceira tendência, híbrida, a qual visa conjugar as duas anteriores. Há também o caso de algumas dissertações e teses convertidas em livro: Laterman (2000), Freller (2001), Rebelo (2002), Oliveira (2005), Ratto (2007) e Souza (2008).

Outra característica distintiva da produção bibliográfica brasileira é a ausência de uma aproximação conceitual ou de um diálogo afinado entre as obras. Multiplicidade e dispersão figuram, assim, como as marcas principais das abordagens do tema, não obstante algumas recorrências pontuais. O mesmo pode ser dito, decerto, quanto aos artigos e às teses e dissertações.

Entre os artigos publicados em periódicos da área educacional (Anexo 2) foram registradas 13 referências esparsas no período de 1982 a 2009. Comparando-se tal montante ao volume de livros e teses/dissertações produzidos na mesma época, salta aos olhos a baixa frequência da temática na literatura acadêmica arbitrada. Situação distinta é, no entanto, atestada na produção de trabalhos de pós-graduação no país entre 1979 e 2006¹. No cômputo geral, foram defendidas 88 dissertações de mestrado e 14 teses de doutoramento sobre a temática da disciplina/indisciplina escolar (Anexo 3).

Uma análise preliminar do material em questão revela um alargamento das fronteiras de abordagem da temática, uma vez que, apesar de os estudos se concentrarem no perímetro educacional (85 trabalhos do total de 102), a temática tornou-se objeto de atenção de outros campos de conhecimento: da Psicologia (9 trabalhos) e da Linguística (4), da Sociologia (2), da História (1), da Enfermagem (1) e do Serviço Social (1).

Quanto à cronologia, foram produzidos 26 trabalhos em duas décadas (1979-1999), ao passo que nos sete anos subsequentes, entre 2000 e 2006, surgiram 76 novos estudos, representando três quartos da produção total. É também em 2000 que as duas primeiras teses de doutoramento sobre o tema são defendidas, ambas na Universidade de São Paulo, respectivamente, por Luiza M. Y. Camacho na Faculdade de Educação, e por Cintia C. Freller no Instituto de Psicologia.

No tocante às 38 instituições que sediaram a produção de pesquisas, quase dois terços delas são universidades públicas (24, ao todo), responsáveis por 70% da produção total, com destaque para a Universidade Estadual Paulista – Unesp (12 trabalhos), a Universidade de São Paulo – USP (9) e a Universidade Estadual de Campinas – Unicamp (5). As três instituições, juntas, totalizaram mais de um quarto do conjunto das pesquisas.

1

As informações sobre as dissertações e teses, angariadas no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes –, restringiram-se até o ano de 2006, uma vez que há uma defasagem quanto à atualização dos dados no portal da Capes. Ainda, foram incluídos outros trabalhos que não estavam contemplados ali, obtidos por meio de levantamento na Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Se adicionarmos a tal montante os 11 trabalhos defendidos na PUC-SP, a produção paulista passa a ser responsável por mais de um terço das investigações.

Esboçados os contornos gerais da produção nacional sobre a temática, cabe-nos ponderar que não é nosso propósito, neste artigo, operar uma análise da (in)disciplina escolar nos moldes de um estado da arte, com vistas a atingir porventura uma contextualização globalizante dos escritos acadêmicos, assim como o fazem dois estudos significativos, a cargo de Dorotéa Pascnuki Szenczuk (2004) e de Valdir Aguiar Ledo (2009).

Tampouco faz parte de nossos objetivos perseguir meta-análise ajuizadora dos estudos anteriores, assim como o pretende Luiz Carlos Faria da Silva (1998) quando se propõe a classificar e criticar os enquadres explicativos empregados naquilo que identifica – arbitrariamente, diga-se, de modo consoante a todo tipo de classificação de textualidades díspares – como sendo os dois grupos teóricos presentes nas investigações sobre o tema até então: os estudos de cunho psicológico (em especial, a partir da afiliação aos teóricos escolanovistas) e aqueles de crítica do poder, inspirados em geral na teorização foucaultiana.

De nossa parte, optamos por perspectivar a emergência dos estudos sobre a temática disciplinar no interior de um quadro sócio-histórico e institucional, atravessado por demandas multiformes de “governo” – tal como o entende Alfredo Veiga-Neto (2005) – das existências escolares, de modo que tais demandas possam ser ressignificadas a ponto de se tornarem ocasião de interpelação dos próprios fazeres pedagógicos que as incitam, jamais como expressão de sobredeterminações teórico-conceituais exógenas a eles.

A fim de que seja possível operar certa desnaturalização do espectro normativo em circulação nas práticas escolares contemporâneas, nossa hipótese de trabalho recai, portanto, mais sobre a problematização da proliferação discursiva sobre a (in)disciplina discente do que sobre seu recenseamento. Isso porque tal movimento multiplicador parece não apenas reiterar, mas também fazer consagrar uma demanda acirrada de disciplinamento das vidas escolares que, em nosso ponto de vista, é prenhe de contestação.

De modo análogo às conclusões de Ana Lúcia Silva Ratto, que empreendeu um extensivo trabalho investigativo, de matriz foucaultiana, sobre as narrativas contidas em livros de ocorrência empregados no cotidiano escolar das séries iniciais de uma escola de ensino fundamental, é preciso reiterar a premissa ético-política de que,

...se assumimos a perspectiva de que a disciplina e a indisciplina são cotidianamente produzidas pela escola, a partir das configurações específicas adquiridas pelas relações de poder e pelo tipo de lógica que, em cada contexto, institui a ambas, é possível desnaturalizá-las, retirá-las de uma dimensão de inevitabilidade. (2007, p. 256)

Desta feita, se se quiser debruçar-se analiticamente sobre a normatividade escolar e sua complexidade característica, será necessário ter em mente que o afã da época em torno do disciplinamento discente, além de instaurar um descrédito de véspera em relação à infância e à juventude, oblitera o princípio de que o trabalho pedagógico pode perfeitamente preterir o achatamento atitudinal dos mais novos em favor do cultivo de suas destrezas intelectuais. Com isso, abtemo-nos de pressupor que um seria condição *sine qua non* da existência do outro; ao contrário, poder-se-ia imaginar que, entre as dimensões normativa e intelectual, não se estabelece uma relação de interdependência, tanto menos de sobredeterminação. Adentremos a questão valendo-nos de uma situação exemplar.

Os resultados de um expressivo estudo levado a cabo por Carnoy, Gove e Marshall (2003),² em que são comparadas práticas de ensino brasileiras, chilenas e cubanas, despontam como uma caixa de ressonância de tal mentalidade.

Baseando a análise na observação de aulas de matemática oferecidas para classes de terceira série em diferentes unidades escolares, os pesquisadores compõem um quadro estatístico minucioso das condições do ensino de cada país segundo múltiplas variáveis, as quais incluem desde o uso do tempo em aula e o detalhamento das ações ali desenvolvidas, até o envolvimento dos alunos nas atividades. Uma das variáveis incidentais empregadas é denominada “grau de disciplina”. Por meio dela, somos informados de que “tanto nas escolas particulares chilenas quanto, e principalmente, nas escolas cubanas, o nível de disciplina, em alguns momentos, era extraordinário, o que ficava claro no fato de as professoras raramente terem que pedir silêncio” (p. 17). No que se refere ao contexto nacional, constatam os pesquisadores:

As salas de aula brasileiras, às vezes, eram bastante caóticas, principalmente se comparadas com as turmas das escolas particulares chilenas e das escolas cubanas. As salas de aula brasileiras eram também caracterizadas por um alto grau de liberdade para os alunos, evidente na maneira com que os alunos se aproximavam fisicamente da professora, ou mesmo a interrompiam, para fazer perguntas. (CARNOY, GOVE, MARSHALL, 2003, P. 18)

A fim de perscrutar possíveis razões para tal discrepância em relação aos outros dois países, os pesquisadores levantam, no decorrer do estudo, algumas conjecturas, sem contudo conseguir comprová-las, já que isso não figurava entre os objetivos precípuos da investigação. Os níveis de disciplina poderiam estar relacionados ao desempenho docente, ao *background* cultural do alunado, ao tamanho das turmas, à faixa etária dos alunos, ao apoio familiar, à qualidade da nutrição ou, por fim, à permissividade nas relações pedagógicas cotidianas. Ao final do texto, os autores dão a conhecer

2

Em 2009, foi publicado o livro *A vantagem acadêmica de Cuba*, por Martin Carnoy, em que as discussões da referida pesquisa são pormenorizadas.

os critérios empregados para avaliar o referido grau de disciplina em sala de aula. Utilizou-se um instrumento de observação que variava de acordo com as seguintes categorias:

Baixo (muitas crianças conversando fora de hora, não fazendo silêncio quando solicitadas pela professora, levantando-se e andando pela sala, fazendo brincadeiras, a professora, repetidamente, pedindo às crianças que voltem a seus lugares e façam silêncio etc.).

Moderado (algumas crianças conversando fora de hora ou andando pela sala, a professora nem sempre sendo imediatamente obedecida).

Bom (poucos casos de crianças conversando, brincando, andando pela sala, mas obedecendo rapidamente à professora quando ela pede que elas parem).

Alto (as crianças muito quietas, ou as discussões disciplinadas, a professora não precisa pedir silêncio etc.). (p. 31, grifos nossos)

Como se pode deduzir de chofre, a noção de disciplina empregada no estudo faz coro a uma apreensão deveras canônica dos usos e costumes escolares. Disciplina escolar referir-se-ia a uma consonância virtuosa entre os passos discentes e docentes, resultando em temperança, concórdia, obediência, ordem enfim. Presume-se, assim, que toda prática desviante de tal padrão tenderia a ser interpretada como algo a ser combatido ou suprimido.

No que se refere ao ajuizamento dos fazeres pedagógicos – imanente a qualquer tipo de investigação de determinada “realidade”, independentemente do tipo de interpretação de teor mais, ou menos, “científico” dos eventos ali em causa –, o estudo de Carnoy, Gove e Marshall parece reiterar uma espécie de doxa escolar, tão generalizante quanto reducionista, segundo a qual a qualidade do trabalho escolar, aliada à ideia de progresso, seria diretamente proporcional a uma ordenação estrita das condutas em sala de aula. Disciplina significaria então uma competência a ser cultivada pelos profissionais – no caso dos cubanos, já em estado bem desenvolvido; dos chilenos, em desenvolvimento, a depender do caso; e dos brasileiros, em situação incipiente.

Ora, para além da configuração de diferenças significativas entre realidades díspares – previsíveis, decerto, mesmo se se tratasse de unidades escolares de um mesmo país –, pesquisas do escopo daquela de Carnoy, Gove e Marshall (2003) parecem permanecer cativas de uma armadilha argumentativa quando o que está em pauta é o espectro (contra)normativo do cotidiano escolar: seus resultados logram descrever cenários gerais, mas carecem alcançar seus movimentos generativos, tanto menos problematizá-los.

Disso decorre que o enfrentamento analítico do espectro disciplinar de determinada prática escolar exigirá um *approach* voltado à especificidade aí em causa, sem o que se erige um terreno fértil àquilo que José Mário Pires Azanha denominará, com precisão, “abstracionismo pedagógico”, ou seja, a

...veleidade de descrever, explicar ou compreender situações educacionais reais, desconsiderando as determinações específicas de sua *concretude*, para ater-se apenas a “princípios” ou “leis” gerais que na sua abrangência abstrata seriam, aparentemente, suficientes para dar conta das situações focalizadas. (1992, P. 46)

Será necessário, portanto, atentar para a dimensão concreta dos fazeres escolares se se quiser atingir uma visão mais plástica e, quiçá, menos uniformizadora das práticas e das relações lá em curso – sempre, a rigor, ímpares, idiossincráticas.

Imbuídos de tal norte teórico-metodológico, apresentamos, a seguir, os resultados de um estudo exploratório por nós empreendido, de caráter longitudinal, acerca da tessitura disciplinar de uma instituição escolar específica, com o intuito expresso de perscrutar o que se produzia empiricamente quando estavam em pauta as ações discentes tidas como indisciplinadas.

EM TORNO DO ESPECTRO (CONTRA)NORMATIVO DO COTIDIANO ESCOLAR

O contexto institucional investigado é o do ensino médio de uma escola pública situada num bairro de classe média da cidade de São Paulo, a qual conta com um perfil organizacional estável: condições infraestruturais adequadas; projeto político-pedagógico definido; quadro docente e equipe profissional atuantes. Há seis turmas anuais de ensino médio (duas para cada série), as quais abrigam, em média, um total de 185 alunos, subdivididos equitativamente quanto ao gênero. A clientela, típica de uma escola pública brasileira, é marcada por uma delineada diversidade socioeconômica e cultural.

Quanto à escolha do ensino médio como campo da investigação, tratava-se do nicho escolar que apresentava o índice mais acentuado de ocorrências disciplinares: aquelas ações tidas como disfuncionais e/ou desagregadoras do funcionamento regular das salas de aula ou do próprio estabelecimento escolar, as quais demandaram o encaminhamento dos envolvidos às autoridades técnicas (mormente a orientação educacional). Assim, foram eleitos como objeto de análise os registros das ocasiões que envolveram transgressões da ordem escolar numa sequência temporal de cinco anos: de 2003 a 2007.

A razão de um estudo longitudinal deveu-se ao ensejo de compreender o desenrolar dos acontecimentos numa perspectiva mais alargada de tempo do que aquelas usualmente empregadas nas investigações afins, em geral circunscritas a sequências temporais compactas.

O trabalho inicial do estudo foi, então, o da conversão das informações esparsas (lá não havia um suporte do tipo livro de ocorrências, mas registros a cargo da orientação educacional) num formato comum e, posteriormente, a ordenação dos dados segundo três categorias temáticas: frequência, envolvidos e tipologia das ocorrências.

No que diz respeito ao montante dos eventos em tela há uma ligeira oscilação do volume de ocorrências nos quatro primeiros anos, ao passo que, no último, elas quase triplicaram. Sejam quais forem as razões para tal, destaca-se o movimento pendular das ocorrências no conjunto dos cinco anos analisados. Não se poderia concluir, pois, que se trata de uma escalada de atos disruptivos, mas de variabilidade apenas, visto que, na sequência temporal, há decréscimos e acréscimos do número de ocorrências, de modo alternado.

Especificando as ocorrências, agora por série (Tab.1), temos, mais uma vez, um cenário instável, principalmente no que se refere às duas primeiras séries, cuja comparação se apresenta de modo similar em 2003, dominante na primeira série em 2004 e 2005, e equilibrada nos dois últimos anos. A terceira série, por sua vez, apresenta-se inicialmente de modo análogo às outras duas, mas congregará, nos anos posteriores, montantes expressivamente menores. Poder-se-ia supor que se trata de um efeito da institucionalização atinente a certo apaziguamento autoconsentido das condutas do alunado.

TABELA 1

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS OCORRÊNCIAS POR SÉRIE, SEGUNDO O PERÍODO

Série do ensino médio	Período				
	2003	2004	2005	2006	2007
Primeira	35%	62%	68%	44%	46%
Segunda	33%	27%	15%	50,5%	43%
Terceira	32%	11%	17%	5,5%	11%
Total de ocorrências	100	90	106	79	274

Outro conjunto de dados, ainda relativo à frequência das ocorrências disciplinares, refere-se às datas das ocorrências (Tab. 2). No cômputo geral, o primeiro semestre letivo parece ser mais turbulento, a despeito de, nos três últimos anos, haver uma variação significativa entre os dois semestres. No entanto, em 2003 e 2004 mantém-se um equilíbrio. Mais uma vez, nada de definitivo poderia ser concluído aqui.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS OCORRÊNCIAS POR SEMESTRE, SEGUNDO O PERÍODO

Semestre do ano	Período				
	2003	2004	2005	2006	2007
Primeiro	42%	52%	80%	63%	79,5%
Segundo	58%	43%	12%	34%	19,5%
Sem informação	-	5%	8%	3%	1%
Total de ocorrências	100	90	106	79	274

Um conjunto instigante de reflexões pode ser subtraído dos dados referentes aos personagens envolvidos nos eventos disciplinares, quer os autores, quer os alvos das queixas.

Quanto aos autores (Tab. 3), temos que as queixas foram originadas tanto por docentes quanto pelo *staff* escolar (orientação, direção, inspeção, secretaria e cantina), de modo proporcional. Eis aqui uma mostra de que boa parte dos contratempos disciplinares não ocorreu necessariamente no interior das aulas, já que boa parte deles foi reportada pelo *staff*, responsável pelo gerenciamento exterior à sala de aula. Ainda, há disparidades acentuadas quanto ao encaminhamento dos alunos transgressores. Enquanto alguns docentes eram autores de dezenas de queixas, vários deles não o fizeram uma vez sequer.

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DE OCORRÊNCIAS POR AUTOR, SEGUNDO O PERÍODO

Autor da ocorrência	Período				
	2003	2004	2005	2006	2007
Professores	42%	54%	45%	47%	49,5%
Staff	46%	43%	36%	47%	50,5%
Aluno(s)	11%	3%	19%	6%	-
Pais	1%	1%	-	-	-
Total de ocorrências	100	90	106	79	274

Outro dado significativo indica que não apenas os agentes escolares são responsáveis pelas queixas, mas também os próprios alunos, com destaque para 2003 e 2005. Podem eles pedir providências não apenas contra colegas, mas também contra determinados professores. Mostra talvez de uma espécie de demanda espraiada de disciplinamento que tem como matéria determinadas ações docentes consideradas injustas ou desproporcionadas. Aqui, poder-se-ia deduzir que há uma regulação (contra)normativa espraiada no cotidiano, carregada também por aqueles que são objeto constante das queixas.

Quanto aos alvos das ocorrências (Tabs. 4 e 5), desponta uma evidência marcante: na metade dos casos, em média, as reclamações apontavam

para um aluno específico, mas podiam igualmente se estender a um grupo de alunos, em geral dois ou três, às vezes mais. Certa feita, aliás, envolveu todos os alunos de uma sala.

TABELA 4

DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE OCORRÊNCIAS QUANTO AO ALVO, SEGUNDO O PERÍODO

Alvo da ocorrência	Período				
	2003	2004	2005	2006	2007
Alunos individualmente	51%	58%	42%	44%	61,0%
Alunos em grupo	42%	38%	53%	56%	39,0%
Não alunos	7%	2%	2%	-	-
Indeterminado	-	2%	3%	-	-
Total de ocorrências	100	90	106	79	274

TABELA 5

TOTAL DE OCORRÊNCIAS COM ALUNOS E RAZÃO ENTRE O NÚMERO DE ENVOLVIDOS NO PERÍODO

Alunos	Período				
	2003	2004	2005	2006	2007
Envolvidos em ocorrências	73	71	106	79	129
Total*	185	185	185	185	185
Razão	39%	38%	57%	43%	70%

(*) EM MÉDIA DE 6 TURMAS ANUAIS

Se levarmos em conta o universo de 185 alunos, em média, por ano, veremos que quatro em cada dez deles estiveram envolvidos em episódios disciplinares em 2003 e 2004. O número aumenta para 60% em 2005, volta ao patamar anterior em 2006 e, por fim, cresce para 70% em 2007. Uma escalada, poder-se-ia supor? Desde já, convém esclarecer que tais alunos, em sua grande maioria, foram objeto de apenas uma ou duas ocorrências. Já os recordistas de encaminhamentos foram quatro alunos em 2003, seis em 2004, seis em 2005, oito em 2006 e 12 em 2007 (neste caso, em razão, talvez, do aumento expressivo das ocorrências neste último ano).

Até o momento, dedicamo-nos a configurar o fluxo dos encaminhamentos disciplinares de uma maneira global, isto é, sem discriminar os acontecimentos aí envolvidos. Conforme se atestará, os eventos podem recobrir uma vasta gama de ações espraiadas pelo cotidiano que guardam entre si pouca semelhança. Trata-se daquele conjunto de condutas tidas como condenáveis que, aqui, foram categorizadas da seguinte forma: 1. infrações regimentais; 2. atitudes impróprias; 3. conflitos entre alunos; 4. conflitos entre aluno(s) e professor(es) ou *staff*; 5. danificação do patrimônio.

QUADRO 1

CARACTERIZAÇÃO DAS OCORRÊNCIAS

Infrações regimentais	adulteração/destruição de documento; atraso na chegada à escola, na entrada em aula ou no retorno a ela; ausência de material de trabalho; cabular aula; alimentação em aula; danificação de material escolar ou de pertence alheio; demora no retorno à aula após saída autorizada; excesso de faltas; interrupção externa de aula sem autorização; não realização dos deveres; não retorno à aula após saída autorizada; saída da aula sem autorização; tabagismo; uso de aparelho sonoro ou de telefone celular em aula; uso de bebida alcoólica
Atitudes impróprias	abstenção das atividades; ameaça de nudez; atividades alheias à aula; brincadeira constrangedora, despropositada ou agressiva; cantorias em aula; conversas paralelas; descaso; descumprimento de acordo; desinteresse; dormir em aula ou em outros espaços; gritos; obstaculização de atividades; questionamentos irônicos; recusa a pedido ou ordem do professor; respostas grosseiras ou irônicas; uso de palavrão; zombaria
Atos violentos	1) conflitos entre alunos: agressão física; agressão verbal; ameaça de agressão; constrangimento; discriminação racial; hostilização; humilhação; insulto; lançamento de objetos contra outrem; provocação; 2) conflitos entre aluno(s) e professor(es) ou staff: afronta; humilhação; insulto. 3) danificação de patrimônio: dano de dependências físicas ou de mobiliário; pichação em mobiliário ou em paredes

Claro está que os três últimos quesitos se referem a situações que remetem a atos violentos. Por sua vez, a categoria atitudes impróprias engloba ações afeitas, *grosso modo*, ao campo geral da incivilidade, enquanto as infrações regimentais descrevem as burlas propriamente das normas escolares em vigor.

Uma precaução no que tange à tipologia das ocorrências implica, de imediato, a diferenciação entre as noções de incivilidade, de indisciplina e de violência. Isso porque não é infrequente que os três vocábulos se apresentem amalgamados sob o mesmo manto semântico-pragmático de problemas disciplinares. Mais do que por uma ambiguidade linguística ou um vício formal, os três termos parecem ser frequentemente compreendidos como se portassem uma semelhante raiz causal, ou como se se tratasse de uma sucessão progressiva: da indisciplina à incivilidade, e desta à violência. Não há razão para sê-lo, a nosso ver.

Segundo Bernard Charlot (2002), incivilidade refere-se precisamente às condutas que se contrapõem às regras sociais de convivência (de civildade, genericamente falando). Daí que elas não necessariamente constituiriam uma afronta às normativas operacionais – leia-se, regras de trabalho – em determinado contexto escolar, uma vez que essas são cambiantes, pontuais, instáveis. Por exemplo, uma ação execrável em determinado contexto pode ser tolerada, ou mesmo cultivada, em outro. Incivilidade e indisciplina apontam, portanto, para patamares contranormativos distintos das relações escolares.

Semelhante exigência de distinção conceitual ocorre entre as noções de violência e de indisciplina. Aquela poderia ser sintetizada, nos termos de Marília Pontes Sposito, como “todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força” (1998, p. 60). Apesar da apreensão recorrente

de que se trataria de fenômenos conexos ou interdependentes, não se pode assumir que violência e indisciplina portam feições semelhantes e nem uma causalidade comum, uma vez que os contratempos disciplinares se definem não pelo emprego da força, mas tão somente por condutas tidas como avessas às convenções normativas ali em uso.

Ressalvadas as distinções entre os três conceitos, a noção de indisciplina circunscrever-se-ia à refração à ordem regimental em vigor em determinado âmbito institucional ou, no limite, como invalidação desta. Mais especificamente, os atos indisciplinados, em sua maioria, atêm-se à violação das normas operacionais e de convívio ali norteadoras, seja por sua obscuridade ou rigidez excessivas, seja por sua implausibilidade ou, ainda, sua ineficácia (AQUINO, 2003, 2007).

E aqui, de modo adversativo a boa parte das produções bibliográficas que definem a indisciplina escolar a reboque de determinada acepção teórica pontual, adotamos uma definição concreta e, a nosso ver, suficientemente elucidativa: trata-se de um conjunto de micropráticas transgressivas dos protocolos escolares (sem contar a razoabilidade, ou não, desses), cujos efeitos se fazem sentir imediatamente na relação professor-aluno.

Um olhar atento à tipologia das ocorrências no contexto pesquisado permite subtrair algumas conclusões relevantes (Tab. 6). A mais evidente remete, mais uma vez, à impossibilidade de delimitar um cenário estável e regular das ocorrências disciplinares que ali tomaram lugar. Ao contrário, uma espécie de variação contínua parece cadenciar a marcha normativa do cotidiano, por meio da qual atos de indisciplina, violência e incivildade se alternam no dia a dia, com incidências e intensidades díspares.

TABELA 6
DISTRIBUIÇÃO DO TIPO DE OCORRÊNCIAS SEGUNDO O PERÍODO

	2003	2004	2005	2006	2007
violência	13%	7%	29 %	30%	5%
incivildade	31%	58%	40%	36%	46%
indisciplina	56%	35%	31 %	34%	49%
Total de ocorrências	100	90	106	79	274

A maior parte dos eventos divide-se entre infrações regimentais e atitudes impróprias, principalmente em 2003, 2006 e 2007, anos em que os incidentes violentos foram menos frequentes. Dentre as infrações regimentais, as recordistas são, por ordem de aparição nos registros: cabular aula; ausência de material de trabalho; atraso na chegada à escola, na entrada em aula ou no retorno a ela; não realização de deveres; saída da aula sem autorização. Já entre as atitudes impróprias, enfileiram-se: recusa a pedido ou ordem do professor; brincadeira constrangedora, despropositada ou agressiva; conversas paralelas; obstaculização das atividades; abstenção das atividades.

Temos, assim, um quadro bastante fidedigno daquelas ações corriqueiras reputadas como responsáveis por tumultuar os fazeres escolares, a ponto de se tornarem motivo de encaminhamento. Trata-se de um conjunto bastante trivial de ações que, por um lado, rejeitam circunstancialmente as normas operacionais *stricto sensu* e, por outro, ferem as expectativas de um tipo de convívio predeterminado em sala de aula. Convém asseverar, no entanto, que, por meio de tais ações, os alunos exercitam as mesmas antigas burlas e recusas já há tanto conhecidas; burlas e recusas que decerto tomam parte dos rituais escolares e que, em última instância, constituem prerrogativas do lugar discente, tendo em mente que toda normativa pressupõe algum nível de recusa ou indisposição. Por que, então, persistem como expedientes a serem evitados ou, mais drasticamente, punidos?

Situação não muito distinta ocorreu com os episódios que envolveram alguma modalidade de violência. Embora tenham atingido níveis expressivos em 2005 e 2006, perfazendo quase um terço do total dos registros anuais, em 2007 (ano do maior volume de ocorrências) tratou-se do menor patamar atingido na sequência temporal dos cinco anos: 5%.

Por ordem de frequência nos registros, temos que os atos violentos ali praticados distribuem-se de modo irregular, referindo-se majoritariamente a conflitos entre os próprios alunos (mormente agressões físicas e verbais, bem como ameaças), seguidos de casos de danificação do patrimônio (14 ocorrências nos cinco anos pesquisados), e, por fim, alguns raros episódios envolvendo conflitos entre aluno(s) e professor(es) ou *staff*. Neste último quesito, foi registrada em todo o período não mais que uma dezena de ocorrências, as quais se restringiram a agressões verbais, via afrontas, insultos e humilhação contra os agentes.

Ao final de nosso percurso de configuração dos dados, podemos concluir, de modo preliminar, que o cotidiano da escola pesquisada é, em certa medida, modelo de logro da ordem disciplinar clássica. Nele, triunfa um conjunto de usos e costumes (contra)normativos nitidamente trivial e rotineiro. Em suma, nada de insurgente ou desagregador parece haver sob o sol escolar investigado, a ponto de atestarmos alguma espécie de deterioração das práticas ou das relações aí estabelecidas.

APROXIMAÇÕES ANALÍTICAS ÀS QUEIXAS DISCIPLINARES

Nos discursos sobre a contemporaneidade educacional, é incontestável uma associação direta entre as imagens prevalentes relacionadas à clientela escolar e a da indisciplina e/ou da violência; associação segundo a qual determinados hábitos dissonantes de parte do alunado vêm ganhando o estatuto de centralidade entre as dificuldades da empreitada pedagógica.

Nas exatas duas décadas que vão da primeira coletânea (D'ANTOLA, 1989) à última obra publicada sobre o tema (VASCONCELLOS, 2009), vem se reiterando

a alegação de que uma das principais marcas do cotidiano escolar contemporâneo é a de um sem-número de infrações disciplinares, cuja administração ter-se-ia convertido na tônica principal do trabalho pedagógico e, por extensão, numa das razões nucleares do conclamado desgaste ocupacional docente – mais frequentemente pelos profissionais da educação ligados aos ensinos fundamental e médio, mas também pelos da educação infantil e superior.

É certo, pois, que as queixas dos profissionais parecem fazer eco à alegação igualmente recorrente de que as novas gerações encontrar-se-iam prejudicadas, ou mesmo incapacitadas, para o enfrentamento da tarefa civilizatória inerente, segundo tais queixas, não ao lastro intelectual da ação escolar, mas, sobretudo, à conservação de seus hábitos seculares, esta embutida no reclamo de obediência, de respeito, de decoro etc.

Se, por um lado, nosso itinerário investigativo não nos permite concluir, em absoluto, que a relação entre o contexto escolar e seus jovens protagonistas seja marcada por harmonia, extensão e compasso, por outro, é preciso admitir igualmente que temos diante de nós um cenário nitidamente prosaico, se comparado às imagens amiúde catastrofistas sobre as condutas discentes na atualidade. Na escola-campo pesquisada, o alunado parece agir de modo muito mais ordeiro e pacato do que se costuma alardear sobre ele. Em suma, entre o atacado retórico e o varejo concreto das práticas interpõe-se uma considerável distância.

Desta feita, os resultados de nossa investigação revelaram-se inusitados, visto que apontaram para um cotidiano institucional pontilhado – jamais sobredeterminado – por um conjunto de pequenos delitos que pouquíssimo se assemelham à imagem hiperbólica que se tem de um interior escolar ora hostil, ora desagregador. Nenhum rastro de degradação das práticas institucionais e das relações que lhes dão suporte foi testemunhado, portanto.

Tal conclusão, poder-se-ia contra-argumentar, choca-se com as alegações habituais dos próprios agentes escolares, se levarmos em conta, por exemplo, a ampliação exponencial das ocorrências disciplinares no último ano na escola investigada. Como perspectivar tal discrepância argumentativa mediante o caminho percorrido até o momento?

A nosso ver, a profusão das queixas disciplinares parece apresentar-se como efeito de uma crença subtrativa, por parte das gerações mais velhas, sobre a complexidade dita crescente do ofício de educar nos tempos atuais, redundando amiúde num refrão que prega a existência de uma acentuada crise escolar causada pelos conflitos entre seus protagonistas.

Se, a rigor, os predicados crise e conflito vêm se tornando crivos ajuizadores – seja no quadrante empírico, seja no teórico – da atmosfera institucional e também civil da escolarização brasileira, faz-se necessário, de nossa parte, apontar a imprudência de seu uso indiscriminado, uma

vez que as evidências parecem contrastar sobremaneira com as apreensões usuais sobre uma suposta erosão – particularmente no contexto público – da qualidade das práticas e das relações escolares ocasionada por eventos disciplinares.

Não obstante a alegação recorrente acerca do espraiamento da animosidade, do desrespeito ou então da apatia por parte do alunado, tais queixas, se observadas de outro ângulo, parecem apontar, paradoxalmente, para uma espécie de triunfo normalizador das práticas escolares contemporâneas, consubstanciado na ambição de uma gestão diuturna das condutas, bem como dos destinos ulteriores das vidas ali em jogo, por meio da standardização não apenas dos gestos, mas sobretudo das intenções a eles subjacentes.

Ampliando tal perspectiva de análise, temos que o cotidiano escolar atual parece ser cada vez mais tomado por prescrições de cunho normalizador, as quais franqueariam um complexo de estratégias cada vez mais difusas de controle da conduta alheia, agora em suas dimensões mais recônditas e abstratas: “administração social da individualidade” segundo Thomas Popkewitz (2000, 2001), ou “governo da alma” para Nikolas Rose (1998, 2001, 2001a).

No que diz respeito ao espectro normativo do cotidiano escolar, tratar-se-ia de situá-lo, a nosso ver, no registro dos processos de governamentalização em operação na atualidade (AQUINO, RIBEIRO, 2009), responsáveis por uma marcha de ações cada vez mais concêntricas e espraiadas, cujo desígnio passa a ser a conformação consensual das populações escolares, abarcando tanto a multiplicidade quanto a singularidade que lhes são características.

Governamentalidade, no diapasão teórico foucaultiano, refere-se ao tipo de racionalidade ético-política em jogo nas instituições sociais a partir de meados do século XVIII, por meio da qual, de um lado, regulamentam-se as condições de vida das populações e, de outro, disciplina-se a existência de seus componentes individuais. Totalização e individualização passam, então, a responder a um único e mesmo processo (Ó, 2003, 2005, 2006). Daí que a governamentalidade consistiria nesse ponto exato de articulação entre as “tecnologias de si” e as de “dominação sobre os outros”, nos termos de Michel Foucault (2004). Soma-se a isso o fato de as práticas escolares cumprirem, segundo Veiga-Neto (2000), o papel de articular ambas as tecnologias, à moda de uma dobradiça empírica.

No que toca aos propósitos deste artigo, faz-se necessário admitir que se as queixas disciplinares parecem ser, num primeiro momento, solidárias a uma espécie de esgarçadura do *modus operandi* escolar clássico, num segundo momento, elas passam a apontar exatamente para a irrupção de modos sutis de controle não apenas dos passos dos alunos, mas também dos profissionais, ambos convertidos em um nicho populacional

como outro qualquer; respondendo-se, assim, a um movimento de achatamento das especificidades escolares em favor de um giro normalizador comum a outras esferas sociais.

Nesse sentido, as salas de aula pouco distariam, em seus fazeres ordinários, de outras práticas sociais afins, todas elas irmanadas em favor de uma missão governamentalizadora comum: a da construção de um tipo de sujeito que, enredado na ilusão performativa de um autogoverno de múltiplas frentes, nada estaria provando além da sucumbência voluntária a determinados regimes de poder/saber em circulação no espaço social.

Como se pode deduzir sem muito esforço, o cotidiano escolar contemporâneo parece converter-se paulatinamente numa maquinaria messiânica de correção e melhoramento das coisas e das pessoas, por meio da ativação de uma infinidade de mecanismos de assujeitamento e de controle produtivo das existências. Uma maquinaria sofisticada que segue operando em estrita consonância ao imperativo máximo da modernidade: educar/disciplinar.

De Santo Agostinho a Alain, de Comenius a Makarenko, de Kant a Gramsci, de Durkheim a Dewey³, quase todos que se debruçaram em algum momento sobre a tarefa educativa pronunciaram-se, em alguma ocasião, sobre a correlação forçosa entre educação e disciplina. E um daqueles que, de certo modo, melhor expressou o espírito pedagógico moderno calcado na ideia de disciplina parece ter sido Freinet, ao propor que “só há desordem quando há falha na organização do trabalho, quando a criança não está ocupada numa actividade que responde aos seus desejos e às suas possibilidades” (APUD ESTRELA, 1992, P. 21).

No postulado do pedagogo francês, parece residir a chave-mestra da engenhosidade disciplinar moderna, a qual terá como ponto tanto de partida quanto de chegada a ocupação constante dos alunos, e não apenas de seus corpos, mas também de suas almas, encarnadas nos “desejos e possibilidades” de cada qual. Aqui, trata-se de um sujeito com a tarefa de aprender a se autogovernar que habitará o espaço escolar, e não mais apenas um mero aluno. Semelhante constatação faz Veiga-Neto asseverar que

...bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou - e continua funcionando - como uma grande fábrica que fabricou - e continua fabricando - novas formas de vida. Na medida em que a educação nos molda precoce e amplamente, passamos a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós. (2003, P. 108)

Com efeito, grande parte da discussão pedagógica da modernidade aos dias atuais parece ter-se detido em um aspecto fundamental: a busca de uma conformação tão edificante quanto infalível para as experiências

3

Um quadro teórico elucidativo da temática disciplinar no pensamento filosófico-educacional é oferecido por Estrela (1992) e por Chamlian (2000). Também Franco (1986) traz à baila o pensamento de Makarenko e Gramsci articulado à questão disciplinar.

dos mais novos. A título de retirá-los de uma minoridade potencialmente nefasta que os assolaria, educá-los resumir-se-ia à obstinação de talhar as existências por vir, imputando-lhes um sentido de ultrapassagem de uma suposta condição de vulnerabilidade, de insuficiência, de incapacidade enfim. Daí a ambição ultrarreformista da ação escolar na contemporaneidade, materializada na acumulação, como aponta António Nóvoa (2009), de missões e de conteúdos “no quadro de uma imagem da Escola como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade” (p. 50-51).

É inegável que as últimas décadas atestaram uma explosão das atribuições dos profissionais da educação. Novas dimensões se somaram à sua *expertise* habitual, não se tratando de uma substituição de funções, mas de um acúmulo delas. Desde as esferas político-administrativas até o âmbito teórico, passando pela opinião pública, parece pairar uma espécie de polivalência difusa atribuída aos profissionais da educação.

Embalada por um espírito utilitarista, o qual parece revestir a imagem tarefaira que se acalenta daquilo que deveria ser praticado nas escolas, sacraliza-se uma demanda de pedagogização extensiva do alunado, capaz de abranger desde os usos do corpo, passando pelas vicissitudes dos sentidos, até os descaminhos das consciências. Sob esse aspecto, seria possível ensinar ou prevenir quase tudo, senão tudo.

A ação escolar vê-se, assim, capturar por uma malha de projetos múltiplos com vistas à irradiação de uma vida mais saudável, mais consciente, mais participativa, mais produtiva enfim. Isso significa que, a cada nova década, as práticas escolares parecem tornar-se mais e mais reféns de atribuições de última hora, tendo seus objetivos e funções reconfigurados a reboque das demandas de normalização que se gestam incessantemente no tecido social.

Contudo, aquilo que à primeira vista consistiria numa mostra de alargamento do âmbito institucional escolar tem sido vivenciado por seus agentes como um embuste. Enquanto se avolumam novas exigências, menos parecem se alcançarem resultados consistentes no plano propriamente pedagógico, restando à escola e seus agentes um misto de opulência de seus propósitos declarados e de insuficiência de seus efeitos concretos.

Nesse sentido, a profusão das queixas disciplinares emerge como uma espécie de efeito colateral – ou em cascata, talvez – da retórica expansionista da escola contemporânea. Ou seja, reside nesse “transbordamento” (NÓVOA, 2009), a nosso ver, o epicentro generativo da multiplicação das demandas de disciplinamento e, por extensão, a conversão não apenas dos alunos, mas também do professorado em herdeiros de uma dívida impossível de ser saldada.

Mediante tal quadro ético-político, restar-nos-ia persistir interpe-lando sem trégua a expansão desenfreada dos discursos normativos na atualidade escolar. Para isso, uma simples questão formulada por Foucault

torna-se de extrema valia: “por que, para ensinar alguma coisa a alguém, se deve punir e recompensar?” (1996, p. 121). Uma questão cuja réplica deveria ser suficiente para abalar todo o aparato normativo que aí se espraiou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AQUINO, J. G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papirus, 2007.
- AQUINO, Julio G.; RIBEIRO, Cintya R. *Processos de governamentalização e a atualidade educacional: a liberdade como eixo problematizador*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.34, n.2, p. 51-71, 2009.
- ARBOUSSE-BASTIDE, Paulo. A Disciplina na escola secundária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.2, n.5, p. 237-244, 1944.
- AZANHA, José Mário Pires. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- CARNOY, Martin. *A Vantagem acadêmica de Cuba*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2009.
- CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As Razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.84, n.206-208, p. 7-33, 2003.
- CHAMLIAN, Helena C. Anotações sobre a questão da disciplina na escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, Brasília, v.3, n.5, p. 127-147, 2000.
- CHARLOT, Bernard. A Violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 4, n.8, p. 432-443, 2002.
- D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- ESTRELA, Maria T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto, 1992.
- FARIA, Geraldo P. A Questão da disciplina na escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.5, n.15, p. 458-460, 1945.
- FARIAS, Carlos V. *Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos*. 1979. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FOUCAULT, Michel. Tecnologias de si. *Verve*, São Paulo, n.6, p. 321-360, 2004.
- _____. *A Verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FRANCO, Luiz A. C. A Disciplina na escola. *Ande*, São Paulo, v.11, p. 62-67, 1986.
- GUIMARÃES, Carlos E. A Disciplina no processo ensino-aprendizagem. *Didática*, São Paulo, v.18, p. 33-39, 1982.
- LEDO, Valdir A. *Indisciplina escolar nas pesquisas acadêmicas*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- LIMA, Lauro O. Problemas de disciplina. In: _____. *A Escola secundária moderna: organização, métodos e processos*. 11.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976. p. 269-291.
- MORAES, Adelaide L. *Reforma da disciplina escolar: quae os methodos por excellencia?* Rio de Janeiro: A Noite, 1922. (Memória ao Terceiro Congresso Americano da Criança)
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

Ó, Jorge R. *O Governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa, 2003.

_____. Notas sobre Foucault e a governamentalidade. In: FALCÃO, Luis F.; SOUZA, Pedro. *Michel Foucault: perspectivas*. Florianópolis: Achiamé, 2005. p. 15-39.

_____. Os Terrenos disciplinares da alma e do self-government no primeiro mapa das ciências da educação (1879-1911). *Sísifo*, Lisboa, n.1, p. 127-138, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, Francisco. (Org.). *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 141-169.

RATTO, Ana L. S. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.26, n.1, p. 33-57, 2001.

_____. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

_____. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Nunca fomos humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. p. 137-204.

SILVA, Luiz C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.62, p. 125-150, 1998.

SPOSITO, Marília P. A Instituição escolar e a violência. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.104, p. 58-75, 1998.

SZENCZUK, Dorotéa P. *(In)disciplina escolar: um estudo da produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VASCONCELLOS, Celso S. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

_____. Governo ou governmentamento. *Currículo sem fronteiras*, v.5, n.2, p. 79-85, 2005.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A Escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

JULIO GROPPA AQUINO

Professor Associado (livre-docente) da Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo
groppaq@usp.br

ANEXO 1

LIVROS SOBRE (IN)DISCIPLINA PUBLICADOS NO BRASIL

POR AUTORES NACIONAIS

- ANTUNES, Celso. *Professor bonzinho = aluno difícil: a questão da indisciplina em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- AQUINO, Julio G. *Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas*. São Paulo: Moderna, 2003
- AQUINO, Julio G. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- COSTA, Rosane A. *Disciplina na escola e constituição da subjetividade*. Rio de Janeiro: E-papers, 2002.
- D'ANTOLA, Arlette (Org.). *Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo*. São Paulo: EPU, 1989.
- DE LA TAILLE, Yves; SILVA, Nelson P. ; JUSTO, José S. *Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor*. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- DINIZ, Desterro V. *Vamos fugir desta jaula! Estudo sobre indisciplina*. Recife: Libertas, 2009.
- DONATELLI, Dante. *Quem me educa? A família e a escola diante da (in)disciplina*. São Paulo: Arx, 2004.
- FLEURI, Reinaldo M. *Entre disciplina e rebeldia na escola*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FRELLER, Cintia C. *Histórias de indisciplina escolar: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- GODINHO, Eunice M. *Educação e disciplina*. Rio de Janeiro: Diadorim, 1995.
- LATERMAN, Ilana. *Violência e incivilidade na escola: nem vítimas, nem culpados*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2000.
- OLIVEIRA, Maria I. *Indisciplina escolar: determinantes, consequências e ações*. Brasília: Liber Livro, 2005.
- RATTO, Ana L. S. *Livros de ocorrência: (in)disciplina, normalização e subjetivação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- REBELO, Rosana A. A. *Indisciplina escolar: causas e sujeitos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SILVA, Nelson P. *Ética, indisciplina e violência nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- SOUZA, Rita de Cássia. *História das punições e da disciplina escolar: grupos escolares de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.
- TIBA, Içami. *Disciplina: o limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso S. *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad, 1993.
- _____. *Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- VASCONCELOS, Maria L. M. C. (Org.). *(In)disciplina, escola e contemporaneidade*. Niterói: Intertexto; São Paulo: Mackenzie, 2001.

VERGÉS, Maritza R. M.; SANA, Marli A. *Limites e indisciplina na educação infantil*. Campinas: Átomo, 2004.

WERNECK, Hamilton. *Pulso forte e coração que ama: a indisciplina tem jeito*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

XAVIER, Maria L. (Org.). *Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

TRADUÇÕES

ANTÚNEZ, Serafin et al. *Disciplina e convivência na instituição escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOYNTON, Mark; BOYNTON, Christine. *Prevenção e resolução de problemas disciplinares: guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BUEB, Bernhard. *Elogio à disciplina: um texto polêmico*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GOTZENS, Concepción. *A Disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HART, Stuart N. *Caminho para uma disciplina infantil construtiva: eliminando castigos corporais*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVIER, Jean-Claude. *Das brigas aos jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PARRAT-DAYAN, Silvia. *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto, 2008.

ANEXO 2

ARTIGOS EM PERIÓDICOS BRASILEIROS SOBRE (IN)DISCIPLINA

AQUINO, Julio G. A Indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, 1998.

AQUINO, Julio G. Normas disciplinares: a que será que se destinam? *Revista da AEC*, Brasília, v.30, n.119, p. 35-41, 2001.

CHAMLIAN, Helena C. Anotações sobre a questão da disciplina na escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, Brasília, v.3, n.5, p. 127-147, 2000.

FRANCO, Luiz A. C. A Disciplina na escola. *Ande*, São Paulo, v.11, p. 62-67, 1986.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, p. 101-108, 1999.

GARCIA, Joe. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n.1, p. 121-130, 2006.

GARCIA, Joe. Representações dos professores sobre indisciplina escolar. *Educação (UFMS)*, Santa Maria, v.34 n.2, p. 311-324, 2009.

GUIMARÃES, Carlos E. A Disciplina no processo ensino-aprendizagem. *Didática*, São Paulo, v.18, p. 33-39, 1982.

RATTO, Ana L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n.20, p. 95-106, 2002.

RATTO, Ana L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281, 2006.

RATTO, Ana L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.131, p. 481-510, 2007.

SILVA, Luiz C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.19, n.62, p. 125-150, 1998.

VAN DER HORST, Claudia; NARODOWSKI, Mariano. Orden y disciplina son el alma de la escuela. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.24, n.1, p. 91-113, 1999.

ANEXO 3 PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE (IN) DISCIPLINA

TESES DE DOUTORADO

ano	autor	título	instituição	área
2000	Camacho, L. M. Y.	<i>Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes</i>	Universidade de São Paulo	Educação
2000	Freller, C. C.	<i>Histórias de psicologia escolar e a atuação do psicólogo</i>	Universidade de São Paulo	Psicologia
2001	Longarezi, A. M.	<i>Os sentidos da indisciplina na escola: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do ensino fundamental</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2001	Medeiros, C. P.	<i>Indisciplina e mal-estar na educação: uma reflexão a partir da ética da psicanálise</i>	Universidade de São Paulo	Educação
2002	Oliveira, M. I. O.	<i>Indisciplina escolar: representação social de professores do ensino fundamental da cidade de Cáceres, MT</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2003	Pereira, M. J. M.	<i>Disciplina e disciplinamento: da vara de marmelo à cadeirinha do pensamento</i>	Universidade Estadual de Campinas	Educação
2004	César, M. R. A.	<i>Da escola disciplinar à pedagogia do controle</i>	Universidade Estadual de Campinas	Educação
2004	Pappa, J. S.	<i>A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2004	Miranda, M. I. F.	<i>Violências nas escolas sob o olhar da saúde: das indisciplinas e incivilidades às morbimortalidades por causas externas</i>	Universidade de São Paulo	Enfermagem
2004	Ratto, A. L. S.	<i>Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
2005	Paniago, M. L. F. S.	<i>Práticas discursivas de subjetivação em contexto escolar</i>	Universidade Estadual Paulista	Linguística

(cont.)

(cont.)

2006	Fernandes, A. M. C.	<i>A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959): um estudo sobre as relações entre ciência do desenvolvimento e educação</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
2006	Lopes, J. P.	<i>A indisciplina - do silêncio à palavra: o esfacelamento do discurso docente?</i>	Universidade de São Paulo	Educação
2006	Souza, R. C.	<i>"Não premiarás, não castigarás, não ralharás": Dispositivos disciplinares em Grupos Escolares de Belo Horizonte (1925-1955)</i>	Universidade de São Paulo	Educação

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

ano	autor(a)	título	instituição	área
1979	Farias, C. V.	<i>Indisciplina escolar: conceitos e preconceitos</i>	Pontifícia Universidade Católica do R. de Janeiro	Educação
1987	Ramos, C. M. C.	<i>A questão do poder: a visão de Michel Foucault e uma análise aplicada à escola</i>	Fundação Getúlio Vargas - Rio de Janeiro	Educação
1988	Siqueira, M. J. T.	<i>O exercício do poder disciplinar no cotidiano da escola</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
1988	Ramos, A. H.	<i>Disciplina escolar: releitura de um antigo tema</i>	Pontifícia Universidade Católica do R. de Janeiro	Educação
1989	Ivanoff, N.	<i>Sistema disciplinar na escola: autonomia ou submissão</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
1989	Noffs, N. A.	<i>Disciplina: a busca da espontaneidade na escola</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
1990	Ruschel, L. I.	<i>Fotografia do cotidiano escolar: o preço da disciplina é a eterna vigilância</i>	Universidade Estadual de Campinas	Educação
1991	Paula, M. F. C.	<i>O poder disciplinar da escola sobre o corpo</i>	Universidade Federal Fluminense	Educação
1993	Aquino, M. V. F.	<i>Adolescentes com problemas de disciplina na escola: experiências estressoras e indicadores de apoio social</i>	Universidade de Brasília	Psicologia
1993	Resende, R. M. G.	<i>Disciplina na escola: uma realidade ambivalente. A leitura da normalidade na perspectiva dos alunos</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
1994	Parolin, I. C. H.	<i>Disciplina: uma construção no grupo</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação

(cont.)

(cont.)

1994	Silva, L. C. F.	<i>Disciplina escolar e transformação social: uma interação necessária</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
1995	Ianelli, M. R. Q.	<i>Representação da disciplina por professores e alunos</i>	Universidade Estadual de Rio de Janeiro	Educação
1995	Medeiros, C. P.	<i>A disciplina escolar: a (in)disciplina do desejo</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
1995	Valle, M. C. C.	<i>Padrões de comportamento disciplinares do aluno: dificuldades associadas aos processos interacionais no cotidiano escolar</i>	Universidade Estadual de Londrina	Educação
1996	Souza, J. R. S.	<i>A disciplina pelo olhar de adolescentes do primeiro grau no Rio de Janeiro</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação
1996	Nakayama, A. M.	<i>Disciplina na escola: o que pensam os alunos, pais e professores de uma escola de primeiro grau</i>	Universidade de São Paulo	Psicologia
1997	Sousa, M. M. S. D.	<i>Indisciplina escolar: como os professores do ensino fundamental da escola pública lidam com esse problema</i>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Educação
1998	Narezzi, E. C.	<i>O poder em sala de aula: disputas, amenização e sedução</i>	Universidade Estadual de Campinas	Linguística
1998	Sobrinho, A. M.	<i>Identificando a prática disciplinar no cotidiano da sala de aula e seu papel na (de)formação do sujeito: uma abordagem foucaultiana</i>	Universidade Federal do Ceará	Educação
1999	Bellini, R. L.	<i>Representações sociais da (in)disciplina</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
1999	Laterman, I.	<i>Violências, incivildades e indisciplinas no meio escolar: um estudo em dois estabelecimentos da rede pública</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
1999	Lima, A. L. G.	<i>De como ensinar o aluno a obedecer: um estudo dos discursos sobre a disciplina escolar entre 1944 e 1965</i>	Universidade de São Paulo	Educação
1999	Lopes, S. C.	<i>A criança e a indisciplina escolar à luz da teoria psicanalítica</i>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Psicologia
1999	Fialho, J. F. M. B.	<i>(In)disciplina: concepções e práticas no cotidiano escolar</i>	Universidade Federal da Bahia	Educação
1999	Christino, M. I. S.	<i>Disciplina e subjetividade na escola: a formação da virtude da obediência</i>	Universidade Federal de Pelotas	Educação
2000	Fernandes, A. M. C.	<i>O engendramento da indisciplina no cotidiano escolar: um novo problema ou uma velha questão</i>	Pontifícia Universidade Católica de M. Gerais	Educação

(cont.)

(cont.)

2000	Fragelli, P. M.	<i>Estudo sobre o processo de construção do trabalho docente e questões relacionadas à disciplina e indisciplina na escola de educação infantil</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
2000	Macedo, R. M. A.	<i>Indisciplina: representações sociais do professor de 5ª série do ensino fundamental de escolas públicas e privadas de Teresina - PI</i>	Universidade Federal do Piauí	Educação
2000	Muller, J. L.	<i>Disciplina/indisciplina no cotidiano escolar</i>	Universidade Regional do Noroeste do R. G. Sul	Educação
2000	Nunes, J. M.	<i>(In)disciplina escolar: a visão dos alunos</i>	Pontifícia Universidade Católica do R. G. Sul	Educação
2000	Pereira, M. J. M.	<i>Disciplina e castigo na escola: um estudo a partir da trajetória de vida de duas professoras do ensino fundamental</i>	Pontifícia Universidade Católica de M. Gerais	Educação
2000	Rebello, R. A. A.	<i>Indisciplina escolar: multiplicidade de causas e sujeitos: um olhar à Escola Municipal de Ensino Fundamental José Honório Rodrigues</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2000	Roure, S. A. G.	<i>Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação</i>	Universidade Federal de Goiás	Educação
2001	Andrade, S. T. P.	<i>Indisciplina escolar: um estudo exploratório sobre a relação família e escola</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2001	Castilho, T. C.	<i>A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica: um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2001	Lepre, R. M.	<i>A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2001	Macedo, A. S. G.	<i>Autoridade e controle na sala de aula: a capacitação de professores para o manejo de (in)disciplina nas classes de ensino regular</i>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Educação
2001	Pereira, E. M.	<i>Um estudo sobre a prática da disciplina na materialização da função social</i>	Universidade Metodista de Piracicaba	Educação
2002	Alves, C. M. S. D.	<i>(In)disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar</i>	Universidade Estadual de Campinas	Educação
2002	Andrade, C. F. P.	<i>Olhares indisciplinados sobre o corpo disciplinado nas práticas escolares: uma questão de autonomia ou sujeição?</i>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Educação
2002	Bocchi, K. B.	<i>Comportamento de indisciplina: uma análise de sua ocorrência em sala de aula</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2002	Bortolas, S.	<i>A indisciplina no interior da escola: uma aproximação com o outro</i>	Universidade Federal de Santa Maria	Educação

(cont.)

(cont.)

2002	Corti, A. P. O.	<i>Violência e indisciplina no cotidiano da escola pública: jovens espectadores, vitimizados e agentes de agressões</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Sociologia
2002	Maia, A. M. C. A.	<i>A disciplina escolar como interface de autonomia, mediação e gestão: uma leitura psicossocial em escolas de ensino fundamental em Natal</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2002	Sella, M. L.	<i>Indisciplina no ensino médio: o ponto de vista de professores e alunos de uma escola particular de Cuiabá - Mato Grosso</i>	Universidade Federal do Mato Grosso	Educação
2002	Souza, M. A.	<i>O comportamento indisciplinado na escola: a perspectiva dos professores</i>	Pontifícia Universidade Católica do R. G. do Sul	Psicologia
2002	Würch, C.	<i>Relações de poder entre professor e aluno: as marcas na subjetividade</i>	Pontifícia Universidade Católica do R. G. do Sul	Educação
2003	Arenas, K. C.	<i>A (in)disciplina na escola: do poema pedagógico ao cotidiano da escola pública</i>	Universidade Metodista de Piracicaba	Educação
2003	Azevedo, E. M. S.	<i>A indisciplina na escola: processo de formação de identidade do adolescente</i>	Universidade Braz Cubas	Educação
2003	Hayashi, E. A. P.	<i>Dificuldades de leitura e problemas de indisciplina: aplicação da metodologia da equivalência de estímulos e o procedimento de exclusão</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2003	Muniz, J. O. C.	<i>Concepções e atitudes dos professores a respeito da indisciplina escolar: leitura do cotidiano de uma escola pública de Mato Grosso</i>	Universidade Federal de Mato Grosso	Educação
2003	Novais, E. L.	<i>"Minha turma é tão indisciplinada": a construção social da (in)disciplina no discurso pedagógico em turma de ensino médio em uma escola pública</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Linguística
2003	Pereira, M. C. A.	<i>Indisciplina escolar: uma produção da escola ou dos alunos?</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Educação
2003	Schmidt, D. A. T.	<i>A contribuição de Marcuse para a questão da disciplina</i>	Centro Universitário Nove de Julho	Educação
2003	Silva, J. M.	<i>Escola sem limites: violência, indisciplina e autoridade docente</i>	Universidade Federal de Goiás	Sociologia
2003	Weber, E. F.	<i>Descrição do livro registro de imposições de penas da Escola Normal Peixoto Gomide (recuperação da memória e da história)</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Linguística
2004	Cardoso, S. R. P.	<i>Às sombras da disciplina</i>	Universidade Federal de Pelotas	Educação
2004	Epoglou, A.	<i>Crenças e inquietações de um grupo de professores de química sobre a indisciplina em suas aulas</i>	Universidade de São Paulo	Educação

(cont.)

(cont.)

2004	Evangelista, C. R.	<i>A (in)disciplina na visão de estagiários do curso de matemática da Unemat (Sinop/MT)</i>	Universidade Federal de Mato Grosso	Educação
2004	Lima, S. S. L.	<i>Formação em serviço de professoras para a solução de questões da disciplina escolar nas quatro primeiras séries do ensino fundamental</i>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Educação
2004	Mardones, S. D. Z.	<i>Quando eu mando, você não obedece: um estudo sobre regras de conduta, autoridade docente e disciplina</i>	Universidade Federal de Sergipe	Educação
2004	Moraes, R. G.	<i>A vigilância e os registros no cotidiano escolar: para a construção do comportamento moral</i>	Universidade Estadual Paulista	Psicologia
2004	Oliveira, J. E. C.	<i>O papel da educação física na minimização da indisciplina escolar</i>	Centro Universitário Moura Lacerda	Educação
2004	Oliveira, R. L. G.	<i>As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar</i>	Universidade Tuiuti do Paraná	Educação
2004	Santos, I. L.	<i>Indisciplina e resistência: uma descrição fenomenológica</i>	Universidade Católica de Brasília	Psicologia
2004	Szenczuk, D. P.	<i>(In)disciplina escolar: um estudo da produção discente nos programas de pós-graduação em educação (1981-2001)</i>	Universidade Federal do Paraná	Educação
2004	Zandonato, Z. L.	<i>Indisciplina escolar e relação professor-aluno: uma análise sob as perspectivas moral e institucional</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2005	Almeida, C. A. L.	<i>No meio do caminho tinha uma pedra: a disciplina escolar e sua relação com a política de proteção à criança e ao adolescente no Brasil</i>	Universidade Federal Fluminense	Serviço Social
2005	Berton, D. R.	<i>Cultura escolar e indisciplina: um olhar sobre as relações na instituição escolar</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2005	Carvalho, R. S.	<i>Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação
2005	Chaves, R. S. L.	<i>Sentimentos de professores(as) diante da indisciplina de alunos(as) adolescentes no ensino fundamental</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2005	Corrêa, A. S.	<i>A indisciplina no ensino fundamental: uma análise dos registros de ocorrências disciplinares de 5ª e 8ª séries</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação
2005	Costa, M. C.	<i>Discurso, orações e castigos: (in)disciplina no ciclo básico de alfabetização</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Educação
2005	Cunha Neto, F. S.	<i>Práticas do disciplinamento no Liceu no Ceará dos anos de 1937 a 1945</i>	Universidade Federal do Ceará	Educação
2005	Murata, I.	<i>A indisciplina na sala de aula e o livro negro</i>	Universidade Braz Cubas	Educação

(cont.)

(cont.)

2005	Paiva, N. S. G.	<i>A (in)disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula</i>	Universidade Federal de Uberlândia	Educação
2005	Pastori, M. A. B.	<i>Da indisciplina ao respeito mútuo e autonomia em situações na escola</i>	Universidade de Sorocaba	Educação
2005	Paula, G. F.	<i>A indisciplina e suas representações no cotidiano escolar</i>	Universidade Federal de Uberlândia	Educação
2005	Pelegriani, R. M.	<i>Indisciplina de alunos: jogos de resistência na Escola Municipal Professor Eurico Silva - Uberlândia (MG)</i>	Universidade Federal de Uberlândia	História
2005	Romero, P. R. S.	<i>Educação e pós-modernidade: vozes de indisciplina escolar em uma escola da rede pública de Sorocaba/SP</i>	Universidade de Sorocaba	Educação
2005	Santos, C. A. S.	<i>Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade</i>	Universidade Federal de Minas Gerais	Educação
2005	Schicotti, R. V. O.	<i>Concepções e práticas de educadores acerca de disciplina e limites na educação infantil</i>	Universidade Estadual Paulista	Psicologia
2005	Silveira, M. A. P.	<i>(In)disciplina e as relações de poder</i>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Educação
2005	Souza, D. B.	<i>Representações sociais sobre indisciplina em sala de aula dos professores em início de carreira da rede municipal de Presidente Prudente - SP: implicações para a formação inicial</i>	Universidade Estadual Paulista	Educação
2006	Cruz, M. R.	<i>Tabu, poder e punição: alternativas de análise da (in)disciplina na escola</i>	Universidade Federal Fluminense	Educação
2006	Rodrigues, M. F. L.	<i>Indisciplina fabricada: o caso de uma escola de periferia urbana</i>	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação
2006	Yasumaru, V. T.	<i>Comportamentos de indisciplina: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Educação

OUTROS TEMAS

SOBRE A TUTELA DOS CORPOS INFANTIS NA ROTINA ALIMENTAR DA CRECHE

ANA CRISTINA RICHTER
ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

RESUMO

O trabalho trata do tema da alimentação na rotina de uma instituição de atendimento à pequena infância, focalizando dados de uma pesquisa de abordagem etnográfica. Os resultados revelam que os momentos de alimentação se inscrevem em um contexto no qual o corpo aparece como protagonista de processos disciplinares, direcionados à civilização da conduta de cada indivíduo em particular, e de controle, sustentados por saberes que se apoiam no impulso pela sobrevalorização da sobrevivência biológica, deixando-a “mais sadia”. Trata-se de saberes que atuam sobre a redução somática à mera naturalidade do consumo do animal laborans.

EDUCAÇÃO INFANTIL • NUTRIÇÃO • INFÂNCIA

ON THE CARE OF CHILDREN'S BODIES IN THE NURSERY SCHOOL FEEDING ROUTINE

ANA CRISTINA RICHTER
ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

ABSTRACT

This article touches upon the feeding routine within daycare institutions; the data was collected via an ethnographic approach. The results reveal that feeding times fall within a context in which the body is the primary aspect of disciplinary processes, directed at civilizing and controlling the conduct of each individual based on an over-emphasized, biological impulse of survival to maintain the body's "healthiness". This belief sees the human body as merely a biological instrument of the natural act of consumption.

EARLY CHILDHOOD • NUTRITION • CHILDHOOD FOOD

A O TRATARMOS DAS PRÁTICAS alimentares na rotina de uma instituição de atendimento à pequena infância, consideramos sua vinculação com diversos discursos, concepções e práticas presentes na sociedade, que ultrapassam a questão da comensalidade e, explícita ou silenciosamente, adentram os ambientes educacionais, favorecendo a circulação de saberes que ali são trabalhados, interpretados, recriados.

Os saberes sobre a alimentação são tratados por especialistas, veiculados e discutidos em programas televisivos, propalados nas revistas, em colunas de jornais. Atletas, atores e modelos também contribuem para essa divulgação, participando de campanhas que visam incitar à saúde e que convergem para políticas públicas, tais como a Política Nacional de Alimentação e Nutrição – PNAN –, a Política Nacional de Promoção da Saúde – PNPS –, o Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – Sisvan –, entre outros programas e estratégias de saúde pública, direcionados ao combate de déficits nutricionais. Essas estratégias procuram reforçar a resistência dos organismos, protegê-los contra doenças infecciosas, combater a obesidade, as diabetes, a desnutrição e outros males que assolam a população, por meio da garantia da oferta de alimentos adequados à nutrição. O fio condutor dessas políticas é o direito humano à alimentação e à segurança alimentar nutricional (BRASIL, 2003).

Também o Ministério da Educação, entre outros órgãos, se faz presente na concretização das políticas de alimentação, ao agenciar a implementação de medidas preconizadas pelo documento supracitado, preparando material educativo, incentivando os escolares a práticas alimentares e nutricionais saudáveis, avaliando a merenda escolar e seu impacto sobre o

crescimento e desenvolvimento das crianças, entre outros aspectos (BRASIL, 2003).

Todo esse investimento em torno da alimentação se inscreve no contexto dos inalienáveis direitos humanos, “garantidos” pelo Estado soberano que se encarrega da gestão da vida da espécie e se identifica com a vocação dominante da formação e da tutela do corpo popular (AGAMBEN, 2004). Nesse contexto, a consolidação do Estado, que se estrutura para garantir os direitos do homem (do cidadão), se concretiza, paradoxalmente, mediante a hipervalorização da vida biológica ou da conservação da espécie – capturada pelos dispositivos de uma política convertida em biopolítica.

Sua efetividade, respaldada pelo pensamento e pelas práticas médico-higienistas e pelo aparato jurídico, é garantida pelo exercício de biopoderes locais que regem a saúde, a higiene, a sexualidade, a alimentação etc.; e se insere em diferentes espaços sociais, entre eles, os ambientes educacionais, territórios e tempos em que o corpo alcança a posição de protagonista nos processos pedagógicos-disciplinares, mas, principalmente, de controle. Esses processos delimitam a constituição de sujeitos e, ao mesmo tempo, a composição de uma população.

Considerando o quadro descrito e que as práticas corporais contribuem fortemente na (con)formação de comportamentos e subjetividades, este texto discute o tema da alimentação como componente da rotina diária de uma instituição de atendimento à pequena infância e, mais especificamente, dos seus momentos de alimentação, entendidos como uma estação da educação do corpo que encontra na instituição um lugar destacado.

O texto, com base em dados de uma pesquisa de abordagem etnográfica, objetivou inventariar momentos e espaços da educação do corpo, efetivada em uma creche da Rede Pública Municipal de Ensino de uma cidade do sul do Brasil, composta por 38 profissionais que atendem 180 crianças entre 0 e 6 anos de idade. Por meio de análise documental, entrevistas e um longo período de imersão no campo, tratamos dos dispositivos pedagógicos que transpassam o corpo, observando o modo pelo qual operam e se organizam no interior da instituição, considerando os momentos (sugeridos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil) que compõem a Rotina institucional: Entrada, Saída, Alimentação, Sono, Atividade Orientada, Higiene, Parque e, no caso da creche em questão, os momentos de Educação Física¹.

Organizamos o texto de forma a, primeiro, caracterizar brevemente os momentos de alimentação e descrever a configuração do espaço reservado às práticas alimentares da/na creche. A seguir procuramos retratar alguns elementos que nos levam a identificar a Rotina como subordinada aos momentos de alimentação, sendo esses relacionados às condutas de potencialização da vida meramente biológica e do consumo como norma redutora das crianças e profissionais da instituição à condição de animais *laborans*².

1

A Rede Municipal de Ensino da localidade em que a pesquisa foi realizada conta, desde 1982, com professores (geralmente professoras) de Educação Física para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

2

Hanna Arendt (2002) que analisa as três atividades integrantes da condição humana: o labor, o trabalho e a ação; o *trabalho do Homo faber* produz um mundo artificial de coisas, cria um mundo comum de significações que possibilitam ao sujeito dar um sentido à própria existência; a ação é a condição da vida política e corresponde à condição humana da pluralidade, a capacidade de agir, de expressar as singularidades, introduzir seus saberes no espaço vivente e começar algo novo, responsabilizando-se pelo mundo público comum. Diferentemente do trabalho e da ação, o *labor* é uma atividade ligada ao processo biológico. A vida do animal *laborans* está ligada aos processos vitais, ao que se consome no próprio metabolismo, à conservação física e àquela manutenção e preservação da vida que os homens e os animais comungam.

Na terceira parte tratamos do cardápio dirigido a uma população específica e que, apoiado na ciência dos nutrientes, acaba por secundarizar fatores de ordem cultural e social que poderiam contar histórias e fazer viver a memória. Na quarta parte do texto destacamos cenas e vozes que ecoam no interior do refeitório, numa tentativa de livrar a infância da “inabilidade”, da “incompetência” e, assim, “civilizar” as crianças ao torná-las capazes de gerir o próprio corpo por meio da aprendizagem do autocontrole. Por fim, elaboramos notas finais retomando alguns sentidos em torno das práticas alimentares vivenciadas na creche.

BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO

Para as instituições educacionais destinadas à infância de 0 a 6 anos³, a legislação vigente determina que sejam oferecidos às crianças espaços para momentos de alimentação que atendam às exigências de higiene e segurança, garantindo-lhes “a oferta de alimentos adequados à nutrição, de acordo com cada faixa etária” (VALADÃO, 1998, p. 83). Considerando essas indicações, foi construído na creche estudada, em 2001, um espaço próprio para as práticas alimentares. Segundo dados descritos por uma profissional que administrou a instituição durante onze anos, “antes não tinha refeitório e a alimentação era feita na sala. Aí [todo mundo] passava por todo corredor com roupa suja, com prato de comida. A vigilância sanitária estava sempre ali, implicando porque [...] não podia passar com isso, com aquilo”⁴.

A partir daquele ano, o refeitório passou a ser ocupado diariamente nos momentos de lanche, almoço e jantar pelas crianças, além de reunir as profissionais nos momentos de intervalo e durante as Paradas Pedagógicas⁵. A primeira refeição do dia tem início após a chegada das professoras, às 8 horas. O almoço é servido a partir das 10h30, sendo os bebês alimentados em sua própria sala. À tarde, após o momento de sono, é oferecido o lanche. O jantar é servido das 16h15 em diante.

As paredes claras do refeitório abrigam quadros de avisos, um cardápio e uma pirâmide alimentar, instrumento de “orientação nutricional utilizado por profissionais com o objetivo de promover mudanças de hábitos alimentares visando a saúde global do indivíduo e a prevenção de doenças” (PHILIPPI ET AL., 1999, p. 66). Esses materiais encontram-se fixados nas proximidades de um pequeno vão de acesso à cozinha, onde travessas e bacias de alimento servidas pelas responsáveis por aquele ambiente, as merendeiras, são retiradas pelas professoras e auxiliares para serem redistribuídas às crianças. Linhas retas sustentam ventiladores de teto e luminárias que, frequentemente, se mantêm desligadas. O espaço contém mesas enormes, uma geladeira antiga, bancos estreitos e compridos em que os pequenos comensais são organizados por grupos etários e orientados pelas professoras e auxiliares que também lhes acompanham durante os outros momentos da Rotina.

3

Ainda se colocava a não-escolarização até os 6 anos, diferentemente do atual momento em que ocorre uma transição para os 5 anos como limite para os anos de creche.

4

As citações entre aspas, quando não referenciadas, foram extraídas de entrevistas e/ou de nosso caderno de campo, sendo geralmente falas de atores da instituição.

5

Trata-se de encontro mensal, realizado no próprio ambiente educacional, em que os/as profissionais se reúnem para estudos e discussões administrativo-pedagógicas por período equivalente a oito horas/aula.

O acesso à cozinha é restrito às merendeiras. Às crianças a entrada não é permitida e os demais atores ingressam naquele espaço rigorosamente asséptico somente em raras ocasiões, sempre vestindo toucas especiais. A entrada na despensa, onde os alimentos são armazenados, é estritamente reservada às merendeiras.

As merendeiras explicam que o trabalho na cozinha é orientado por uma nutricionista, mas também considera os conhecimentos adquiridos nos cursos de manipulação de alimentos, nos quais se aprende “desde tu receberes o alimento até a hora de servi-los”. “A primeira coisa [a ser observada] é o prazo de validade”, afirmam. Segundo seus relatos, houve um curso em que “fizeram uma encenação para ver se tu és Maria ou se tu és Joana. Joana é caprichosa e Maria é relaxadona. Ela vai abrir a lata e mete a faca. [...] Pode estar suja. [...] O correto é pegar o abridor; primeiro lavar encima.” E aquilo que Maria “toda erradinha” faz inclui uso de brincos, colares, unhas pintadas e ausência da touca; ela também comete erros ao armazenar alimentos, ao lavar os azulejos, as panelas, o fogão.

Junto a essas diretrizes que normalizam os modos de manipular os alimentos, de vestir-se, de armazenar produtos alimentícios, ao lado daquelas representações gráficas de orientação nutricional, do controle da vigilância sanitária e da legislação que determina as normas para a edificação de espaços para as práticas alimentares, colocam-se as condições necessárias para que a tutela da saúde da população que frequenta a creche se concretize. No registro biopolítico, trata-se de gerir a vida sob a forma de uma lei, de uma legislação universalizada que favoreça a saúde da nação.

CENTRALIDADE E CENTRALIZAÇÃO DOS MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO NA ROTINA DA CRECHE

As crianças brincam livremente sob os cuidados da professora. [...] A auxiliar da turma chega e a professora convida as crianças a se aproximar. Chama-as e, quando ouve o pedido do menino que deseja permanecer no local, informa: “Adulto tem relógio. Por causa do horário do lanche.” Faz soar um sino [...] e começa a nomear as crianças que relutam em se aproximar. [...] Após reunir o grupo, explica que há crianças que não escutam; que fica “chamando” e “o horário já terminou.” [...] A auxiliar interrompe e diz: “Estamos atrasados. Agora nós vamos lavar as mãos com cuidado que as tias já lavaram o banheiro e depois vamos lanchar”.

Ao contrário dos vários outros momentos que organizam a Rotina da creche, os de alimentação jamais são interrompidos. Cessa o brincar, a atividade orientada, o sono e, com frequência, escuta-se: “depois a gente termina”, “depois de comer vocês terminam de assistir ao filme”, “depois de comer a gente vai para o parque”, “dorme logo, senão você vai perder o

6
Tratam do estabelecimento de condições favoráveis à saúde; das problemáticas sobre quantidade de crianças no refeitório, dieta equilibrada etc.

horário do lanche”. Essas interrupções constantes, aliadas ao destaque dado às práticas alimentares nas pautas de reunião e nas conversas de intervalo das professoras⁶, apontam os momentos de alimentação como possíveis pilares de estruturação dos demais períodos da Rotina. Ou seja, todas as atividades desenvolvidas no dia a dia da creche colocam-se subordinadas aos momentos de alimentação e devem “correr” de acordo com o ritmo ditado pelos horários de lanche, almoço e jantar, organizados pelas merendeiras.

Não há dúvidas, conforme apontamos anteriormente, sobre a importância da alimentação como tema de debate público no mundo contemporâneo e isso vale não apenas para as creches. A comida tornou-se, como parte das preocupações com o corpo e suas formas, a saúde e seus destinos, “um importante foco de perturbações e estudos” (SANT’ANNA, 2003, P. 42), um tema a ser comentado pelas revistas ilustradas, pelos programas televisivos, um elemento da cultura do medo que se instala em relação à prevenção de doenças de todos os tipos. Nesse sentido, a alimentação compõe um conjunto de dispositivos de controle sobre o corpo que se estruturam como intervenção racional-mecanicista, científica, atuando sobre a redução somática à mera “naturalidade” do animal *laborans*. Este, na acepção clássica de Hannah Arendt (2002), é aquele modelo de indivíduo que vive para o consumo imediato (do tempo, da faina, de si mesmo). Como sugere Giorgio Agamben (2004), fortemente alicerçado em Foucault, esse movimento – que é de despolitização, ao reduzir tudo à vida não mais que biológica – se ocupa não apenas do corpo do indivíduo em particular, mas sim se coloca como biopolítica da espécie humana com vistas a manter estados de equilíbrio, de regularidade e, no limite, fazer-viver a população.

Poderíamos supor que essa regulamentação da vida opera na creche, sobretudo, por meio dos momentos de alimentação que se disciplinam pela legislação, que respeitam o cardápio elaborado pela ciência da nutrição e têm como tutoras as merendeiras, personagens principais, deixando em segundo plano o trabalho pedagógico das professoras. Registramos várias situações em nosso diário de campo nas quais as merendeiras abriam as portas das salas e anunciavam: “meninas, o almoço vai demorar um pouco”. Noutras ocasiões, assistimos essas profissionais solicitando a alguma criança em passagem pelo corredor que retornasse à sala com a mensagem: “chama para almoçar”. Da mesma forma, o lanche realizado pelas professoras, em seu intervalo, é também condicionado pelo trabalho das merendeiras, tal como se pode observar em cena por nós registrada: “a auxiliar avisa a professora que irá tomar seu café, pois não almoçou. Em seguida, retorna e comenta: ‘não tem café ainda’”.

Essas cenas evidenciam não somente a centralidade dos momentos de alimentação, mas também o domínio das profissionais responsáveis pelas práticas alimentares sobre os demais atores da instituição, determinando o tempo em que essas práticas devem ocorrer. Tudo isso aparece reforçado por uma dimensão espacial, visto que há territórios, a cozinha e a despensa, que,

para além das normas fundamentais de higiene, são, praticamente exclusivos e governados por essas profissionais.

A captura da esfera política se expressa na centralidade dos momentos de alimentação e em sua centralização nas mãos das merendeiras. Junto a isso, engendra-se a preocupação constante, por parte dessas profissionais, em atender e observar as recomendações científicas relacionadas à alimentação, aspecto sobre o qual trataremos a seguir.

O CARDÁPIO: INGERIR NUTRIENTES E SEGUIR NORMAS SOCIAIS

A dieta das crianças é prescrita por profissionais de uma “empresa terceirizada” que, segundo a merendeira, além de realizar a entrega dos mantimentos, “oferece nutricionista”. Há dois cardápios. Um deles atende a primeira e a terceira semanas do mês e o outro às demais. Nos momentos de lanche, achocolatados, leite, bolo, mingau, bolachas e frutas variadas, entre mamão, laranja, banana e maçã, são oferecidos às crianças. Em épocas de colheita, também abacaxi e melancia. No almoço e no jantar serve-se arroz, feijão, macarrão, ensopados, saladas, refogados, ovos, carnes de frango, gado e peixe.

O cardápio é evidenciado nos relatos das merendeiras que destacam que “a nutricionista arruma o cardápio para nós. Ela vem de três em três meses, vê se as crianças estão comendo direitinho [...]”. E ainda: “Tá ali no cardápio, a gente faz”. Harmonizado com a ciência dos nutrientes, o cardápio “satisfaz necessidades básicas da faixa etária”, proibindo, sancionando, prescrevendo o que se deve comer a partir de fundamentos que visam sustentar o corpo, dar-lhe disposição, evitar a obesidade e as carências alimentares⁸. Esses aspectos são reforçados pelos/as professores a cada instante, quando anunciam aos pequenos que “chuchu é bom para ficarem fortes” ou que é preciso “comer tudo para ter força para brincar no parque” e, também, pelos familiares das crianças quando elogiam o fato de a creche oferecer “alimentação correta” ou “boa alimentação”.

Enquanto as merendeiras intervêm de modo a suplementar a vida, os pratos que preparam também contribuem – para além daqueles elementos fundamentais de ordem fisiológico-nutricional que garantem a manutenção da vida e que não devem ser desprezados – para o esquecimento de fatores de ordem social, econômica e cultural que também envolvem as práticas alimentares, a exemplo da impossibilidade de tomar contato, por meio do alimento, com as memórias e tradições⁹ recriando sabores, transformando-os na incorporação do que Walter Benjamin (1993) chamou experiência (*Er-fahrung*). Nessa mesma direção, o cardápio é “emancipado” e privado dos traços regionais da cultura, tal como a tainha, pescado fartamente disponível em determinados períodos anuais na localidade em que a pesquisa foi realizada, mas sempre ausente nas refeições. O cardápio da creche atende àquela legislação que exige a garantia da oferta de alimentos “adequados à nutrição”, mas também contribui para o esquecimento do conjunto de elementos de ordem

7

Na história das crianças no Brasil, nem sempre houve a presença de um cardápio específico destinado aos pequenos, segundo revela Del Priore (1999); entre os grupos humanos inseridos em um mesmo contexto, as práticas alimentares destinadas às crianças envolveram rituais diversos, sem que se distinguisse alimentação infantil de adulta. Assim que obtivessem a capacidade de morder, as crianças da elite eram iniciadas no cardápio familiar. No caso dos bebês, amas-de-leite se ocupavam da amamentação. Por sua vez, as escravas, de origem africana, amassavam alimentos com as mãos e fortificavam os filhos com feijão e pirão de leite, enquanto as crianças indígenas comiam frutos e outros alimentos mastigados pelas mães. Somente no mundo moderno – quando emerge a particularidade do universo da infância e à criança é conferida uma identidade própria –, o cotidiano dos pequenos passou a ser orientado também por meio de manuais e cardápios exclusivamente preparados para a pequena infância a partir dos saberes da ciência. Isso, num momento histórico em que ganham destaque os discursos voltados à “criação” de uma infância higiênica (Gondra, 2000) e no intuito de transformar a criança no “homem digno do amanhã”, o que se supunha contribuir para a melhoria da sociedade e, sobretudo, da espécie.

8

Vale lembrar que a obesidade é uma das grandes preocupações contemporâneas da saúde pública, alvo de estratégias biopolíticas de conformação corporal relacionadas também aos modelos de embelezamento.

9

A localidade em questão foi colonizada por açorianos e madeirenses. A eles juntaram-se imigrantes alemães, italianos, ucranianos, poloneses, africanos, entre outros, trazendo consigo hábitos, costumes e crenças, transformados em lembranças ou esquecimentos; são documentos de uma história na medida em que a relembramos.

cultural que contam a história e fazem viver a memória, compondo a experiência.

Esse aspecto ainda parece relacionado às características dos produtos alimentícios que compõem um cardápio destinado a uma população específica (infantes como condição sociocultural e, além disso, oriundos de famílias de baixa renda), tal como a carne que, segundo a merendeira, “é de segunda”. Parece-nos que o cardápio da creche também funciona como uma espécie de “preparação”, ou seja, desde a infância aprende-se a consumir os produtos que o segmento social que frequenta a instituição pode e deve consumir.

A dieta prescrita para essas crianças – ou essa exigência socialmente distribuída – faz com que se constitua um padrão alimentar específico: uma formatação do paladar, uma educação do sentido da gustação. Noutras palavras, ao incorporar o alimento, as crianças são também educadas, ainda que possam a isso resistir, para a incorporação a uma ordem social. Aprendem, diante da oferta de locais e produtos que se colocam “à disposição de todos os indivíduos”, que seriam “livres” para escolher¹⁰, por meio do autocontrole, aquilo lhes cabe como comensais.

Por meio da repetição de sabores determinados, introvertem-se as normas de conduta que, a um só tempo, regulamentam uma população e, conforme detalharemos nas próximas páginas potencializam o corpo de cada indivíduo em particular.

ALIMENTAR E CIVILIZAR: LIVRAR A INFÂNCIA DA INABILIDADE

CENA 1

No refeitório a auxiliar avisa: “Só vou dar o prato para quem estiver sentadinho”. Serve duas conchas de arroz em cada prato, acompanhadas de um “Vai passando”. [...] Facas e garfos são entregues e, enquanto comem, as crianças batem com os talheres sobre os pratos e sobre a mesa. [...] Três crianças se aproximam da auxiliar e pedem: “Bota mais frango?” Ela serve e comenta: “Mas come todo o arroz”. [...] Uma professora caminha com um prato e come. Larga-o e auxilia uma criança. Os ruídos são intensos. Escuta-se um grito, “Vais comer ou ficar de palhaçada?”, que se mistura aos berros das crianças. [...] Está escuro e as luzes não foram ligadas. Escuta-se: “Deu!” “Vai sentar”. “Deu!” “Come. Vai ficar com fome depois”. “Para!” – repetidas vezes. “Para de fazer fofquinha e vai comer”. “Senta direito”. Desviando a atenção à auxiliar, percebe-se que esta circula com o seu prato na mão. Come em pé, rapidamente. No intervalo entre as garfadas, corta a carne para uma criança, ajeita o prato de outra. A servente aparece e *espia* o ambiente, enquanto uma professora limpa a mesa com um pano. [...] Uma criança solicita uma faca e a professora, ao alcançar, comenta: “Que adultos (!), comendo de faca”. [...] A merendeira se aproxima e, ao observar o piso e as mesas repletas de alimentos,

10

Referimo-nos à utopia moderna de que todos teriam acesso à formação cultural, algo coligado à ideia de indivíduos livres e de uma humanidade sem injustiças, o que se confronta a uma situação “erigida sobre a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias e da divisão desigual entre o trabalho manual e espiritual. [...] necessidades básicas, tais como as de caráter afetivo, subsumem-se cada vez mais àquelas produzidas de acordo com as regras de consumo. A produção cultural é constituída de forma a não propiciar aquilo que não pode cumprir desde o seu começo: a garantia de uma sociedade racional, livre e igualitária” (Zuin, Pucci, Oliveira, 2000, p. 55).

comunica às crianças: “Tudo mocinha grande, rapazinho grande, fazer esta imundície... Onde se viu?”.

CENA 2

A professora entrega bananas e os pequenos descascam-nas. Quando uma delas termina, a professora diz: “Viu? Ela já descascou”. Um garoto encontra dificuldades diante da fruta e a auxiliar (que descasca maçãs, retira os caroços e pica as frutas) levanta e o auxilia. [...] Noutra mesa, dois meninos solicitam bananas, mas não são atendidos, pois: “Quando estou servindo, vocês tem que saber se tem fome ou não. Agora a professora não vai mais dar”.

CENA 3

Da cozinha uma servente dirige-se a uma criança, dizendo: “Senta, senta [...]”. Uma professora puxa de seu lugar, pelo braço, um menino. Coloca-o sentado à quina da mesa, comunicando que irá “servir de palhaço para os outros”. A auxiliar busca facas e garfos enquanto a professora do grupo serve os alimentos: uma concha de arroz em cada prato, seguido de um “vai passando”. Em seguida, com o corpo curvado sobre a mesa, oferece chuchu àqueles que desejarem. [...] A auxiliar comenta: “Chuchu é bom para eles ficarem fortes”. Pelo chão, arroz espalhado. [...] Um menino come do prato, pois os talheres ainda não foram entregues. Finalmente, após recebê-los, as crianças comem vorazmente. Noutra mesa, crianças que receberam apenas garfos dispõem a comida sobre estes, com auxílio das mãos. Um menino passa a língua na faca e mostra aos colegas. Três deles o imitam. [...] Sobre as mesas e pelo chão, muito arroz espalhado: “Ninguém merece”, diz a professora. [...] “Senta, senta, senta”. “Quem não comer não vai assistir ao vídeo”, anuncia outra professora. [...] Uma criança tenta devolver a comida e, antes que conclua uma palavra, é interrompida: “Não quero ouvir o que tu vais dizer. Come”.

Em entrevista, uma profissional explica que os momentos de alimentação também visam “trabalhar a autonomia da criança para ela se servir [...]”. Para que mais tarde ela possa se virar num grupo maior”. Tanto as cenas descritas, quanto a fala da professora, sugerem um destacado investimento sobre as crianças e suas expressões não civilizadas, numa tentativa de livrá-las, o mais cedo possível, de uma infância que revelará descontroles, desejos, pulsões, enfim, tudo aquilo a que se nos exige renunciar e que expressa uma dimensão não racional, da natureza presente em cada ser humano. Isso também pode ser percebido novamente nas palavras da professora:

A gente está trabalhando com sete crianças que estão agora comendo sozinhas. Tem aquela sujeirada toda ainda. Mas tem criança que não se suja mais, que come tudo bem direitinho. No ano que vem já vão estar craques na comida! Então, são coisas que a gente

tem que trabalhar, como essa coisa toda da alimentação.

Esse esforço, presente desde o berçário, procura regular as crianças quanto aos gestos e posturas relacionados ao próprio corpo, entre eles, o refinamento dos hábitos à mesa. Esse processo, segundo ensina Norbert Elias (1993), amplia patamares de embaraço e vergonha, o que contribuiria, junto com os mecanismos de autocontrole, para a regulação estável da vida social. Concorrem para isso os elogios e as reprimendas. No primeiro caso, vale destacar o destinado àquele que “descasca rapidamente a fruta”. Nessa mesma direção colocam-se os louvores às crianças que fazem uso da faca. Segundo Elias (1993), o manejo da faca envolve inúmeros tabus e proibições ao sublimar e atualizar o instrumento como arma de ataque e de abate de animais, mas também na forma de ameaça à vida, símbolo de morte e de perigo. Talvez possamos pensar que a expressão da professora “que adulto comendo de faca” esteja relacionada ao autocontrole diante de um objeto ameaçador, capaz de ferir o corpo, no limite, tirar a vida, além de representar o “ingresso” no universo civilizado por meio do domínio daquele utensílio. As reprimendas, por sua vez, destinam-se aos desajeitados, à criança que irá “servir de palhaço aos demais”, ou àquelas que são alvo de denúncia na voz da merendeira: “tudo mocinha grande, rapazinho grande, fazer esta imundície... Onde se viu?”.

As cenas descritas e as vozes dos/das profissionais parecem mostrar um empenho que se dirige, sobretudo, à conservação da vida que deve ser afastada das condutas “primitivas” ou daquela natureza não racional; a criança deve ser, desde muito cedo, liberada da tutela do adulto para agir mediante o autocontrole que, na fala dos/das profissionais, corresponde à “autonomia”. Esse processo, que é o de domínio e ao mesmo tempo repulsão ao corpo, recebe uma contribuição fundamental dos momentos de alimentação.

A vitória do autocontrole nos gestos e posturas, a abdicação da natureza em favor da civilidade representada pelos adultos na creche – e também pelas crianças que já estão “craques na comida” –, são também o triunfo dos sacrifícios internalizados. O tributo pago pela renúncia, talvez acabe, no entanto, por se revelar nos gestos bruscos, nas ameaças, nos castigos lançados sobre as crianças, toda vez que aqueles não surtem o efeito desejado, ou que estas se rebelam contra a disciplina civilizadora. Lembremos aqui de reflexões de Horkheimer e Adorno, segundo quem as atitudes severas podem estar relacionadas ao reconhecimento de algo da própria natureza dos sujeitos nesses mesmos gestos que são repelidos nos pequenos e que são familiares aos adultos:

...os homens, obcecados pela civilização, só se apercebem de seus próprios traços miméticos, que se tornaram tabus, em certos gestos e comportamentos que encontram nos outros e que se destacam

como resíduos isolados e traços rudimentares verdadeiramente vergonhosos. (HORKHEIMER, ADORNO, 1985, P. 170-171)

Lembre-se que toda pedagogia se dirige, de uma forma ou de outra, à suplantação da mimesis pela racionalidade, do aconchego que faz o corpo aproximar-se de seu outro pelo cálculo e pela medida (HORKHEIMER, 1996).

Nesses termos, o que é negado, proibido ou simplesmente reprimido – aquilo que se percebe nas crianças e se pretende eliminar – acaba por emergir na forma de mal-estares, humilhações, gestos rudes e palavras ásperas: rastros que não podem ser apagados nesse processo de determinação do autocontrole, de dominação do corpo, de enrijecimento contra a natureza, algo que representa, para Horkheimer e Adorno (1985), a natureza mutilada e esquecida de si mesma.

Se de um lado, o domínio das emoções, a adaptação à norma, a aprendizagem do autocontrole tornam a vida social mais estável, por outro, é preciso lembrar que isso exige um enrijecimento do indivíduo contra si mesmo. Exemplo disso encontra-se na análise que Horkheimer e Adorno (1985) fazem da Odisseia homérica. Ulisses, personagem da narrativa, entendido como o protótipo do sujeito em formação, só consegue retornar à pátria na medida em que controla sua natureza interior: não se deixa levar, de todo, pelo canto das sereias; delicia-se com a melodia, mas, para tanto, mantém-se atado ao mastro do navio, sacrificando seu desejo a fim de conservar-se, de preservar-se da morte, representada pela dissolução que a plena gratificação lhe imputaria. Ele precisa controlar aquele momento de desejo e impulso de assimilação, de fusão, de integração à natureza, restando-lhe organizar os comportamentos, renunciar à gratificação imediata e desviar seu curso a fim de preservar-se.

Os pequenos comensais que frequentam a creche também aprendem a organizar os comportamentos: observamos inúmeras ocasiões em que as crianças ingerem, velozmente, porções que lhes são destinadas, mesmo quando verbalizam não sentir fome; também comem vorazmente quando lhes é dito que somente receberão “mais carne se comerem todo o arroz”. Ou seja, diante do “perigo” de não receber mais carne, de perder o momento de parque, de permanecer de castigo, os pequenos entregam-se à repetição das ações que lhes são exigidas, adaptando-se à norma ou “engolindo o que deve ser engolido” a fim de obter uma bonificação, tal como Ulisses que se coloca sob sujeição de amarras exteriores (o mastro do navio), garantindo, sem dissolver-se como sujeito, a parcial gratificação da pulsão.

Se o processo civilizador exige renúncias e sacrifícios, se o controle do corpo é o seu primeiro degrau, e é também¹¹ uma ocupação das instituições educativas auxiliar os pequenos no seu curso, esse processo aparece, em diversos momentos da Rotina alimentar da creche, reforçado pela repetição da norma (sobre corpos vivos e sobre a vida, um processo de coletivização, vale dizer) que se institucionaliza por meio do saber científico. Esse movi-

11

Para Adorno (1995, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo da adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. [...] igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de pessoas bem ajustadas”.

mento parece muitas vezes ser imposto a cada um de modo dolorido, de maneira a construir uma memória marcada pela dor.

Adorno observa que uma educação para a disciplina por meio da dureza personifica-se no aprendente que, ao identificar-se com a figura do adulto, acaba por transformar-se também em agressor: “Ser duro” significa, nesses termos, “indiferença contra a dor em geral”. Nesse processo não se diferencia a dor do outro da de si próprio e da dor em geral. “Quem é severo consigo mesmo adquire o direito de ser severo com os outros, vingando-se da dor cujas manifestações precisou ocultar ou reprimir” (ADORNO, 2000, p. 128). Reconhecer esse mecanismo e promover uma educação que não premie a dor e a capacidade de suportá-la são, para Adorno, aspectos que devem ser seriamente considerados no âmbito da educação.

PALAVRAS FINAIS

As práticas alimentares, os espaços e tempos a elas destinados no cotidiano da creche são tomados, sobretudo, com o propósito de civilizar a conduta dos pequenos, torná-los “craques” no domínio de técnicas e utensílios que conformam os hábitos à mesa. Ao lado disso, os saberes da ciência, a diversidade de produtos e recursos que conduziram e conduzem ao bem-estar e ao progresso, também produziram outros ritmos de vida, outras dinâmicas nas relações, revelando a degradação da experiência nas alterações impostas à percepção. Junto às dietas, aos espaços e tempos de alimentação, colocam-se elementos determinantes na produção de subjetividades, representados pelos hábitos, pelas percepções sensoriais, pela linguagem, como “produtos” do *modus vivendi* da urbanidade. Nesse contexto as identidades vão se constituindo a partir de exigências técnicas: reações rápidas, percepções imediatas, identificação quase que total com o existente.

Nos ritmos frenéticos do “direito à alimentação” perdem-se, então, outras relações que envolvem a percepção dos sentidos na aproximação com o alimento, representações simbólicas construídas que traduzam a experiência no espaço do refeitório. Tanto crianças quanto professoras encontram dificuldades quando indagadas a respeito dos ingredientes e temperos utilizados na preparação dos pratos, e os pequenos ainda mais, quando se trata de descrever os sabores dos alimentos.

A capacidade e a possibilidade de entregar-se aos alimentos com todos os sentidos, de incorporar a experiência com a comida, ou, como afirma Benjamin (2000, p. 217), de molhar a colher com a língua, beber com os olhos o prato e descobrir que dentro dele “existe neve, flocos derretidos, comida feita de nuvens [...] que tem o dom de saciar suavemente e aos poucos penetrar-te”, são esvaziadas. O momento de contato com as linguagens silenciosas, impregnadas de odores, sabores, cores, texturas, prazeres e desprazeres, se perde em meio à administração maquinal de organismos que são abastecidos nessa pseudoatividade (ADORNO, 1995) que meramente garante a autoconservação física e, ao mesmo tempo, ensina a, tecnicamente, sujeitar-se.

Benjamin mostra que a experiência, qualidade fundamental de constituição do sujeito, é atravessada pelo corpo, é “in-corporada” com os cheiros, sabores, tato, que submerge e se entrega com os sentidos não enrijecidos também aos alimentos. No aforismo “A despensa”, escreve:

Na fresta deixada pela porta entreaberta do armário da despensa, minha mão penetra tal como um amante através da noite. Quando já se sentia ambientada naquela escuridão, ia apalpando o açúcar ou as amêndoas, as passas ou as frutas cristalizadas. E, do mesmo modo que o amante abraça sua amada antes de beijá-la, aquele tatear significava uma entrevista com as guloseimas antes que a boca saboreasse sua doçura. Com que lisonjas entregavam-se à minha mão o mel, os cachos de passas de Corinto e até o arroz! Com que paixão se fazia aquele encontro, uma vez que escapavam à colher! Agradecida e desenfreada, como a garota raptada de sua casa paterna, a compota de morango se entregava mesmo sem o acompanhamento do pãozinho e para ser saboreada ao ar livre, e até a manteiga respondia com ternura à ousadia de um pretendente que avançara até sua alcova de solteira. A mão, esse Don Juan juvenil, em pouco tempo, invadira todos os cantos e recantos, deixando atrás de si camadas e porções escorrendo a virgindade que, sem protestos, se renovava. (2000, p. 87-88)

Esse contato traduz outras possibilidades de relação com a comida, em que os sentidos não estejam enrijecidos, revelando não apenas processos de assimilação das comidas que visam avigorar, manter abastecido ou sustentar o organismo, mas também, e sobretudo, admitindo o que o corpo possa comportar como construto simbólico. A alimentação envolve algo mais que a finalidade de nutrir-se e permanecer são. Implica saber do sabor independentemente de seu valor calórico, dos critérios científicos e jargões vinculados à qualidade de vida, remetendo a impressões sentidas, desejos, toques e prazeres quando a comida encontra o corpo, ao mesmo tempo em que está implicada pelas palavras, olhares e gestos levados à criança junto ao que lhe é servido nos momentos de refeição.

Os/as professores se incumbem de cuidados direcionados a cada criança em particular, com o propósito assumido tacitamente de ensinar os pequenos a controlar, de modo “autônomo” (ou autômato), o corpo: um corpo “civilizado”, seja no uso apropriado dos talheres, no descascar de uma fruta, ao habituar o paladar a sabores predeterminados ou no “comer sem fazer aquela sujeirada toda”, como nos diz uma professora. Enfim, para que os “menores” não se desviem do cardápio que lhes convêm e para que evitem deixar a presença de restos no terreno em que realizam as práticas alimentares. As merendeiras e os demais atores institucionais se ocupam da população que frequenta a creche com base nas orientações da vigilância sanitária, das políticas nacionais de alimentação e nutrição, da legislação vinculada à

educação infantil, do cardápio elaborado a partir de recomendações científicas e dos cursos de manipulação de alimentos.

Nas práticas alimentares destinadas aos pequenos comensais, encontramos algumas das relações do processo civilizador com a organização da sociedade contemporânea, com os processos de individuação e totalização ou, ainda, com um projeto social interessado, sobretudo, no corpo (e na) da espécie. Os momentos de alimentação da/na creche parecem revelar algumas formas de circulação de saberes relacionados “uma organização normal e coletiva (e, portanto, política) da vida humana” (AGAMBEN, 2004, P. 142).

A dedicação à saúde por meio da elaboração e consecução do cardápio, a formatação do paladar por meio da incorporação/ingestão de alimentos específicos, a severidade na exigência da formação dos hábitos à mesa, o interesse pelo método, as necessidades básicas calculadas, colocadas em estatísticas e orientadas pela produção de saberes científicos, enfim, tudo aquilo que consistiria em meios provisórios para se chegar a um fim, coloca-se como um fim em si mesmo.

Nesse progresso de “incivilidade” para “civilização”, a geração mais nova é, então, conduzida a uma vida sadia, porém, petrificada em caminhos já trilhados; a um governo de si, porém enraizado em um processo de adaptação efetivado de modo severo e dolorido e que tem seu correlato no desenvolvimento de sentimentos que acabam se traduzindo em violências nem sempre tão visíveis, como costuma, aliás, se manifestar a barbárie de nossos dias.

Como já salientamos, é preciso equipar as crianças para orientar-se no mundo, e isso obviamente passa pelos processos de regulação de si e de autocontrole, tributos à vida civilizada. A questão é, no entanto, em que medida esses processos não se tornam um fim em si mesmo e o autocontrole não emerge como domínio exercido por uma razão formalizada e instrumental. Nesse movimento, os alimentos reduzidos ao seu valor calórico e à velocidade do consumo não podem mais compor momentos pedagógicos e lúdicos no interior da instituição. Ao desviar a atenção para todos os momentos, espaços e tempos que compõem o dia a dia nas instituições, talvez possam se desvelar tantos outros caminhos que governam secretamente os corpos, os sentidos e, nesse sentido, “fazer sair o político de sua ocultação” (AGAMBEN, 2004, P. 12), rescindindo a identificação imediata – e perversa – entre política e vida nua. Em tempos de política reduzida ao corpo-espécie e de declínio da experiência e da retórica, os tempos e espaços de alimentação na creche talvez não sejam muito mais do que uma expressão da ascensão daquela vida sem qualidades que caracteriza a violência da vitória do animal *laborans*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *Palavras e sinais: modelos críticos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e vida nua*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

ARENDETT, H. *A Condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas*, 1: magia, técnica, arte e política. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Obras escolhidas*, 2.: rua de mão única. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. *Política nacional de alimentação e nutrição*. 2. ed. rev. Brasília, 2003. (Série B: Textos básicos de saúde). Disponível em: <<http://sisvan.datasus.gov.br/documentos>>. Acesso em: 29 maio 2007.

DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

ELLAS, N. *O Processo civilizador*, 1: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *O Processo civilizador*, 2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

GONDRA, J. G. A Sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.

HORKHEIMER, M. *Eclipse of reason*. New York: Continuum, 1996.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

PHILIPPI, S. T. et al. Pirâmide alimentar adaptada: guia para escolha dos alimentos. *Revista de Nutrição*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 65-80, 1999.

SANT'ANNA, D. B. Bom para os olhos, bom para o estômago: o espetáculo contemporâneo da alimentação. *Revista Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 2, p. 41-52, maio/ago. 2003.

VALADÃO, M. M. Educação infantil e saúde: o estabelecimento de critérios de saúde para o funcionamento de instituições de educação infantil, 2. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília, 1998. p. 77-86.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; OLIVEIRA, N. R. de. *Adorno: o poder educativo do pensamento crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ANA CRISTINA RICHTER

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná – Curitiba
ana_tinaa@uol.com.br

ALEXANDRE FERNADEZ VAZ

Professor associado 1 do Centro do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina/Campus Trindade – Florianópolis
alexfvaz@pq.cnpq.br

OUTROS TEMAS

PESQUISA ACADÊMICA E PRÁTICA EDUCATIVA COMO UM PROBLEMA SOCIOLÓGICO

AGRIPA FARIA ALEXANDRE

RESUMO

A pesquisa acadêmica e a prática educativa são analisadas a partir de quatro concepções rivais. Na concepção dita conjunta, entende-se que é indissociável a pesquisa acadêmica da prática educativa. Na complementar, assinala-se que apenas existe uma relação de complementaridade entre pesquisa acadêmica e prática educativa, cada uma influenciando a outra indiretamente. Na crítica, propõe-se pensar o efeito da alienação e da reprodução mercadológica, tanto na pesquisa acadêmica quanto na prática educativa. Por último, na de risco, acusa-se existir antes que uma união, complementaridade ou reprodução do capital, uma crise de reflexividade, tanto na pesquisa científica quanto na prática acadêmica, gerando efeitos incontroláveis para as práticas sociais. Da análise sobre processos educacionais em curso a partir da década de 1990, o autor sugere que a concepção de risco questiona o mito da aprendizagem incorporado acriticamente pelas filosofias da educação da modernidade. Com base no aporte analítico da sociologia de Giddens e Beck, o autor apresenta como explicação final que as pesquisas sobre educação não têm considerado os efeitos sociais da produção do conhecimento na chamada alta modernidade.

PESQUISA EDUCACIONAL • PRÁTICA DE ENSINO • TEORIA DA
EDUCAÇÃO • SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SCIENTIFIC RESEARCH AND EDUCATIONAL PRACTICE AS A SOCIOLOGICAL PROBLEM

AGRIPA FARIA ALEXANDRE

ABSTRACT

Four different conceptions of scientific research and educational practice are analysed. The first one is called integrated, for both research and practice are considered the same thing. The second says the contrary, emphasising that there exist only a complementary relationship. The third offers a critical view affirming that alienation and mercantile power define both. Finally, the fourth considers that there is a risk wich produced by the increase of reflexivity in society, is causing incontrollable effects on social order. The article takes as example educational data in Brazil from 1990's decade up to now. The author suggests that it is important to rethink the modern educational myth of the scientific understanding which supports educational philosophies as a whole. Based in Giddens and Beck approaches, he argues that scientific education must consider the importance of social effects of epistemological production in the so called high modernity.

EDUCACIONAL RESEARCH • EDUCATIONAL PRACTICE • EDUCATIONAL
THEORIES • SOCIOLOGY OF EDUCATION

A CONSAGRADA OBRA de Pedro Demo, *Pesquisa: princípio científico e educativo*, publicada em 1996, detém ainda hoje o *status* de referência para o tema da pesquisa acadêmica e da prática educativa. A máxima do livro de Demo (2005) é a defesa da absoluta necessidade de secularização da pesquisa como sendo uma atividade não estranha à prática de ensino, a pesquisa não existindo sem a prática de sala de aula, e vice-versa. Pesquisa e ensino se comunicando, sem associação à banalização do fazer do dia a dia, mas no sentido de desmistificar o fazer científico, identificando-o como algo não separado da prática diária pedagógica. Há mais de dez anos, Demo chamava a atenção para o caráter investigativo da educação como garantia de aprendizagem.

Por detrás do caráter inédito e provocativo do livro, está uma desmedida confiança nos seus pressupostos epistemológicos modernos herdados dos filósofos gregos. Comum à proposta teórica de Demo, as teorias modernas da educação estruturam-se por princípios de reflexividade e de emancipação orientados pela consciência que se origina da curiosidade individual e aflora em raciocínio livre, seja a partir de mementos platônicos seja de experiências sensíveis aristotélicas. O real é “educável”, no sentido de que é passível de entendimento para os modernos que acreditam no poder explicativo da razão. Para racionalistas, empiristas, fenomenólogos, marxistas e hermeneutas, a educação pressupõe o indivíduo capaz de educar-se e se envolver em práticas emancipadas. Mesmo quando a educação é entendida por um espírito inquieto do niilismo de um Nietzsche e de um Foucault, que elaboram estratégias para desconfiar do caráter emancipatório da modernidade, ela sobrevive ainda como um arrimo para a emancipação.

Esses dois filósofos podem ser considerados modernos no sentido de que a descrença de ambos no caráter libertário do entendimento educativo

disciplinador restringe-se à crítica ao domínio histórico e teleológico da modernidade. Eles não imaginaram um mundo para além da crítica kantiana, ou seja, um mundo sujeito ao descontrolo dos processos de racionalização das práticas sociais, incluindo aqui a análise do papel da pesquisa acadêmica e de sua íntima relação com a prática educativa, formal e informal da ciência. Por exemplo, em “¿Que es la ilustración?”, Foucault (1997) convida a pensar na racionalização dos processos sociais, na autoridade da técnica e do saber especializado, para, ao final, destacar que Kant soubera reconhecer tanto na Revolução Francesa quanto no Iluminismo o aspecto simbólico mais marcante de um inédito mecanismo de produção de poder e de verdade como prática educativa para a modernidade. Em inúmeros textos, Nietzsche ataca a superficialidade do filósofo que julga pensar corretamente o mundo a partir do domínio da razão, mas sempre, ao fim, ele impõe o seu sentido de emancipação da consciência. A filosofia da educação desses autores parece ser refém de um dado verdadeiramente acríptico que fica cada vez mais patente: o mito de que é possível aprender com a ciência. A chamada sociologia da alta modernidade investiga esse fenômeno. Dela se destacam os trabalhos de Anthony Giddens (1990) e Ulrich Beck (1992). Em termos de recepção crítica no Brasil, é curioso e imperioso assinalar-se que a obra de Ulrich Beck, *Risk society*, foi publicada em 1986, na Alemanha, e em cinco anos alcançou o total de 60 mil cópias, ainda não tendo sido traduzida para o português. Se se considerar que o trabalho influente de Demo é de 1996, isto é, dez anos depois da publicação do livro de Beck, pode-se questionar o déficit de revisão sobre o estado da arte da pesquisa científica que há no país¹.

Este artigo explora as concepções de pesquisa acadêmica e de prática educativa com o objetivo de problematizar a linha de argumentação das concepções educacionais sobre o tema. Em linhas gerais, pode-se apresentar o nexos entre pesquisa acadêmica e prática educativa a partir de quatro concepções concorrentes e rivais entre si, sendo apenas uma delas – a concepção de risco – aquela que problematiza os processos de pesquisa acadêmica e das práticas educativas ancorados na ideia de aprendizagem com base no domínio da ciência. A primeira delas denomina-se concepção conjunta, por entender-se que é indissociável a pesquisa acadêmica da prática educativa. Em segundo lugar, com a concepção complementar, assinala-se que apenas existe uma relação de complementaridade entre pesquisa acadêmica e prática educativa, cada uma influenciando a outra indiretamente. Em terceiro lugar, na concepção crítica propõe-se pensar o efeito da alienação e da reprodução mercadológica, tanto na pesquisa acadêmica quanto na prática educativa. Por último, na concepção de risco, acusa-se existir antes de uma união, complementaridade ou reprodução do capital, uma crise de reflexividade tanto na pesquisa científica quanto na prática acadêmica, gerando efeitos incontrolláveis para as práticas sociais. O dado da existência do risco social é assinalado aqui justamente com o objetivo de discutir o potencial de aprendizagem intrínseco às concepções de pesquisa acadêmica e de prática educativa. O artigo oferece uma distinção conceitual mínima para as quatro

¹ Em excelentes livros sobre a atualidade da educação, não são feitas referências sobre a problemática do risco na produção do conhecimento científico. A esse respeito, conferir Gadotti et al. (2000) e Gewandznojder e Alves-Mazzotti (2004).

concepções referidas. Ao final, a atualidade da concepção de risco é vista como uma nova problemática, tanto para a filosofia da educação quanto para a sociologia da educação, exatamente por demonstrar o dado da incontornabilidade, não só na pesquisa acadêmica mas também na prática educativa em relação ao mito do poder de explicabilidade da educação científica.

CONCEPÇÃO CONJUNTA

Para Pedro Demo (2005), é fundamental a ideia de que a pesquisa não está desvinculada da prática educativa. Todo professor é um cientista a pronunciar a realidade que descobre juntamente com os alunos. A pesquisa está misturada à prática de ensino, no sentido de que a prática de ensino já começa com a pesquisa. Fazer ciência é educar os sentidos para perceber as várias dimensões da realidade. Negar esse nexos é artificializar a pesquisa e o ensino.

No entanto, não se trata de condenar a profissionalização da pesquisa e nem de referendar a banalização da educação cotidiana. Pensar a conjugação entre pesquisa e educação é um desafio científico e pedagógico. O desafio científico passa pela desmistificação do conceito de ciência. Ciência é criação no mesmo sentido do vocábulo “pesquisa”, entendido aqui como diálogo inteligente com a realidade. Na linha de reflexão de Demo, começa na infância e percorre a vida toda.

Por sua vez, o desafio pedagógico está na motivação que é tarefa do educador. Em algum momento, durante o processo de formação do professor, deve haver a descoberta desta tarefa para o profissional. A motivação é uma experiência de identificação com a profissão. A motivação é dever do profissional da educação. Ser motivador já é ser cientista. No processo de ensino e aprendizagem, a motivação funciona como “combustível de arancada” para a criação. A pesquisa se desenvolve por meio de “aceleradas” motivacionais que são dadas em sala de aula, mas que, sobretudo, induzem descobertas para além dela. A prática educativa exige a valorização da prática da pesquisa dentro e fora de aula.

CONCEPÇÃO COMPLEMENTAR

A pesquisa acadêmica e a prática educativa podem também ser entendidas como atividades complementares. Importa aqui observar a distinção entre atividade científica e prática educativa no sentido de que nem todo cientista necessita exercer a atividade educativa formal, e nem todo educador possui o perfil do cientista profissional. No entanto, isso não invalida a ideia de que todo professor é um cientista por dever do ofício.

A concepção complementar contém a peculiaridade de expressar um dado adicional para a prática educativa, assim como a mesma prática educativa funciona como objeto para a pesquisa acadêmica. A pesquisa é vista aqui como uma informação que agregamos à prática de ensino. Em geral, censos demográficos, censos educacionais, índices de desenvolvimento

etc. são tipos de pesquisa recorrentes e subsídios que alimentam a prática educativa. Por sua vez, a prática educativa também impulsiona a pesquisa acadêmica, oferecendo a ela elementos para a reflexão. Nesse sentido, concebe-se que a prática educativa e a pesquisa acadêmica são complementares uma da outra.

CONCEPÇÃO CRÍTICA

No entendimento da concepção crítica², a pesquisa acadêmica e a prática educativa constituem fenômenos políticos. Independente da prática profissional de pesquisa e independente da prática formal educativa, qualquer atividade é atividade política. Partindo dessa linha, tem-se uma postura crítica.

Assim, pretende-se chamar a atenção para o fato de que, em todos os setores da vida, os valores políticos estão presentes. Como formas políticas, a pesquisa científica e a educação apresentam seus valores próprios, mas não deixam de receber influências advindas de suas articulações exteriores.

Os críticos (HORKHEIMER, 1991) destacam que, nas sociedades capitalistas, as decisões políticas estão influenciadas fortemente por conteúdos da lógica de reprodução do capital. Nesse sentido, observam uma inversão da lógica societária. Ao invés de a economia servir à sociedade, é a sociedade que passa a servir à economia. A reprodução do capital exige a total subordinação dos mecanismos sociais (produção, aparelho estatal e educação) aos fins de aumento de lucro da atividade econômica. Dessa forma, a política é voltada à economia do lucro. A ciência restringe-se ao saber tecnológico destinado à sofisticação da produção, desumanizando as relações sociais. A serviço da produção e do desenvolvimento científico, o papel reservado à pesquisa e à educação é alienado e disciplinador, objetivando à simples capacitação para o mercado de trabalho.

A concepção crítica vê como inerente à cultura moderna a predisposição à formação do que chama cultura de massa. Trata-se de uma cultura identificada exclusivamente com o consumo individual e cujo ardil envolvente é o prazer de extrair de tudo quanto for possível a dominação irrestrita. Desnecessário dizer que dominação pressupõe violência. A cultura de massa é a do culto à violência. Para a concepção crítica, essa violência se manifesta na forma do fetichismo, principalmente aquele que o mercado divulga como inovação. Nessa cultura, o importante é sentir e manifestar o prazer da dominação. Seu princípio constitutivo pressupõe o domínio da natureza e de conhecer tecnicamente mais e mais, sem se importar com as consequências. Três importantes paralelismos epistemológicos estão associados à concepção crítica: o niilismo, o neomarxismo, ou novo historicismo, e a pragmática universal.

O niilismo está apoiado na reflexão freudiana e nitzscheniana da cultura. Ambas nutrem uma profunda desconfiança sobre a modernidade e insistem em apontar, assim como o marxismo, para a violência como elemento inescapável da conformação social. Diferentemente de

2

Refere-se em especial à escola de Frankfurt. No Brasil, os cursos de educação centram-se em concepções variadas do pensamento crítico, principalmente em recepções do marxismo e da fenomenologia. Nesse sentido, a linha de Paulo Freire foi especialmente desbravadora da crítica. Da mesma forma tem sido o trabalho de Gadotti e colaboradores, os quais têm discutido, por exemplo, o pensamento crítico a partir de Marx e Habermas. Conferir: Gadotti, M. (2006) e Gadotti et al. (2000).

Marx (1818–1883), Freud (1853-1939) e Nietzsche (1844-1900) não estabelecem relações artificiais para a violência, percebendo-a antes no desejo de domínio da ciência do que nas relações econômicas de opressão. Tal perspectiva levou Walter Benjamin (1892-1940), como um dos principais expoentes da escola crítica, a afirmar que todo documento de cultura é também um documento de barbárie. A pesquisa e a educação devem partir desse entendimento crítico, se pretendem estudar a fundo a realidade. O niilismo é um contraponto ao conteúdo utópico emancipatório, pensado pela educação iluminista rousseauiana. Diante da impossibilidade de emancipação na modernidade, devido aos desdobramentos da lógica disciplinadora da reprodução do capital, a perspectiva foucaultiana niilista de educação recomenda a resistência, quer dizer, a análise crítica que desvenda o discurso da ciência como um discurso, *a priori*, de poder.

O neomarxismo aponta, na análise social, para condicionantes históricos, sem desconsiderar a capacidade emancipatória de crítica social. Para essa posição, questões de conhecimento em pesquisa e educação são essencialmente questões histórico-sociais. O conhecimento é construído com base na situação histórico-social do pesquisador e do educador. Há aqui também a análise de classes sociais constituídas a partir de lutas históricas. Os problemas científicos e pedagógicos são problemas histórico-sociais, cabendo ao cientista e ao professor a socialização do conhecimento problematizado.

Nesse sentido, a emancipação não é um problema de ordem individual burguesa, mas um problema que opõe classes sociais. O conhecimento crítico, capaz de emancipar a consciência de classe, é o mesmo conhecimento responsável pela difusão da percepção – considerada inescapável – a respeito de uma tensão dialética da história que nos configura.

Por sua vez, a pragmática universal é parte da filosofia contemporânea que estuda a linguagem. A pragmática estuda a linguagem enquanto uma forma de ação, diferentemente da sintaxe e da semântica que apenas descrevem a palavra como elemento de denominação da realidade mediante símbolos. A pragmática universal, de acordo com o filósofo Jürgen Habermas, postula que a linguagem contém uma essência. Invariavelmente, a natureza da linguagem é cooperativa, e é da interação comunicativa que Habermas propõe definir uma pragmática universal constitutiva das relações sociais, ou seja, de como se constitui essencialmente a interação linguística que tanto transforma a realidade quanto a estabiliza (HABERMAS, 1984, 2004).

O pensamento habermasiano compreende, por implicação, uma revisão da análise marxista da história, no sentido de demonstrar a centralidade dos processos comunicativos orientados para o entendimento mútuo que, ao longo da história moderna, têm sido empreendidos com o intuito de conferir legitimidade aos procedimentos democráticos. Nesse caso, as categorias de classe e os condicionantes históricos também são valorizados, mas a ênfase na comunicação vale para questionar as formas de trabalho e saber alienados em uma perspectiva de valorização de uma esfera pública

emancipada das formas monopolistas de poder do Estado e do mercado. A ação comunicativa é cooperativa no sentido da sua capacidade de educar e de elucidar problemas científicos.

Assim, é pertinente notar que a concepção crítica articula um entendimento entre educação e pesquisa científica como um misto de desconfiança e potencialidades históricas desejáveis. A corrente niilista representa a desconfiança sobre qualquer concepção de educação e pesquisa como positividade absolutas. Ela prefere restringir sua análise à identificação das ambiguidades na constituição da modernidade. A dimensão da análise neomarxista valoriza sobremaneira a concepção de educação e pesquisa científica como condicionadas por fatores histórico-sociais de classe e insiste em recomendar que a socialização do conhecimento crítico é papel do educador e do cientista engajados. Nesse sentido, da parte da pragmática universal, Habermas não se diferencia dos neomarxistas ao reconhecer a importância da análise histórica. Ele enfatiza todavia o papel causal da consciência de classe nas relações sociais emancipadas pela livre comunicação decorrente das conquistas históricas da modernidade. Como problema científico, a educação, para ele, pode ser analisada como um processo contínuo de tentativa de entendimento comunicacional sobre o mundo e sobre a dinâmica das formas de relacionamento nas culturas e entre as culturas. Desse entendimento, temos a classificação das ciências de Habermas (1982). As ciências técnicas estão restritas ao entendimento do mundo a nossa volta, incluindo o domínio técnico da natureza e o entendimento sobre nós mesmos. As ciências críticas seriam aquelas responsáveis por apontar as distorções relacionadas ao entendimento mútuo e que seriam capazes de superar o determinismo marxista da história.

CONCEPÇÃO DE RISCO

Para a concepção de risco, a pesquisa acadêmica e a prática educativa assumiram uma dimensão de incontabilidade perita. Em oposição à concepção crítica, na concepção de risco entende-se que a realidade social hoje não se exprime unicamente por meio de uma clara divisão de classes, cujas relações e conflitos explicitamente se manifestavam tendo em vista a distribuição da riqueza. Um elemento novo, muitas vezes imperceptível e implacável, criado pelo avanço científico sem limites, parece se impor como norteador das condutas sociais: o risco. Na atualidade, as necessidades imediatas para serem satisfeitas necessitam competir com o conhecimento do risco. A lógica da competição das mercadorias carrega consigo a lógica da competição de um conhecimento prévio sobre o risco.

O que definiria a sociedade seriam exatamente a produção e a distribuição dos riscos sociais e ambientais. Para Antony Giddens (1990) e Ulrich Beck (1992), a sociedade contemporânea pode ser definida pela incontabilidade da produção do conhecimento científico e pela desorientação ou reflexividade que essa falta de controle provoca em todas as práticas sociais.

O conceito de reflexividade está sendo empregado aqui como um conceito sociológico. Ele difere do conceito filosófico tradicional de Kant, o qual designa a capacidade inata do ser epistêmico em formular juízos de valor. Diferentemente de uma tradição iluminista, Giddens (2003) aplica o conceito de reflexividade ou de cognoscitividade num sentido muito particular. Tal conceito não está relacionado diretamente com posições de valor e nem exclui a aplicabilidade da ação social orientada por valores no sentido kantiano. Para Giddens, reflexividade designa a orientação de segurança para as práticas sociais da alta modernidade. A partir desse conceito, os atores articulam as suas vidas na correspondência com informações que são “lidas” como válidas para a sociedade.

De acordo com a análise sociológica da ciência de Giddens e de Beck, deve-se entender que existe uma radicalização da modernidade, no sentido de que as práticas sociais estão mais recorrentes a novas informações científicas, o que faz com que haja uma instabilidade bem maior de referenciais sociais. No passado recente da modernidade, a empreitada da ciência moderna residia em definir um campo operatório, com a certeza de que existissem fronteiras possíveis entre Ciências Naturais (exatas) e Ciências Humanas. O saber científico podia ser facilmente diferenciado do senso comum e das tradições da sociedade. Na sociedade de risco da atualidade, no entanto, a dificuldade comum tem consistido justamente em estabelecer o que significa um campo neutro de atuação dos cientistas, não no sentido dos limites entre Ciência Básica e Ciência Aplicada, mas no sentido próprio do que não é transformado pela ciência. A ciência invadiu literalmente todos os espaços da vida social, tornando as práticas sociais mais reflexivas, de modo que o risco social consiste exatamente em haver instabilidade nos padrões de referência para o comportamento humano.

Reforçando essa ideia, é necessário pontuar que os estudos sobre risco que eram restritos às subáreas da ciência, tais como a toxicologia, a epidemiologia, a psicologia e as engenharias, passaram a constituir temas políticos problemáticos com repercussão em agendas de políticas públicas de governo e em comportamentos socioculturais. Giddens e Beck asseveram inclusive que as formas tradicionais e institucionais de se enfrentar riscos e perigos quanto ao casamento, aos papéis sexuais, à consciência de classe, aos partidos e às demais instituições de governo perdem sentido na sociedade de risco. Exige-se dos indivíduos que eles enfrentem medo e ansiedade. Cedo ou tarde, sempre novas exigências sociais ou novos modelos de educação, de saúde, novas terapias de comportamento etc. surgem dessa intensa pressão para se saber lidar individualmente com a insegurança. Na sociedade de risco, lidar com ansiedade e insegurança se torna uma qualificação cultural indispensável, e cultivar as habilidades demandadas se torna também uma missão essencial das instituições pedagógicas.

Assim, não se têm mais apenas uma, duas ou três orientações pedagógicas de ensino e aprendizagem, mas diversas que são aplicadas e de-

envolvidas pelos educadores. Rousseau, Piaget, Vigotski, Bertrand Russell, Paulo Freire, Alexander S. Neill foram desencantados, não apenas por terem sido submetidos a várias leituras interpretativas de seus legados. O que caracteriza a incontornabilidade da produção da pesquisa acadêmica e da prática educativa é o fato de que a educação é questionada por um processo de intensa reflexividade social. Educar-se passou a ser arriscado. A questão é que não são apenas concepções epistemológicas que são rivalizadas entre educadores, mas os efeitos sociais de suas práticas de ensino. Tomando, por exemplo, a educação ambiental nas escolas, embora ela seja um tema de grande aceitação social, é também um tema que traz um desafio explicativo para os professores. As informações científicas são muito controversas sobre a existência ou não de um real aquecimento global, sobre a compatibilidade de comportamentos consumistas e as mudanças climáticas, enfim, a ciência que antes era invocada como uma referência de segurança, ela mesma, reconhece a sua incontornabilidade perita. A educação física está também sujeita a várias leituras peritas sobre os riscos à saúde conforme os exercícios físicos praticados, tendo se tornado refém de leituras nutricionais altamente controversas entre os médicos nutricionistas³. O teste de *cooper*, criado pelo médico americano Kenneth Cooper nos anos 70, recomendava um ritmo muito forte de exercícios aeróbicos: a corrida por 12 minutos. Sua recomendação se tornou tão popular que ainda hoje as pessoas se referem a caminhadas como “fazer *cooper*”. Mais tarde, Cooper passou a desaconselhar a atividade de correr, prescrevendo, em vez dessa, caminhar (FRANÇA, 2003). Neste caso, como em tantos outros, a pesquisa acadêmica e a prática educativa não despertam senão uma orientação de risco e de desconfiança.

Com a psicologia do ensino ocorre a mesma coisa. Pode-se inclusive discutir se há uma fronteira entre educação e psicologia. O educador é confundido com o psicólogo e vice-versa. Os processos de discussão sobre avaliação, currículo, condutas e regras sociais da escola estão submetidos a inúmeros estudos de interpretação, o mesmo ocorrendo com a legislação educacional e a lei de proteção às crianças e aos adolescentes (BRZEZINSKI, 2007). No caso particular da educação sexual – no Brasil tratada como um tema transversal no currículo escolar a partir de 2006 –, o aumento de informação não equivale à prevenção de gravidez na adolescência. Conforme dados de 2007, do Departamento de Informática do Ministério da Saúde (www.datasus.gov.br), o Sistema Único de Saúde – SUS – tem realizado cada vez mais partos em adolescentes. No primeiro semestre foram mais de 300 mil partos em brasileiras com menos de 19 anos – idade que é considerada a reta final da adolescência. Diante desses dados, educadores sexuais veem-se com a tarefa de informar noções básicas de progeneração, de sexualidade, riscos de gravidez indesejada, métodos de contracepção, mas a maior dificuldade parece ser a perda de prestígio epistemológico do conhecimento científico quando o assunto é a funcionalidade ou a eficiência da informação discutida.

3

No Brasil, são inúmeras as revistas dirigidas ao público que pratica atividades físicas. As chamadas de capa dessas revistas enfatizam inéditas descobertas científicas. Conferir as mais vendidas: *Saúde e Boa Forma*.

Os processos de avaliação institucional do Ministério da Educação, como o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem –, pressupõem (sem declarações oficiais, obviamente) uma situação de generalização da ideia de risco social na educação. O pressuposto básico para se pensar a avaliação institucional não pode ser outro senão a certeza de que os processos de pesquisa acadêmica e de práticas de ensino não estão mais sujeitos ao controle e à certeza das previsões científicas. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, ligado ao Ministério da Educação, assume explicitamente uma indefinição permanente no seu modo de avaliar os alunos do ensino médio. Desde a sua primeira edição em 1998, o Instituto reconhece mudanças metodológicas nas formas de avaliação. À primeira vista, trata-se de uma concepção crítica. A mensagem do histórico do Enem pode ser assim lida na página do Inep na *internet*:

...desde a sua primeira aplicação tem havido um esforço permanente para aprimorar a estrutura conceitual e a metodologia de avaliação utilizada. Graças a esse tratamento, como política de Estado, a legitimidade e credibilidade do Exame também foram fortalecidas ao longo do tempo. Hoje, o Enem é um patrimônio da sociedade brasileira e tem o seu valor reconhecido pela comunidade educacional. Como órgão responsável pelo desenvolvimento e coordenação do Exame, o Inep se empenhou desde o início em conquistar o apoio dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior e da comunidade de especialistas e educadores. Os pressupostos teórico-metodológicos do Enem, fundamentados na LDB e nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, foram explicitados e divulgados junto à comunidade educacional. A proposta recebeu contribuições de especialistas em avaliação e currículo, pedagogos e profissionais do ensino com larga experiência em sala de aula. O desenvolvimento do Enem, nos últimos dez anos, acompanhou as profundas mudanças legais, organizacionais e curriculares que atingiram todas as etapas e modalidades de educação, da pré-escola à educação superior. Como instrumento educativo, o Enem precisa ser flexível para acompanhar as mudanças. Afinal, a educação é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social. Ao completar dez anos, o Enem ocupa um lugar de destaque na agenda educacional brasileira pela sua contribuição para a reorganização e reforma do ensino médio, democratização do acesso ao ensino superior e, em última instância, melhoria da qualidade da educação básica... ([HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/INDEX.PHP](http://portal.mec.gov.br/index.php))

Observe-se que essa declaração institucional não menciona os processos avaliativos que foram reformulados e os prejuízos aos alunos. Não

reconhece, assim, que a situação tenha causado incerteza ou desconfiança àqueles que porventura não obtiveram um bom desempenho. Não se está aduzindo a um número inexpressivo, mas a instituições educacionais que tiveram e que ainda têm de reformular suas propostas de ensino e de pesquisa científica. A situação é simplesmente justificada com o argumento de que a educação é um processo, ela “é, por natureza, dinâmica e deve ser continuamente interrogada criticamente e reinventada como projeto coletivo e prática social”. O mesmo é verificado nas avaliações do ensino universitário, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – Enade.

O ensino superior privado no país parece configurar outro caso emblemático que sinaliza também para a existência de rotinas arriscadas. As faculdades de direito das instituições privadas foram as primeiras a serem consideradas pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB – e, logo depois, pelo Ministério da Educação, em 2005, um caso de deficiência estrutural das práticas de ensino e pesquisa. Os resultados dos exames da OAB para ingresso na profissão jurídica têm sido divulgados como crítica às incorreções estruturais curriculares, didáticas e avaliativas desses cursos. A insegurança gerada entre ex-alunos das faculdades os tem levado à procura de cursos pagos de preparação para prestar o exame de admissão profissional. A insegurança relacionada à eficiência dos sistemas de avaliação foi reconhecida também por outros conselhos profissionais, como o Conselho Federal de Medicina (Resolução n. 1.785/2006), que avalia os alunos na sua especialidade. Em geral, nesses casos, reconhece-se uma situação de ingerência nas práticas de ensino e de pesquisa. As instituições privadas de ensino são abertamente acusadas de facilitar as aprovações dos alunos em razão de haver uma relação mercantilista. A questão não se limita a essa modalidade de crítica, porque também instituições públicas difundem orientações peritas inseguras.

Em tais situações, os referenciais peritos da ciência tornam-se mais sujeitos à reflexividade social. A ciência passa assim a ser intensamente controversa, provocando instabilidade nos próprios referenciais de normalidade para a conduta humana que ela estuda e que tenta difundir como seguros. O ritmo de produção de conhecimento muitas vezes não é acompanhado pelas práticas de ensino e de pesquisa institucionalizadas. Não raro, as novas informações científicas são primeiramente difundidas pela imprensa eletrônica, para somente depois serem absorvidas pelo sistema formal de ensino e pesquisa. Em termos de consequências reais, as pessoas passam a se sentir confusas com tantas informações advindas da pesquisa científica. Como confiar no advogado ou no médico? Não haveria outro profissional mais competente? Qual o acesso desses profissionais às informações de ponta da ciência? Quem os certifica é competente?

A avalanche de informações produzidas pela ciência tem provocado um fenômeno curioso em termos de repercussão social do papel da ciência, que é a descrença no seu poder explicativo. É o que explica o retorno ao mundo das religiões salvacionistas de diversas ordens, ou aos livros de autoajuda.

CONCLUSÃO

A concepção de risco enfatiza a imprevisibilidade do resultado do processo da pesquisa acadêmica e da prática educativa. As demais concepções científicas educacionais estão apoiadas no mito referente a uma garantia de sucesso do processo de ensino da ciência. Todos os clássicos modernos da educação detinham o alfa e o ômega para o processo individual e social que conduziam aos procedimentos indispensáveis para a boa educação científica. A característica marcante da alta modernidade é a de que qualquer conhecimento científico que espirala incontrolavelmente para fora dos domínios peritos da academia não sai com a garantia de que ele não será questionado. Conforme Giddens e Beck, os processos de alta reflexividade demonstram haver uma desorientação nos sistemas de confiança criados pela ciência. Entre esses sistemas de confiança, estão as instituições pedagógicas. Elas são as porta-vozes dos riscos epistemológicos da alta modernidade.

Pode-se questionar se a insegurança sobre a verdade da pesquisa científica não seria algo inerente ao processo de produção crítica do conhecimento científico, incomum a outras modalidades de conhecimento: senso comum, tradição, religião e ideologia. A questão não está delimitada, entretanto, na dimensão da reflexividade individual. Para a lógica científica, é claro que se requer dos indivíduos que eles pensem à maneira kantiana, com autonomia e criticidade. Quando se discute o risco de alta reflexividade, não se está aduzindo a uma desorientação individual capaz de levar incertezas e riscos individuais incontroláveis. As informações peritas da ciência ainda detêm grande aceitabilidade social, e a variabilidade de informações divulgadas, mesmo quando muito proximamente sujeitas a controvérsias de fontes e experiências confirmatórias, têm causado apenas indiferença e retorno às outras fontes de conhecimento, notadamente à religião e às leituras de autoajuda.

Por isso, pode-se considerar a categoria risco na filosofia e na sociologia da educação como uma categoria social, não individual. Esse ponto é fundamental. As controvérsias sobre a questão dos riscos estão generalizadas. O campo de influência da ciência invadiu de forma incontrolável todas as esferas da vida social. A ciência que produz o risco não nos deixa escolha individual. Assim, da mesma forma como pensou Max Weber, o mundo se foi desencantando e, com ele, a ciência também foi desencantada.

Os dados apresentados neste artigo ainda são primários, mas dão conta de uma situação de imensos desafios. As ambiguidades da ciência revelam a sua condição polissêmica, cujo significado é objeto de disputa, em construção/desconstrução permanente, com resultados imprevisíveis. Deve-se salientar que as demais concepções de pesquisa e de prática educativa perdem em credibilidade e poder de explicação, embora, como foi postulado, elas detenham ainda uma grande aceitação no imaginário social dentro e fora das comunidades científicas. O simples fato de não haver um reconhe-

cimento mais difuso da concepção de risco, como procurei demonstrar no início deste artigo, também significa um risco. O risco de se reificar a ciência sem o seu componente de crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECK, U. *The Risk society: towards a new modernity*. London: Sage, 1992.
- BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. Resolução n. 1.785/2006. DOU, Brasília, seção I, p. 135 ss, 26 maio 2006. (Retif. p. 127, 22 jun. 2006)
- DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FOUCAULT, M. ¿Que es la ilustración? In: _____. *Saber y verdad*. Buenos Aires: Piqueta, 1997. p. 197-207.
- _____. *Saber y verdad*. Buenos Aires: Piqueta, 1997.
- FRANÇA, Ronaldo. Não basta ser magro: entrevista com Kenneth Cooper. *Veja*, São Paulo, 5 fev. 2003. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/050203/entrevista.html>>. Acesso em: mar. 2008.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. Rio de Janeiro: Ática, 2006. (Série Fundamentos)
- GADOTTI, M. et al. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GEWANDSZNAJDER, F.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. *O Método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2004.
- GIDDENS, A. *As Consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1990.
- _____. *A Constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HABERMAS, J. *Interesse e conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *The theory of communicative action*, 1/2. Cambridge: Polity, 1984.
- _____. *Verdade e justificação*. São Paulo, Loyola, 2004.
- HORKHEIMER, M. Teoria tradicional e teoria crítica. In: HORKHEIMER, C. A. M.; ADORNO T.: *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultura, 1991. p. 31-68. (col. Os pensadores)

AGRIPA FARIA ALEXANDRE

Professor doutor do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
agripa.alexandre@gmail.com

OUTROS TEMAS

APRENDENDO A SER NEGRO: A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

MARZO VARGAS DOS SANTOS
VICENTE MOLINA NETO

RESUMO

O artigo trata de identificar e compreender de que modo os estudantes negros da rede municipal de ensino de Porto Alegre constituem interações sociais, e como essas se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física. Por meio de uma etnografia educativa, reflete sobre a participação do negro na construção da sociedade, que não é isenta de contradições e controvérsias. Os autores realizam análise de documentos, observação participante, diário de campo, grupos de discussão e entrevista semiestruturada. A análise enfatiza o modo pelo qual os colaboradores do estudo se percebem nas relações étnico-raciais, ao tratar dos códigos de significados na cultura estudantil, especialmente quanto ao seu reconhecimento no grupo, revelando que os negros manifestam certa naturalização de uma posição social de inferioridade. As diferentes culturas da escola dão sentidos distintos às ações, rituais e códigos que serão interpretados por aqueles envolvidos com os elementos dessa cultura.

ESTUDANTES • NEGROS • EDUCAÇÃO FÍSICA • RAÇA

LEARNING TO BE BLACK: THE STUDENTS' PERSPECTIVE

MARZO VARGAS DOS SANTOS
VICENTE MOLINA NETO

ABSTRACT

The article seeks to identify and understand the mode in which Afro-Brazilian students in the municipal school system of Porto Alegre constitute their social interactions and how such constructions manifest themselves amongst student culture and in Physical Education classes. Using educational ethnography, it reflects on afro participation in the construction of a society that is full of contradictions and controversies. The authors analyzed documents, used participant observation, kept a field diary, led discussion groups and conducted semi-structured interviews. The analysis emphasizes the way in which the study's subjects perceived themselves in ethno-racial relationships when dealing with the codes of student culture, especially when identifying themselves in relation to the group, revealing that Afro-Brazilians manifest a certain naturalization of a social position of inferiority. The different cultures in the school lend different meanings to the actions, rituals and codes, which will then be interpreted using elements of this very culture.

STUDENTS • AFRO-BRAZILIAN • PHYSICAL EDUCATION • RACE

1

Os termos “branco” e “negro” utilizados neste texto são entendidos como construções sociais, dentro de uma dinâmica de relações pautadas por estereótipos e preconceitos. De acordo com a convenção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, negro é quem se autodefine preto ou pardo. No Brasil, para fins políticos, considera-se negra pessoa de ancestralidade africana desde que assim se identifique.

E

STE ARTIGO SE ORIGINA de uma pesquisa empírica (SANTOS, 2007) que teve como objetivo geral identificar e compreender de que modo os estudantes negros de duas escolas de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RME/POA – participam das interações sociais e como estas ganham visibilidade na cultura estudantil e na Educação Física escolar. A participação do negro¹ na construção da sociedade, há muito, não tem sido isenta de contradições e controvérsias. Nos dias de hoje, embora exista um debate mais elaborado e civilizado sobre essa questão, percebemos que ainda faltam informação e conhecimento para que se compreenda a real contribuição do negro na construção da sociedade brasileira. “Ser negro, no Brasil, [...] é uma postura política, [...] ser negro é tornar-se negro” (GOMES, 2001, p. 43). Não é tarefa fácil assumir essa postura política diante de toda a bagagem de preconceitos e discriminações vividas diariamente. Menos desafiador é assumir o mito da democracia racial² ou se esconder na miscigenação, a fim de tentar não perceber que a sociedade mantém uma visão de hierarquia étnico-racial³, em que o negro ocupa posições inferiores. Particularmente no âmbito educacional, essa questão está longe de ser entendida, por falta de uma reflexão profunda e pela pouca quantidade de estudos sobre o negro na educação brasileira.

2

Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (Gomes, 2005, p. 57).

3

Corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre esses dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (Gomes, 2005, p. 57).

4

O estudo etnográfico de Willis (1983), realizado na década de 70 nas escolas de classe trabalhadora inglesa, é paradigmático. Nele é possível ver, de forma inequívoca, os conflitos entre os valores da classe média dos professores e os valores da classe trabalhadora, representados nas atitudes dos estudantes.

As relações étnico-raciais, nossas experiências docentes em Educação Física e o choque cultural entre professores e estudantes nos instigaram a tentar compreender e aproximar a Educação Física, a negritude e a escola, em uma espécie de “encruzilhada de culturas”, conforme sugere Pérez Gómez (1998), na perspectiva dos estudantes⁴. Nesse sentido, utilizamos, como referência, o acúmulo de experiência do Grupo de Estudos Qualitativos Formação

de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte – F3P-Efice –, que tem muitas de suas pesquisas realizadas⁵ na RME/POA, da perspectiva do professor de Educação Física. Diante dessas contribuições para a área de conhecimento e para a reflexão sobre a Educação Física na RME/POA, consideramos relevante “escutar”, conforme Molina Neto e Molina (2002), e compreender a Educação Física, também, na perspectiva do estudante. Além disso, para pensar sobre os discursos e atitudes relacionados às diferenças étnico-raciais, tomamos como ponto de partida a negritude e seus significados, pois o negro é maioria nas periferias – onde predominam as escolas da RME/POA –, figura central nas situações de racismo e minoria nos estudos na área de conhecimento Educação Física.

Cabe ressaltar que, no âmbito das políticas públicas, Porto Alegre tem realizado algumas ações afirmativas (BRASIL, 2005), colocando as relações étnico-raciais, mesmo que mínima, superficial ou equivocadamente, na pauta de discussões de alguns setores na cidade⁶. Especificamente no âmbito da educação, a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – POA – tem promovido parcerias e ações no sentido da educação das relações étnico-raciais e a aplicação da Lei Federal n. 10.639/03⁷ na RME/POA, mediante, principalmente, a implantação de uma assessoria específica para dar ênfase às relações étnicas nas políticas educativas do município. A principal importância dessas ações reside no fato de que elas, independentemente da parceria, se revertem em discussão e material pedagógico para as escolas, reflexão e orientação para os professores e, fundamentalmente, dão visibilidade e acesso à história e cultura do povo negro pelos estudantes, possibilitando-lhes perceberem a diversidade cultural como uma construção a ser questionada, problematizada e debatida sem versões definitivas e/ou verdades absolutas.

SOBRE A REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

É possível perceber, ainda que de modo tímido, a expansão do número de estudos⁸ que se referem à raça/etnia negra, sua cultura e as relações étnico-raciais estabelecidas no sistema educacional e nos ambientes escolares. Aos poucos, os educadores e educadoras interessam-se cada vez mais pelos estudos que articulam educação, cultura e relações raciais. De acordo com Gomes (2002), temas como a representação do negro no livro didático, o silêncio sobre a questão étnico-racial na escola, a educação de mulheres negras, relações étnico-raciais e educação infantil, negros e currículo, entre outros, começam a ser incorporados na produção teórica educacional.

5

Já foram abordados temas como a formação permanente, o trabalho docente, planejamento do ensino, esgotamento profissional, interdisciplinaridade, avaliação, prática pedagógica, atuação profissional e política de identificação docente, experiências vividas e transformações sociais. Além disso, estão em andamento estudos que tratam da construção do trabalho coletivo, expectativas e saberes, ensino-aprendizagem e cultura docente.

6

Dois exemplos parecem importantes: a discussão e implementação de cotas raciais e sociais no processo seletivo de ingresso na UFRGS-Universidade Federal do Rio grande do sul- e a criação da lei municipal que dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos (Porto Alegre, 2003).

7

Lei que se originou da necessidade de orientar a formulação de projetos para a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e africanos e comprometidos com a educação de relações étnico-raciais positivas.

8

No banco de teses e dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – sobre as relações na escola de ensino fundamental na perspectiva do estudante negro, nenhuma tese de doutorado foi encontrada, e seis dissertações de mestrado abordaram esse tema. Relacionando Educação Física escolar e estudante negro, nenhuma tese de doutorado foi referida e duas dissertações de mestrado foram mencionadas. No banco de dados do Núcleo Brasileiro de Dissertações e Teses em Educação Física, Esportes, Educação e Educação Especial – Nuteses – e na Biblioteca digital da UFRGS nenhuma dissertação ou tese discorria sobre a matéria.

Entre as teses e dissertações defendidas no Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano, não existe referência alguma em relação ao negro. Quanto à Educação Física escolar na perspectiva do estudante, três trabalhos foram mencionados. Não foram encontrados artigos que tratassem da perspectiva do estudante negro nos periódicos *Movimento*, da Escola de Educação Física - EsEF - da UFRGS, *Revista Paulista de Educação Física*, da Universidade de São Paulo - USP -, e *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE.

A Educação Física, como área de conhecimento e pesquisa, preocupa-se pouco com essas questões⁹. A bibliografia a esse respeito não é muito ampla e a reflexão sobre esse tema combina poucos estudos disponíveis e muitas possibilidades. Este artigo aborda algumas questões presentes de maneira constante na escola e nas aulas de Educação Física e que podem contribuir para a compreensão de algumas reações, atitudes e relações estabelecidas no cotidiano escolar, balizadas em diferentes significados que cada sujeito constrói e em muitos momentos podem representar incompreensão e rejeição das diferenças. Portanto, a reflexão que apresentamos também contribui para compreender com mais profundidade as relações étnico-raciais e o papel do negro na sociedade brasileira no âmbito das ciências humanas e sociais. A seguir trataremos das questões históricas do negro no Brasil, as diferenças étnico-raciais como construções históricas, sociais, culturais e políticas e a relação com a escola, a cultura estudantil e a Educação Física escolar.

O NEGRO NO BRASIL

Devido aos vários grupos humanos que constituíram a sociedade brasileira, o contexto das diferenças no Brasil passa, necessariamente, por um recorte étnico-racial¹⁰, questão presente nas construções e práticas sociais. A diferença étnico-racial provoca uma série de relações baseadas em critérios capazes de estigmatizar determinados sujeitos ou grupos em função de traços ou características biológicas. Na sociedade brasileira, as relações se estabelecem baseadas em estereótipos que têm como padrão ideal o homem branco, de pele clara e cabelos lisos. Todos que se afastam desse padrão vão adquirindo ares de inferioridade, fato que o músico brasileiro Caetano Veloso definiria como “narciso acha feio o que não é espelho”. De acordo com Woodward (2000), a diferença é construída social e culturalmente e vinculada à produção de significados. A produção das diferenças étnico-raciais no Brasil ocorreu por meio de oposições binárias e de relações desiguais de poder, que construíram negativamente sujeitos e grupos por meio da exclusão e da marginalização.

A marcação das diferenças entre negros e brancos traduziu o desejo de certos grupos sociais de garantir o acesso aos recursos materiais e simbólicos da sociedade, salientando a estreita conexão com as relações de poder e, portanto, carregados de intencionalidade. Dessa forma, a diferença define quem pertence ou não a determinadas posições e grupos. Segundo Silva (2000), esse processo de classificação – ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos – é central na vida social e possibilitou, pelas relações assimétricas de poder, a alguns grupos, dividir, classificar e hierarquizar, a partir de seus valores, a sociedade em geral. A diferença não é fixa, estável, definitiva e, sim, uma construção, uma relação intencional que precisa ser questionada, problematizada, também no âmbito escolar, considerando seu contexto de multiplicidade – ativa, produtiva,

“Étnico” se refere a agrupamento de pessoas cuja identificação passa pela forma que são tratadas na sociedade. O termo, na expressão “étnico-racial”, marca as relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e nos traços fisionômicos, e, também, da raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática (Brasil, 2005, p. 13). A noção de “raça”, contudo, permite pensar em um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente. Gomes (2001) afirma que o destaque às diferenças raciais tem a intenção de realçar o caráter político que essas diferenças assumem ao longo da história, rechaçando a ideia de pureza das raças e o determinismo biológico.

uma máquina de produzir diferenças – em contraponto à diversidade como um estado, uma existência, um dado a ser, quando muito, tolerado e respeitado.

Nesse sentido, o negro recebe uma carga de preconceitos e discriminações mais evidentes que os outros povos e grupos, pois, além do histórico de povo escravizado, teve suas características físicas e culturais vinculadas a aspectos pejorativos e inferiores na constituição da sociedade brasileira.

Mesmo após a abolição da escravatura no Brasil, é impossível negar que a realidade social brasileira era fruto de um contexto histórico escravocrata e colonial, em que o negro, trazido à força da África para trabalhar como escravo, era relegado à condição de “ser inferior”, objeto ou coisa. Segundo Sodré (1988), o escravo configurava-se como um empecilho ideológico à higiene e à modernização, comparado a miasmas e insalubridade. Na realidade, além da condição escrava, o homem negro – que já havia sido excluído da possibilidade de adquirir terras – recebia conotações negativas de parte da sociedade. Escravo e negro eram percebidos, na prática, como a mesma coisa. A relação de dominação que, inicialmente, havia sido baseada na coerção física foi aliada a um processo de justificação e legitimação pela ideia de que a inferioridade do negro seria “curada” pelo embranquecimento cultural¹¹, conforme Munanga (1986).

O contexto brasileiro vivia no período pós-abolição da escravatura ausência de considerações sobre o destino da população negra e sobre a incorporação econômica, social e cultural dos ex-escravos à sociedade de maneira efetiva e digna. Efetivamente, segundo Schwarcz (2001), a pretensa libertação dos escravos como presente ao povo negro jogou uma imensa população despreparada e pouco instruída num processo de competição desigual, sobretudo com a mão de obra imigrante que afluía ao país. Afinal, conforme Hasenbalg (1996), o Brasil tinha como projeto nacional o ideal do branqueamento, implementado por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração europeia, e propunha, como solução harmoniosa para o problema racial, a desapareção gradual dos negros pela via de sua absorção pela população branca. Dessa forma, de acordo com Schwarcz (2001), firma-se e se naturaliza cada vez mais a hierarquia social e a aceitação das diferenças étnico-raciais e biológicas¹² como fator determinante.

Nesse contexto, o corpo negro foi produzido por meio de discursos preconceituosos, de um histórico de humilhações e violência, de representações inferiorizadas da sua cultura e de intercâmbios sociais em que, muitas vezes, a cor da pele assume significados inquestionáveis e cruéis para os sujeitos da raça/etnia negra, e, nesse processo, adquire as “marcas” da cultura, conforme Louro (2000). A imagem do negro fica associada a aspectos negativos e tanto sua personalidade quanto seu caráter são “definidos” por sua cor, seu cabelo ou suas feições. Para Munanga (1986, p. 52), “não se pode desconhecer que o mundo negro no seu conjunto vive uma situação específica, sofrendo discriminação baseada na cor da sua pele¹³”. Como o corpo

11 Tentativa de assimilação dos valores culturais do branco; também chamado branqueamento cultural.

12 Uma das ideias do determinismo biológico estabelecia a relação entre atributos externos e internos, ou seja, acreditava-se que a partir de características exteriores – como a cor, o tamanho do cérebro, o tipo de cabelo – poder-se-ia chegar a conclusões sobre aspectos morais das diferentes raças (Schwarcz, 2001). Segundo Sodré (1988), esse tipo de argumentação, vazado num discurso cientificista, reitera uma constante no racismo doutrinário, que é a essencialização – atribuição de significados universais e eternos ao plural e histórico – da diferença étnica a partir de clichês antropológicos.

13 Munanga (2004) compara as relações étnico-raciais no Brasil e nos Estados Unidos, afirmando que, para os norte-americanos, essas relações são baseadas na origem dos sujeitos, amparados em um princípio da hipodescendência, enquanto no Brasil a ênfase está na marca ou na cor, combinando a miscigenação e a situação sociocultural dos indivíduos.

14

Nesse contexto, o preconceito e a discriminação se constituíram ainda mais evidentes no caso das mulheres negras que sofreram também com a violência sexual desde o início do processo de escravização no Brasil, conformando, posteriormente, a imagem da “mulata” brasileira como objeto sexual. A discriminação de gênero, ainda não resolvida na sociedade, afeta diretamente a mulher negra, pois, associada ao preconceito racial, torna as diversas formas de discriminação mais perversas. (Araújo e Molina Neto, 2008).

negro foi marcado negativamente pela história, moldado e alterado por distintos discursos e práticas discriminatórias, permanece, ainda hoje, como o alvo mais visível e o mais forte representante nas relações de preconceito¹⁴ e discriminação étnico-raciais (LOURO, 2000).

A hierarquização étnico-racial brasileira dependeu menos do caráter das marcas utilizadas – marcas de corpo, vestuário, maneiras de agir etc. – e mais de sua pretensa “naturalidade”. As relações étnico-raciais envolvendo o negro não são baseadas na cor preta ou na pele negra, mas em tudo o que essa cor e essa pele representam na sociedade e que foi construído social e culturalmente. Segundo Guimarães (1999), alguém só pode ter cor e ser classificado em um grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tem algum significado, ou seja, as pessoas têm cor apenas no interior de ideologias racistas. A marca de cor torna-se indelével, não por sinalizar uma ancestralidade inferior, mas porque “explica” a posição inferior atual da pessoa em causa.

Dessa forma, nos traços físicos desse corpo ocorrem as primeiras identificações e as primeiras discriminações em relação à cultura negra. A percepção da diferença ocorre, inicialmente, por meio das características físicas e, a partir daí, estas são relacionadas a uma série de aspectos subjetivos que constituem um corpo negro fisicamente sujo e feio, intelectualmente incapaz e culturalmente inferior.

O ESTUDANTE NEGRO NA ENCRUZILHADA DE CULTURAS

Segundo Geertz (1996), cultura pode ser entendida como uma entidade pública que possibilitou ao homem, historicamente, construir-se e se representar a si mesmo. Não só as ideias senão o próprio corpo e também as emoções são produções culturais. Cultura, portanto, pode ser considerada “uma condição constitutiva da vida social” (HALL, 1997, p. 27). Para Morin (2005), cultura se refere a tudo aquilo que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo e alimenta a complexidade individual e a complexidade social. McLaren (1997) usa o termo “cultura” para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida. Sob a ótica de Pérez Gómez (1998), cultura é o resultado da construção social contingente às condições materiais, sociais e espirituais que determinam um espaço e um tempo e nos faz pensar nas ideias particulares que os sujeitos constroem sobre si mesmos, suas atitudes e o mundo que os rodeia. Para compreender uma cultura é necessário não só identificar o que fazem e dizem os sujeitos, mas também, e principalmente, o sentido para eles de um e de outro, num conjunto de significados. Para Hall (1997), cultura é o conjunto de sistemas ou códigos de significado que utilizamos para dar sentido às coisas e para codificar, organizar e regular nossa conduta uns em relação aos outros. Pela cultura, atribuímos sentido às nossas ações e interpretamos significativamente as ações alheias.

A perspectiva cultural é fator importante nessa caminhada educativa que não se encerra na escola, mas que a considera fundamental como elemento convergente de representações e significados que se tocam, se afastam, se cruzam e se assumem diferentemente em cada grupo, influenciando as relações tanto no ambiente escolar quanto nos diversos ambientes pelos quais os sujeitos se constituem. As questões que envolvem as relações étnico-raciais sempre foram tratadas de forma intencional e determinista pela escola, desestimulando a reflexão e o debate, ocultando as minorias¹⁵ – ou maiorias silenciadas, conforme Munanga (2004) – e hierarquizando os sujeitos e grupos de acordo com interesses alheios aos principais envolvidos.

Nesse sentido, os estudantes negros encontram sérias dificuldades de vislumbrar elementos de identificação na instituição escolar – professores e diretores – nas relações diárias ou ícones nos diferentes componentes curriculares. De acordo com Munanga (2004), o histórico de privações do negro em relação às instituições sociais impede-lhe o acesso à sua história e à sua cultura, pois, mesmo nas poucas vezes em que pôde frequentar os bancos escolares, o negro não se via contemplado com dignidade nos fatos históricos, nos heróis, no ensino da religião ou das línguas. O negro não estuda sua origem, os costumes de seus antepassados, nem sua importância na formação do país. A escola, em geral, ainda vê e mostra o negro como povo secundário, que ganha visibilidade apenas no período da escravidão, reforçando a imagem de trabalhador braçal de intelecto reduzido. A escola, como instituição social responsável por uma parcela importante da educação dos cidadãos, deve se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação. O reconhecimento e a valorização da cultura negra são elementos importantes nas relações sociais na escola, no sentido de permitir que a comunidade escolar¹⁶ possa perceber a importância das diferenças étnico-raciais na formação e na riqueza cultural da nossa sociedade.

Os estudantes, como grupo social, geram e requerem seu próprio universo distinto de significados e práticas. As construções e as representações dos estudantes, quando compartilhadas no coletivo, podem ser entendidas como elementos importantes de identificação e/ou conflito desses sujeitos, comunicados no grupo pelas crenças, preferências, normas e valores e que podem ser interpretados de diferentes formas por eles. A cultura estudantil é constituída por sistemas ou códigos de significado que dão, aos estudantes, sentido às suas ações e lhes permitem interpretar significativamente as ações alheias e o mundo que os cerca (HALL, 1997). Constrói-se, nas interações que se produzem entre os estudantes, entretanto, os sentidos que constituem essa cultura que não se originam exclusivamente nem no grupo e nem na escola.

Crenças, normas, preferências e valores aprendidos em casa, nos meios de comunicação, com os professores e com outras pessoas e grupos vão, simultaneamente, dando sentidos à cultura estudantil. Esses sentidos não são estáticos, e as interações no grupo consistem na linguagem, como

15

Grupo étnico, cultural, sexual ou de nacionalidade, autoconsciente, à procura de uma posição social melhor, compartilhando o mesmo espaço socioeconômico, político e cultural com outro grupo que é dominante e que não aceita o primeiro em igualdade de condições. É um conceito qualitativo para as Ciências Sociais.

16

Os vários sujeitos que constituem a escola e o seu entorno: estudantes, professores, pais, funcionários e moradores circunvizinhos adeterminada escola.

práticas de representação e nas relações que constroem, mantêm, consolidam, desafiam ou modificam esses sentidos. O estudante negro se constitui num contexto onde sua cultura não é valorizada, por ser negro e por ser jovem, entre outras particularidades. Além disso, seu pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona uma série de situações de constrangimento, discriminação, isolamento e outras formas de violência, influenciando decisivamente na sua formação.

Podem ser diferentes as maneiras de percepção e expressão em relação ao negro em tempos e locais distintos, assim como baseadas nas várias relações que atravessam simultaneamente os sujeitos. Músicas, danças, vestimentas, gírias, acessórios e ídolos identificados com a raça-etnia negra são alguns elementos valorizados nos contextos escolares e, muitas vezes, adquirem importantes significados na cultura estudantil. Embora pareça não existir uma reflexão específica sobre os significados desses elementos na cultura negra, por parte dos estudantes, eles podem manifestar, por meio dela, formas de resistência e expressão de seus valores. Destacamos a importância de identificar e compreender aspectos da cultura estudantil, porque os estudantes manifestam na escola e nas interações com os colegas e professores aprendizados construídos em diferentes espaços e relações.

CAMINHO METODOLÓGICO

O problema de pesquisa que sustenta nossas reflexões se resume na seguinte questão: “Como estudantes negros da RME/POA se constituem nas interações sociais e como essas construções se manifestam na cultura estudantil e na Educação Física escolar?” A investigação foi realizada com 25 estudantes autodeclarados¹⁷ negros e caracterizou-se como uma etnografia educativa.

Para obter as informações necessárias e construir nossos argumentos, utilizamos a análise de documentos, a observação participante com registros em diário de campo, os grupos de discussão e a entrevista semiestruturada. Cabe ressaltar que a universidade à qual estamos vinculados exige, para suas pesquisas, um termo de consentimento que foi assinado pelos participantes do estudo e/ou por seus responsáveis. Esse termo foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por estar dentro dos critérios estabelecidos por ele.

O tratamento das informações foi realizado desde a negociação de entrada nas escolas – início da coleta e dos registros –, mediante leitura reflexiva dos instrumentos e do contexto estudado, passando pela conclusão do trabalho de campo. Efetuamos a leitura das transcrições das entrevistas e das reuniões dos grupos de discussão, identificando as unidades de significado relevantes que, posteriormente, foram agrupadas em categorias de análise, destacando os diferentes significados nas falas dos colaboradores, por proximidade temática, tornando possível a triangulação dessas falas, o conteúdo dos documentos analisados e a bibliografia utilizada. A validade interpretativa ocorreu na forma de devolução das transcrições das entrevistas

17

A autodeclaração, no contexto das escolas municipais de POA, consta de um item na ficha de matrícula dos estudantes, preenchida pelos pais ou responsáveis. Apresenta, como opções (de cor?), branca, preta, parda, amarela, indígena e outras.

e das reuniões dos grupos de discussão. Realizamos a triangulação das informações obtidas no campo de investigação, o referencial teórico utilizado e as interpretações por nós realizadas com o objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Nessas interpretações também foram submetidas ao exame de um especialista no assunto com a finalidade de verificar sua coerência e plausibilidade.

CONSIDERAÇÕES A PARTIR DO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

O processo de interpretação das informações considerou a escola como uma encruzilhada de culturas a partir das percepções de estudantes negros, por entender que as interações sociais, no Brasil, pelo que já foi exposto, tendem a invisibilizar e inferiorizar esses sujeitos. Portanto, iniciamos esse processo de apresentação das interpretações mostrando de que modo os colaboradores percebem o olhar da sociedade em relação ao negro. Em seguida, tratamos das relações étnico-raciais e a naturalização de uma posição social de inferioridade do negro, finalizando com a abordagem de alguns de seus significados na cultura estudantil, em especial, seu reconhecimento no grupo e na Educação Física escolar.

SER NEGRO, PRETO, MORENO, HOJE

O brasileiro, independentemente da sua descendência, da sua cor ou do seu tipo de cabelo, percebe diferença entre negros e não negros, seja na questão estética seja na questão social. O que distingue basicamente essas percepções é que alguns acreditam na diferença como algo dado e imutável, enquanto outros entendem a diferença como construída e naturalizada de forma a privilegiar certos grupos em detrimento de outros. A hierarquização das diferenças entre negros e não negros está tão naturalizada na sociedade que os próprios negros tendem a depreciar cor, cabelos e feições que lhe são típicas. Afinal, de acordo com Goffman (1963), um sujeito estigmatizado aprende e incorpora o ponto de vista dos “normais”, assumindo também as crenças sociais em relação a sua identidade e, posteriormente, aprende as consequências de possuir um estigma¹⁸, percebido na fala da estudante:

– Porque eu não podia sair pra rua, o gurizinho me chamava “oh nega do cabelo duro”. Olha, eu ouvia aquilo, eu chorava, chorava, chorava. Parecia que tinham me dado uma facada. Mas é triste [...] eu não podia... e eu não podia responder, porque ele era branco e tinha o cabelo bem bom. **(Grupo de discussão B)**

Segundo Guimarães (1999), a cor, na sociedade, significa mais que a pigmentação da pele. Algumas características físicas – a cor da pele, o tipo de cabelo, o formato do nariz e o formato dos lábios – adquirem importância na definição da cor de um indivíduo e são, portanto, índices de valor negativos

18

Caracteriza-se sociologicamente por um sujeito, que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana, mas por possuir um traço o qual se impõe à atenção e afasta aqueles que ele encontra, acaba destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus; característica diferente e inferior da prevista - modelo/padrão ideal.

referentes aos negros. Durante muito tempo, e ainda hoje, alimentou-se a ideia de que os mulatos e os negros mais claros e educados seriam sempre economicamente absorvidos, integrados cultural e socialmente e cooptados politicamente pelo padrão branco. Por isso, o negro busca, em muitos momentos, aproximar-se desse padrão, como forma de assumir posições menos desprivilegiadas na hierarquia social e diminuir as possibilidades de sofrer discriminação e preconceito:

Ah eu vou misturar, vou casar com branco porque aí minha filha sai com o cabelinho melhor, não sai com o cabelo pixaim” [risos].

(Márcia, 19.12.2006)

- O negro quer namorar com o branco por pensar que seu filho vai nascer um pouco mais amenizado na cor [...] - Eu quando era pequena dizia, “eu, mãe, quando eu crescer não vou casar com negro [...] porque a minha filha vai nascer negra e eu vou ter que pentear o cabelo dela”. **(Grupo de discussão B)**

De acordo com Guimarães (1999), a ideia de raça está subjacente à de cor e é, a todo o momento, acionada para realimentar identidades sociais a partir das formas de aparências e suas convenções que determinam a hierarquia social, ainda visível no país; não apenas como um vestígio da ordem escravocrata, mas como ideologia que “justifica” as desigualdades a partir da ilusória democracia racial brasileira e da pretensa naturalidade do sistema de hierarquização do qual fazemos parte.

Socialmente, foram construídas algumas regras de etiqueta racial para disfarçar o constrangimento no uso da palavra “negro”, tanto no sujeito que recebe a denominação quanto em quem a profere. Dessa maneira, Beto entende que “pra não dizer, ‘ah, tu é negro’, dizem ‘ah tu é moreno’” (entrevista, 23.11.2006). Assim como se constitui em “um tipo de defesa que as pessoas têm pra [...] não dizer ‘ah, porque eu sou negro’” (entrevista Daniel, 27.12.2006). Nas regras da etiqueta racial evita-se usar expressões que possam ofender o outro, mesmo que esse outro seja percebido como inferior. O princípio básico é fingir que o outro não é tão diferente, pois diferença pode significar inferioridade. Em determinados contextos, a tentativa de amenizar o valor pejorativo da palavra “negro” dá uma conotação de falsidade a outras expressões, como percebe Márcia no exemplo: “Ele disse assim ‘oh, Márcia, oh, Márcia, tu sabia que eu tenho agora um genro moreninho?’, aí eu disse assim ‘moreninho não, diz de uma vez, Néelson, diz preto, não fica fazendo rodeio, diz nego’. Aí ele ficou todo sem graça assim, né?” (entrevista, 19.12.2006).

Para Nascimento (1978) e Oliveira (1996), as definições que designam os brasileiros ora por sua aparência ora por sua origem, manipulando conceitos como genótipo ou fenótipo, não podem negar que no Brasil a marca é determinada pelo fator étnico-racial. Assim, quando um sujeito é designado

preto, negro, moreno, mulato, crioulo, pardo, mestiço e outros termos, o que todos compreendem, imediatamente, é que se trata de um descendente de escravos africanos. É, portanto, negro, não importa a gradação da cor da pele, e isso tem significados econômicos, sociais e políticos em sua vida. Essas diferenças de cor da pele e de outros aspectos do fenótipo e as regras que organizam essas diferenças variam no tempo, são ensinadas e apreendidas socialmente, perduram e se modificam segundo interesses e estratégias de indivíduos e grupos na sociedade.

Nesse contexto, de acordo com Gomes (2002), a comparação dos sinais do corpo negro com os do branco europeu e colonizador serviu de argumento para a formulação dos padrões de beleza e de fealdade que persistem até hoje. O aprendizado de certas regras culturais transforma, de maneira rígida, algumas características fenotípicas em símbolos de desgosto e humilhação. Entre os estudantes, os apelidos relacionados ao tipo de cabelo são muito usados no ambiente escolar para provocar risos e servem como forma de menosprezo a alguns colegas e afirmação de outros.

Esses apelidos e comparações representam lembranças de extremo sofrimento para alguns estudantes e foram referidos no estudo como lembranças marcantes na trajetória escolar. Foi possível perceber, no grupo de estudantes colaboradores do estudo, que, em relação ao cabelo, as mulheres sofrem mais com os apelidos, as “brincadeiras” e as comparações. Para uma das estudantes, “a gente fala de um jeito como se fosse a pior coisa do mundo, né? Mas é que pra mulher é a pior coisa do mundo”. Ela afirma que em certos momentos não tinha vontade de ir à escola porque “falavam ‘ah olha lá o cabelo de bombril’, ‘oh bombrilzinho’” e uma colega completa: “Eu sofri por isso também quando eu era pequena. Que nojo!” (Grupo de discussão B). De acordo com Gomes (2002), a maneira com que a escola e a sociedade veem o negro e emitem opiniões sobre corpo, cabelo e estética tocam a subjetividade e deixam marcas profundas na vida desses sujeitos. Nesse sentido, Goffman (1963) afirma que o sujeito estigmatizado percebe estímulos, nas diversas relações que estabelece, que não conseguem lhe proporcionar o respeito e a consideração que lhe permitam a autoaceitação, fazendo com que esse sujeito tente “corrigir o(s) seu(s) defeito(s)” com meios para clarear a pele e alisar o cabelo, entre outros.

Isso leva à construção de estratégias para tentar “romper com os estereótipos do negro escabelado e sujo” (GOMES, 2002, p. 44). Uma estratégia bastante comum, principalmente na infância, é o uso de tranças, um elemento importante na cultura africana e afrodescendente, mas que, na fala de uma estudante, serve para ocultar uma insatisfação com o próprio corpo, afinal, diante de “um cabelo ruim, [...] o melhor remédio é botar trança nele” (Grupo de discussão B). Também para esconder os cabelos, alguns estudantes utilizam bonés¹⁹ e toucas. Percebemos, em algumas situações, que existe uma preocupação muito grande, por parte dos estudantes, com a aparência, e que é preferível enfrentar as “regras oficiais” a ter um reconhecimento

19

Em um torneio de futsal realizado na escola, estava combinado que não seria permitido o uso de boné durante os jogos. No início de uma das partidas, um dos estudantes se recusou a tirar o boné e, sob a pressão do professor responsável e dos colegas para que cumprisse o que fora estabelecido, optou por retirar-se da quadra e não participar do evento. Como ficou por perto, assistindo aos jogos, o professor questionou sua atitude, dizendo que era muito mais simples tirar o boné do que ficar fora do torneio. O estudante disse ao professor que talvez fosse mais fácil para ele que “tem cabelinho bom”, mas no seu caso, que está “com uma juba” e “a raça não ajuda”, melhor ficar fora a “passar vergonha na frente dos outros e das gurias” (Diário de campo, 11.8.2006). Já Daniela se recusou a tirar a touca durante uma partida de voleibol em um torneio interescolar em que representava sua escola e, além de retirar-se da quadra, desferiu uma série de palavrões aos árbitros e aos professores, acusando-os de racistas. Depois, mais calma, ela disse que poderia “ser arrastada e obrigada”, mas não tiraria sua touca porque seu cabelo “estava horrível” e ela não estava ali para “servir de chacotinha” para os outros (Diário de campo, 05.12.2006).

negativo no grupo. Nessas situações, os estudantes desejavam esconder o que talvez representasse, naquele momento, uma forma de exclusão por um sinal reconhecidamente desprestigiado no grupo – o cabelo negro – e, portanto, inferiorizado.

A repetição de determinadas representações do padrão eurocêntrico, através de inúmeros produtos culturais, dificulta nossa percepção sobre a construção desse padrão, nos fazendo, por vezes, acreditar que essa realidade não foi inventada intencionalmente.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

As relações étnico-raciais na sociedade brasileira permitem que os não-negros se vejam como naturalmente superiores, pois quando afirmam em seus discursos o respeito e a igualdade social e cultural não levam em consideração o grande número de negros nas favelas, nos subempregos e nas condições de miserabilidade, nem o baixíssimo número de negros nas posições de prestígio social. Nessas afirmações está implícita a naturalização da hierarquia social, cultural, econômica e política, visto que não questionam uma desigualdade tão evidente, afirmando, conforme Portella (2007), um pacto invisível e silencioso que é socialmente estruturante e está cristalizado em todos os setores da sociedade. Dessa forma, o negro enfrenta o racismo silencioso e, até, “cordial”, que desencoraja a indignação e estimula a passividade diante das situações, expressa nas palavras de Mário:

Nunca passei, acho que, preconceito, assim, grosseiramente, assim, mas eu já passei por alguns preconceitos, assim, pequenos, assim, que eu deixei passar, eu passei. Não adianta eu me estressar por causa disso que acho que a minha vida toda eu vou passar por isso, não adianta se estressar por causa disso. (Entrevista, 29.12.2006)

As situações de discriminação e preconceito atuam fundamentalmente na construção de uma identidade social estigmatizada. A estigmatização da identidade social do negro permite que o insulto²⁰, por vezes travestido de brincadeira e independentemente da intenção dos envolvidos, tenha a função de colocar ou relembrar as posições nas relações de poder. De acordo com Guimarães (2002), a estigmatização requer um aprendizado, que passa necessariamente por um processo de ensinar aos “subalternos” o significado da marca de cor. No contexto escolar, especialmente nas aulas de Educação Física, esses insultos são mencionados nas diferentes situações de conflito e intencionam referir aos negros o “seu lugar”, transformando uma discussão em briga ou aceitação da sugerida condição de inferioridade pelo silêncio e isolamento.

Segundo Gonçalves (1987, p. 28), o “ritual pedagógico do silêncio” reproduz na escola a exclusão e a marginalização dos estudantes negros, mediante a invisibilidade no currículo escolar e em todo o processo de es-

20

O insulto racial é capaz de, simbolicamente, fazer o insultado retornar a um lugar inferior já historicamente constituído e reinstaurar esse lugar, uma vez que está provido de significado subjetivamente ofensivo a quem aprendeu que faz parte da comunidade estigmatizada referida pelo epíteto.

colarização. A ideia é não falar em raças ou situações de racismo para não contrariar a fantasiosa harmonia étnico-racial que se propõe a ocultar as desigualdades naturalizando-as sempre desfavoravelmente aos negros. Dessa forma, aprendemos nos discursos oficiais que somos todos iguais, mas no dia a dia as relações não apresentam essa harmonia discursiva. “As pessoas dizem que não são racistas, mas são” (entrevista Márcia, 19.12.2006).

Os negros percebem que o tratamento não é igual para todos e as situações de racismo, discriminação e preconceito são vivenciadas e assimiladas de diferentes formas. O silêncio, em relação ao tema, dificulta aos professores uma discussão embasada e transparente. De acordo com Moreno (2000), as intervenções dos professores, e também de muitas famílias, geralmente são no sentido de não “aumentar o problema”, não “criar caso” ou aguardar justiça divina, mesmo que reconheçam certas discriminações. Não significa que essa reação contemplativa, ou esquivada, satisfaça a escola, mas faltam parâmetros para outro tipo de reação. O silêncio diante de certas situações, a aceitação de apelidos e brincadeiras e a ocultação desses desconfortos são parte de um “aprendizado” constante dos negros na escola.

Especificamente na Educação Física escolar, manifestações de racismo entre os estudantes podem ser contidas temporariamente pelas habilidades físicas e esportivas e pelo sentido de equipe que fundamentam algumas atividades. Nesses momentos, é conveniente igualar a todos e a cor da pele não têm relevância, porque as relações de poder se manifestam mais pujantes aos fortes, rápidos e habilidosos tecnicamente. Entretanto, a noção de inferioridade “colada” ao negro não desaparece e a qualquer instante ela pode ser acionada. Basta uma situação de conflito, como um choque corporal, derrota ou divergência em um jogo para que o termo “negro” seja utilizado para diminuir ou ofender alguém. Essa possibilidade, por si só, é capaz de constituir sujeitos constantemente prontos para reagir a agressões ou ataques de cunho racista, muitas vezes percebidos pela escola como estudantes agressivos, excessivamente quietos e/ou com dificuldades de relacionamento.

A sistemática inferiorização das características relacionadas aos negros e a socialização desses valores contribuem fundamentalmente para a baixa autoestima do negro, como é possível perceber na fala dos estudantes: “A televisão se refere ao negro como marginal, diferentemente do branco, já é força do hábito, força de expressão. [...] Pode ser que alguns pensem ou falem de forma racista em segredo, porque isso sempre vai existir, já me acostumei” (Grupo de discussão C).

Geralmente, é muito difícil perceber o racismo nas brincadeiras, pois depende do contexto e da intenção de quem as profere. É importante ressaltar que certas frases e apelidos acabam se naturalizando a ponto de causar estranheza quando alguém se diz ofendido. Algumas frases com sentido racista são ditas e ouvidas com uma frequência preocupante em diversos espaços sociais e podem gerar desentendimentos e brigas, mesmo

quando não têm a intenção explícita de ofender ou magoar. Nas observações realizadas nas escolas, apelidos e “brincadeiras” em relação ao negro eram bastante frequentes e desencadeavam tanto brigas e discussões quanto gargalhadas e descontração aparente, inclusive daquele(a) que estava sendo alvo da chacota. Além disso, expressões como “é isso aí, macaco”, “valeu negão”, “boa, preto” (Diário de campo, 11.8.2006) foram usadas constantemente entre os estudantes com a mesma naturalidade usada para dizer o nome de alguém. As brigas não acontecem porque alguém é preto, mas quando alguém está brigando é uma maneira de insultar e ofender o outro.

CULTURA ESTUDANTIL: BUSCANDO POSIÇÕES DE RECONHECIMENTO E PRESTÍGIO SOCIAL

Nos códigos e sistemas de significados que constituem e dão sentido às ações e interações dos estudantes na escola, é possível notar que em alguns momentos o pertencimento étnico-racial não se manifesta explicitamente. Entretanto, é importante reiterar que os estudantes colaboradores se assumem negros e, portanto, constituem suas relações na escola e na cultura estudantil como sujeitos que percebem que cor e cabelos lhes indicam um “lugar” desprestigiado nesse contexto e nesse grupo social, entre outros.

A busca pelo reconhecimento entre os colegas foi referida pelos colaboradores como algo fundamental nas suas relações na escola. Denise (entrevista, 26.12.2006) aponta, como uma lembrança marcante, o ato de ser escolhida ajudante e líder da turma, ocupando uma posição importante diante do grupo; e Mário (entrevista, 29.12.2006) relembra, em sua trajetória escolar, um concurso de beleza do qual foi vencedor e refere esse episódio como importante para sua autoestima. Essas situações ficaram marcadas para esses sujeitos porque são exceções na trajetória escolar do estudante negro. Afinal, conforme Cavalleiro (2000), o sistema formal de educação é desprovido de elementos propícios à identificação positiva de estudantes negros com a escola, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnico-raciais.

Os estudantes visam, no processo de socialização vivido na escola, sentir-se parte de um grupo, pertencer. O pertencimento é vivenciado e percebido de diferentes maneiras. Márcia evidencia sua percepção quando fala que “tinha uma professora muito querida que era da nossa raça, era preta que nem nós” (entrevista 19.12.2006). A estudante citada vislumbrava naquela professora uma identificação importante e uma forma de ver o negro em uma posição social na escola que lhe proporcionava certo orgulho, pois o estudante negro aprende a perceber a escola como um “espaço que não é o seu” (CAVALLEIRO, 2000, p. 100).

É na escola, geralmente, que a criança começa a perceber o outro, fora do ambiente familiar. É na escola que o negro se percebe negro; que seu cabelo e sua cor são diferentes de alguns de seus colegas e professores e que isso lhe atribui inferioridade nesse meio social. Até então, a cor da pele e a

textura do cabelo não eram motivo de piadas, deboches e constrangimentos. Dessa forma, os estudantes negros se deparam com a situação de, como estudantes, integrarem um grupo que valoriza o reconhecimento, o prestígio e o destaque positivo nas suas relações, ao mesmo tempo em que integra um grupo estigmatizado e que convive fundamentalmente, em seu processo de identificação, justamente com o não-reconhecimento, o desprestígio social e o destaque negativo de sua imagem.

A principal diferença entre os estudantes negros e os não negros está na invisibilidade com que os primeiros aprendem a conviver e naturalizar. Mesmo que, entre os estudantes, alguns negros assumam posições de prestígio e sejam reconhecidos e valorizados no grupo, fora desse contexto eles percebem que sua imagem está limitada e é exclusivamente ligada a certas representações, como o carnaval, alguns esportes e/ou danças e sempre associada à marginalidade e inferioridade. O negro aprende a se enxergar como fora do padrão.

A presença efetiva do negro na escola é fundamental, pois traz à tona muitos aspectos ocultos da nossa história e permite que os sujeitos possam se enxergar nos livros, nos fatos e nos ídolos de forma digna. Os sujeitos identificados como representantes de prestígio da raça/etnia no contexto estudado possibilitam que alguns estudantes negros reconheçam seu pertencimento étnico-racial e, dessa forma, possam assumir uma postura de liderança e de exemplo em suas relações. Na escola, o negro está majoritariamente representado no(a) servente, no(a) guarda, no(a) cozinheiro(a), posições que não desfrutam de um reconhecimento valorizado entre os estudantes (Diário de campo, 13.6.2006). Segundo Cavalleiro (2006), as funções de diretor(a), professor(a), palestrante, em sua maioria, não são ocupadas por negros, contribuindo significativamente para que o estudante negro desenvolva um processo de autorrejeição e rejeição de seu grupo étnico-racial.

A discriminação “mais sofisticada”, presente nos livros didáticos, no currículo escolar, nos meios de comunicação, entre outros, é mais difícil de ser percebida, mas ao longo do tempo esse tipo de discriminação causa uma assimilação dos estereótipos negativos veiculados ao negro. É mais fácil perceber a discriminação em situações concretas, nas quais a ação do racismo é imediata. A cultura estudantil identificada no contexto dessa investigação manifesta a busca por posições de reconhecimento e prestígio no grupo social, em que os códigos específicos são permeados por uma cultura escolar que silencia diante do preconceito e das situações de discriminação com os negros e naturaliza o desprestígio social desses sujeitos.

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO PRÁTICA SOCIAL: POSSIBILIDADE DE RECONHECIMENTO, PERTENCIMENTO E EXCLUSÃO

De acordo com Hall (1997) e Neira e Nunes (2006), a Educação Física na escola, como uma prática social, expressa ou comunica significados que têm códigos

interpretáveis pelos sujeitos envolvidos. Os estudantes constroem, a partir dessa prática, significados expressos em atitudes, rituais e códigos e que dão sentido às suas interações. A Educação Física na escola tem importantes significados na cultura estudantil, seja no sentido de reconhecimento, prestígio e pertencimento, seja no sentido de exclusão.

De forma geral, os estudantes afirmaram que a Educação Física é “a melhor matéria que tem” (entrevista Beto, 23.11.2006). As aulas de Educação Física são percebidas como possibilidade de “se enturmar com as pessoas, conhecer pessoas novas” (entrevista Mário, 29.12.2006). “É uma sensação boa. Porque acho que tu já convive mais com os teus colegas, tu já faz coisas diferentes até com quem tu não fala” (entrevista Lucas, 5.12.2006). A forma de relacionamento vivenciada nas aulas de Educação Física é diferente da maioria dos momentos em que os estudantes estão na escola (entrevista Mário, 29.12.2006). Muitas vezes, a aula de Educação Física é vista como uma forma de sair da sala de aula, relaxar. É um momento muito esperado e festejado pelos estudantes, mesmo por aqueles que fazem qualquer coisa, menos as atividades propostas pelo professor (Diário de campo, 25.05.2006). Para alguns estudantes, é um dos poucos momentos de prazer na escola. No entanto, essa sensação contribui, entre outras coisas, para que a Educação Física seja confundida com o recreio escolar (entrevista Beto, 23.11.2006).

Os estudantes afirmaram que, atualmente, não percebem situações de discriminação ou preconceito nas aulas de Educação Física. Essas afirmações decorrem da naturalização das situações discriminatórias, porque, na prática, as expressões “macaco”, “negrão” e “meia-noite” são frequentemente utilizadas em meio a jogos e brincadeiras, e mesmo não contando com a aceitação de quem está sendo adjetivado, geram risos e descontração no grupo. Dessa forma o preconceito pode passar despercebido por alguns. Em alguns momentos, os apelidos e as expressões pejorativas são tomados como insultos e geram situações tensas, desentendimentos e brigas (Diário de campo, 9.5.2006).

As aulas de Educação Física na escola, entendidas pelos estudantes como momentos de atividade em grupo, nas quais as pessoas estão mais próximas fisicamente, podem, em alguns momentos, propiciar situações de insulto ou conflito étnico-racial, fazendo com que alguns estudantes fiquem “na defensiva”, sem se exporem muito para evitar tais situações (entrevista Denise, 26.12.2006). Em meio a um jogo, se o passe não vem ou alguém faz uma falta mais forte, os apelidos soam como ofensas e podem acabar em briga (Diário de campo, 08.05.2006). “Na hora do jogo, o cara só quer saber de jogar, ganhar, nem liga para os apelidos, a não ser quando perde, pois aí usa o apelido para brigar e ofender” (Grupo de discussão A). Nesses momentos, muitas vezes, o pertencimento étnico-racial emerge de forma ofensiva, e os apelidos “funcionam” como insultos raciais, por se manifestarem em situações de conflito ou tensão, frequentes em jogos e atividades corporais.

Foi possível depreender, na fala dos estudantes, a identificação com sujeitos e práticas entendidas como pertencentes ao universo negro, que têm certa visibilidade e prestígio social, também em outros grupos étnico-raciais. A possibilidade de enxergar-se nos atletas, nas músicas e danças, nos símbolos de moda e beleza muito importantes no meio estudantil permite que esses estudantes valorizem seu pertencimento étnico-racial e em diversos momentos se autodeclarem negros, sem constrangimento. Seus ídolos no esporte são, majoritariamente, negros e isso denota uma sensação de intimidade com tais práticas. Por meio desses esportistas conhecidos por todos, com prestígio entre os colegas de aula, é possível assumir uma identidade negra, e esse fato não será pejorativo e, tampouco, motivo de sentimento de inferioridade:

- E não desfazendo, né, mas se forem olhar os pretos estão nos melhores focos da mídia aí é preto, é Ronaldinho, foi o Pelé, Mike Tyson os melhores, coisa tudo aí tudo é preto né, meu. Tudo que é esporte aí é os preto na frente [...] Tudo que é primeiro é preto, é Ronaldinho, Jardel Gregório, aquela, Daiane dos Santos, é tudo da cor né, meu. Então eles ficam meio mordidos por isso. Estão ocupando mais espaço. [...] É que eu acho que todos os pretos são mais assim no esporte. **(Grupo de discussão A)**

As relações no contexto escolar reproduzem algo muito recorrente na sociedade de modo geral, em que os negros se destacam no esporte, na dança e na música, ou seja, áreas comumente associadas a elementos corporais em contraponto a atividades consideradas intelectuais. As atividades “intelectuais” relacionadas ao estudo no âmbito da escola não são muito valorizadas na cultura estudantil. Dessa forma, é possível concluir que, nos sistemas de significados que dão sentido às ações desses estudantes na escola, o negro encontra alguns espaços de prestígio social, visto que os esportes, as danças, as roupas e os acessórios são fundamentais para esse grupo social. Os estudantes negros, em especial os mais jovens, dificilmente percebem como negativo o fato de não se verem representados em posições sociais, por exemplo, advogados, jornalistas e escritores, entre outros, porque essas posições gozam de menos prestígio entre os estudantes, em relação a jogadores de futebol e atletas em geral, cantores e dançarinos(as).

Entretanto, apesar de ser importante para a autoestima de alguns estudantes negros que conseguem destaque em determinadas situações, essa valorização de elementos associados ao negro na cultura estudantil, além de reforçar os estereótipos de sambista e jogador de futebol como única forma de destaque social, não impede que, fora dos muros da escola, esses sujeitos se deparem com uma realidade que apenas dá prosseguimento ao silêncio e à invisibilidade vividos na escola.

A Lei Federal n. 10.639/03 explicita, entre outras propostas para a escola, a necessidade de dar visibilidade a representantes da história e cultura africana e afro-brasileira e seus descendentes, no sentido de proporcionar aos estudantes o reconhecimento e a valorização de negros importantes na construção da sociedade brasileira, como possibilidade de conhecimento e respeito à história e às contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais. Esportistas, como os referidos pelos colaboradores, não são os únicos negros de destaque social positivo, mas são os que mais têm visibilidade na mídia, e é bastante comum certo orgulho pela visibilidade desses sujeitos. Acreditamos que seja importante conhecer e divulgar as trajetórias desses atletas para os quais, talvez, conforme Molina Neto e Molina (2002), o corpo tenha sido o mais eficiente meio de expressão e afirmação em suas atividades na escola e fora dela.

Essas considerações vêm ao encontro do que propõe a lei referida e criada para tratar da educação das relações étnico-raciais no contexto escolar. O destaque positivo e a visibilidade da atuação dos negros nas diversas áreas de conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social, entre outros, interferem positivamente na autoestima e na autoimagem dos estudantes negros.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Consideramos importante refletir sobre a importância da pesquisa realizada com os estudantes e as escolas da RME/POA e pensar nas possíveis contribuições para os colaboradores do estudo e para a Educação Física, como área de conhecimento, perspectivando relações mais consistentes com as ciências humanas e sociais.

Como contribuição para a área de conhecimento, destacamos a relevância de compreender a Educação Física escolar na perspectiva do estudante, visto que ele se constitui em um dos protagonistas nessa prática social e, muitas vezes, a escola e o professor não têm condições – pelo acúmulo de atribuições – de escutar o que esses sujeitos têm a dizer sobre o sentido de determinadas ações. Ainda sobre a área de conhecimento, julgamos necessário que a Educação Física se faça mais presente no debate sobre as questões étnico-raciais no contexto escolar, pois, como foi evidenciado nessa disciplina, pela centralidade da cultura corporal, os estudantes negros têm possibilidades importante de afirmação cultural e reflexão sobre as relações étnico-raciais, muito mais do que em outros tempos e espaços escolares.

A cultura estudantil tende a valorizar bastante os elementos da cultura corporal e existe uma relação muito próxima com a história e a cultura negra, que parece pouco trabalhada no dia a dia da escola. Na qualidade de educadores, e mesmo procurando estar atentos a esse tema, sabemos que existe uma série de questões que dificultam algumas iniciativas nesse sentido. Portanto, estamos diante de uma tarefa complexa. Porém, acreditamos que, no momento, antes mesmo de buscarmos atividades que relacionem a história e a cultura africana e afro-brasileira à nossa área de conhecimento,

é fundamental que possamos romper com o silêncio sobre as relações étnico-raciais, com a falácia da igualdade de oportunidades aos negros nas relações sociais e com a hierarquização naturalizada das diferenças. As consequências dessa política do silêncio conformam a sociedade, as escolas e a Educação Física escolar. Escutar os estudantes negros nesta investigação possibilitou-nos identificar algumas formas de racismo, expressas em preconceitos e atitudes discriminatórias, que constituem os sentidos e as interações na escola e nas nossas aulas, e os seus mecanismos de defesa. Um olhar e uma escuta atentos, nesse sentido, podem permitir que os estudantes percebam as diferenças de uma forma positiva.

Nesse sentido, a política de cotas raciais nas universidades, ao prepararem universitários negros nas diferentes áreas do conhecimento – assumindo posições de prestígio social –, formarão, também, docentes negros. A formação de maior número de docentes negros, o aumento qualificado do debate sobre as relações étnico-raciais e a valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, também no ensino superior, podem significar às escolas e aos estudantes uma aproximação importante com outra perspectiva da nossa história, da nossa cultura, da construção das diferenças e das interações sociais que constituem os contextos escolares.

Em relação aos estudantes colaboradores, a investigação foi importante para romper com o silêncio que constitui as relações étnico-raciais, de forma geral, em nossa sociedade, e ao possibilitar-lhes a manifestação e a percepção de opiniões, angústias, dúvidas, histórias de vida, lembranças, acontecimentos e vivências sobre o assunto.

Abordar a temática das relações étnico-raciais na escola, na Educação Física ou em outros contextos pode gerar constrangimentos em alguns sujeitos e grupos em razão de diferentes vivências e construções. Entretanto, foi possível perceber, com os colaboradores do estudo, que muitos desses constrangimentos estão, justamente, relacionados à escassez de diálogos e discussões que venham a desnaturalizar certos padrões e romper com a hierarquização das diferenças. Experiências positivas nesse sentido podem representar abertura e/ou permanência de canais importantes de diálogo.

Em acordo com Portella (2007), destacamos que conhecer as questões de fundo que contextualizam esse debate é um exercício essencial para assimilar a importância da inserção do tema na educação brasileira, na perspectiva das diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, é preciso tratar dessas questões de fundo e propor uma “revisão histórica também dos olhares, dos saberes e das práticas, não apenas das relações pedagógicas”, mas das interações sociais cotidianas, de modo que os sujeitos possam se perceber, e perceber o outro, em diferentes lugares e em diferentes narrativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, M. L. ; MOLINA NETO, V. “Essanegranão!”: a prática política-pedagógica de uma professora negra em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 29, n.2, p. 7-8, jan. 2008.

BRASIL. Lei n.10639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2005.

CAVALLEIRO, E. S. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade*. 2006. (Projeto A cor da cultura)

GEERTZ, C. *La Interpretación de las culturas*. 7.ed. Barcelona: Gedisa, 1996.

GOFFMAN, I. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1963.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

_____. Educação cidadã, etnia e raça. In: PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. *Cultura e trabalho: histórias do negro no Brasil*. 2.ed. Porto Alegre, 2001. p. 40-45.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.63, p. 27-30, 1987.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

_____. *Racismo e antirracismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, 1999.

HALL, S. A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HASENBALG, C. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. In: MAIO, M. C. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, CCBB, 1996. p. 235-249.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

McLAREN, P. *A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLINA NETO, V.; MOLINA, R. M. K. Capacidade de escuta: questões para a formação docente em Educação Física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 57-66, 2002.

MORENO, R. O Adolescente negro em São Paulo. *Revista Palmares*, Brasília, n.4, p. 9-23, 2000.

MORIN, E. *O Método 6: ética*. 2. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NASCIMENTO, A. *O Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

- OLIVEIRA, L. L. Prefácio. In: MAIO, M. C. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, CCBB, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. *La Cultura escolar e la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata, 1998.
- PORTELLA, T. Combate às desigualdades na educação escolar. *Democracia Viva*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 3-7, jan./mar. 2007.
- PORTO ALEGRE. (Município). *Lei complementar n. 494*, de 10 de setembro de 2003. Dispõe sobre a reserva de vagas para afro-brasileiros em concursos públicos para provimento de cargos efetivos, e dá outras providências. Porto Alegre, 2003.
- SANTOS, M. *O Estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, UFRGS, Porto Alegre.
- SCHWARCZ, L. M. *Racismo no Brasil*. São Paulo: Publifolha, 2001.
- SILVA, T. T. A Produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.
- SODRÉ, M. *O Terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- VELOSO, Caetano. Sampa. In: _____. *Muito: dentro da estrela azulada*. Polygram, 1978. (Disco)
- WILLIS, P. *Aprendendo a trabalhar: como los ticos de la clase obrera consiguen trabajos de classe obrera*. Madrid: Akal, 1983.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

MARZO VARGAS DOS SANTOS

Mestre em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, integrante do Grupo de Pesquisa F3P- Efice, desde março de 2005
marzovargas@yahoo.com.br

VICENTE MOLINA NETO

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona, professor de Graduação e Pós-Graduação da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
vicente.neto@ufrgs.br

OUTROS TEMAS

LER E ESCREVER SOBRE CORPOS: METODOLOGIA FEMINISTA PARA LETRAMENTO DE JOVENS

JOANA PLAZA PINTO

RESUMO

Trata-se de projeto de estudo e prática em torno da questão do letramento para jovens. A experiência ocorreu no contexto de forte preocupação com o desenvolvimento da metodologia feminista, por isso houve uma intercalação dos dois assuntos. A experiência amadureceu para uma prática e o estudo sobre o desenvolvimento de metodologia feminista, para o letramento de jovens. Os participantes do projeto foram estudantes da rede pública de educação, em Goiânia (GO), e os temas centrais, as relações de gênero e sexualidade. A sede do projeto foi uma organização não governamental feminista. As atividades contemplavam oficinas regulares e a publicação de uma cartilha. Os resultados mostraram baixo interesse de meninos na proposta, mas alta adesão tanto de meninas quanto de meninos: a maior parte dos que começaram as oficinas foi até o fim.

JUVENTUDE • LETRAMENTO • METODOLOGIA FEMINISTA

READING AND WRITING ABOUT BODIES: A FEMINIST METHODOLOGY FOR TEACHING YOUNG PEOPLE

JOANA PLAZA PINTO

ABSTRACT

This is both a research project and an empirical study that analyzes the question of literacy amongst youngsters. The experience occurred within the context of a strong concern for developing a feminist methodology; for this reason, the two aspects are linked together. The experience has evolved to a practice and the study prompts reflection on the development of the feminist methodology for teaching young people. The project's participants were students from the public education system in Goiânia (GO) and the central themes were gender relations and sexuality. The project was developed in a feminist NGO. Activities included regular workshops and the publication and distribution of a pamphlet. The results showed that boys were less interested in the proposal, but that both girls and boys actively participated in the study: most of those who started the workshops remained until the end.

YOUTH • LITERACY • FEMINIST METHODOLOGY

ESTE TEXTO RELATA a experiência e algumas reflexões decorrentes do projeto Lendo, pensando, fazendo: acesso a produções escritas sobre saúde e sexualidade para estudantes¹. O projeto teve por objetivo desenvolver atividades voltadas para a apropriação produtiva da leitura e escrita, elaborando uma articulação entre afeto e instrumentalidade diante das tecnologias de escrita. Mais precisamente, visou desenvolver metodologia feminista para o letramento, de forma que as(os) participantes pudessem tomar para si as tecnologias de escrita como exercício de poder. Dirigido aos estudantes da rede pública de educação, em Goiânia, Estado de Goiás, e seus temas centrais foram relações de gênero e sexualidade.

1
Agradeço a todas da equipe do Grupo Transas do Corpo pelo apoio ao projeto. Agradeço também Taciana Gouveia, Cláudio Pedrosa, Osmundo Pinho e Albertina Costa.

2
É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em Goiânia, em 1987. Com práticas apoiadas no feminismo, atua nas áreas de gênero, saúde e sexualidade, especialmente com formação.

Este projeto foi pensado a partir da identificação de um conjunto de contextos, internos e externos ao trabalho do Grupo Transas do Corpo² (também referido por “Transas”), instituição sede do projeto. No contexto recente das instituições de ensino fundamental e médio no Brasil, os(as) jovens, entendidos nas análises educacionais como estudantes acima de 15 anos, seriam o grupo em maior situação de risco no que diz respeito às lacunas na apropriação de tecnologias discursivas. Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), ao analisarem os resultados do 1º teste do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – Inaf –, mostram que “os jovens têm desempenho significativamente melhor que os mais velhos”, atingindo níveis de instrução cada vez maiores, se beneficiando, no teste, pelo fato de sua escolarização ser uma experiência atual ou recente. No entanto, Ferraro (2002, p. 43), ao analisar os resultados do Censo de 2000, aponta o “enorme desafio colocado à educação de jovens e adultos, incompreensivelmente relegada para segundo plano” nas políticas educacionais. Ou seja, ainda que os(as) jovens

apresentem índices positivos no Inaf, tal desempenho está associado a condições temporárias – comparação com mais velhos e experiência escolar atual ou recente – e as políticas educacionais específicas não possuem a consistência daquelas para os demais grupos etários. Ferraro é pessimista em relação a estas políticas para jovens e seus resultados:

O experimento de classificação da população em níveis de letramento revelou, com toda a crueza, a situação do país no ano 2000 entre a população de 15 anos ou mais, apenas 1/3 havia atingido o nível 3 de letramento, que não significa nada mais que o mínimo constitucional (oito anos ou mais de estudo concluídos ou o fundamental completo). Os outros 2/3 da população de 15 anos ou mais (cerca de 71 milhões), compreendendo desde os “sem instrução e menos de um ano de estudo” até os distribuídos em todas as categorias de um a sete anos de estudo, dizem muito bem do tamanho do desafio posto à educação nos próximos anos (ou décadas?). E nem se aprofundou a questão da “progressiva universalização do ensino médio gratuito” determinada pela Constituição de 1988 em seu art. 208, II... (2002, P. 44)

Além disso, esses jovens estão num momento da escolarização que tende a amenizar as dificuldades da alfabetização em nome do aumento das estatísticas governamentais de escolarização no Brasil, privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade na apropriação da leitura e escrita. O letramento seria, nesse caso, deixado de lado em detrimento da alfabetização, esta sim considerada nas estatísticas governamentais em conjunto com o número de anos de estudos³. Sobre esses dois conceitos, seleciono um trecho lapidar sobre a distinção:

Brevemente: **alfabetizar** alguém significa mais ou menos torná-lo apto a decifrar a escrita. Ou seja, é alfabetizado quem conhece suficientemente os aspectos técnicos da escrita, em especial a correspondência som/letra, podendo assim ler – em um dos sentidos de ler – e escrever textos elementares. Já **letramento** implica algo mais complexo e sofisticado: que o cidadão possa ter acesso efetivo a certas práticas e a certos bens culturais disponíveis em uma sociedade letrada, na qual ele está inserido antes mesmo da alfabetização (talvez o conceito de analfabeto funcional equivalha a alfabetizado não letrado, desde que não se entenda por letrado, como na tradição, o cidadão de muitas letras, muito lido...). (POSSENTI, 2003, P. 2)

O fenômeno identificado nesse contexto atual da escolarização no Brasil é justamente a falta de preocupação com a quantidade de pessoas

3

Mesmo as avaliações de letramento afirmam que “ainda que outros fatores possam influir nos níveis de alfabetismo da população, o grau de instrução é a variável mais decisiva” (Ribeiro, Vóvio, Moura, 2002, p. 64).

que tem sido submetida a uma alfabetização de baixa qualidade, com um longo percurso escolar também de baixa qualidade, acarretando um contingente cada vez maior de jovens com capacidade para decodificar letras e até reproduzi-las, mas com pouco ou nenhum acesso a “práticas e a certos bens culturais disponíveis em uma sociedade letrada” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, AÇÃO EDUCATIVA, 2003).

No contexto do planejamento estratégico do Grupo Transas do Corpo, para o período de 2003-2004, foi identificada uma deficiência na implementação dos trabalhos, a falta de qualificação das mulheres para a apropriação das tecnologias discursivas. Isso quer dizer que as intervenções do Transas, até então, tinham sido insuficientes para colaborar com o aumento do discurso público das mulheres, seja pela produção de textos (escrita), seja pela apropriação de textos diversos (leitura), seja pela fala pública organizada (discurso ou intervenções públicas). Essa observação corroborou resultado de pesquisa anterior relativa a estilizações de gênero⁴ no discurso sobre linguagem: a análise qualitativa de entrevistas de longa duração com mulheres e homens, jovens universitários revelou que tais estilizações organizam identidades plurais, mas, ao mesmo tempo, organizam identidades bipolares opostas pela obrigação/embargo da prática da violência linguística. Ao analisar as estilizações de gênero no discurso sobre linguagem entre jovens – normas convencionais de gênero que ordenam falantes em conversações em particular e na opinião sobre conversação em geral –, uma das categorias relacionou a imagem de falante com os efeitos da fala. Esta categoria foi nomeada “violência linguística” porque se notou que algumas sequências tematizam efeitos de violência identificados pelas(os) falantes nas suas experiências de conversação (“ele pegou aquilo ali pra tá te arrasando”; “sacanagem”; “tinha que ser do jeito dele”; “brigava muito”; “brincadeira... de mau gosto”). Tais efeitos de violência linguística compõem uma ordem de gênero, pois as produções e reações a respeito desta violência são tornadas convencionais para dois grupos: os produtores de violência/reagem com naturalidade à violência na conversação (“namorado”; “eles”; “ex-namorado”; “a gente [João e amigos em churrasco]”); os submetidos à violência/reagem com desagrado à violência na conversação (“você, namorada”; “as meninas”; “eu, Maria”; “mulher”). Ou seja, gênero organiza desigualdades na apropriação do discurso público, seja escrito ou oral.

Em resumo, as mulheres jovens seriam o grupo mais prejudicado no que diz respeito ao exercício da leitura e da escrita no jogo das relações de poder.

Ainda que o relatório do Inaf/2003 mostre que “além de permanecer mais tempo estudando, como mostram os dados censitários, as mulheres também estão aproveitando melhor a escolarização no que diz respeito à aquisição de habilidades de leitura e sua manutenção ao longo da vida” (p. 8), no mesmo relatório podemos perceber que estas habilidades

4

O termo permite suspender o problema das “coisas” que estão representadas nas expressões linguísticas (por exemplo, “o sexo”), e passar aos atos que são realizados pelo corpo que fala no estabelecimento, criação, recriação e eventual subversão das relações de poder. *Stylization*, utilizado por Butler (1997, 43-44) para definir gênero, é uma nominalização do verbo *stylize*, cuja melhor tradução seria “fazer conformar a um dado estilo” ou “tornar convencional”. O termo portanto tem menos a ver com estilo subjetivo (como no uso em português de “estudos estilísticos”), e mais com a repetição de normas sociais rígidas para convencionar práticas e comportamentos sociais (Pinto, 2002, p. 3-4).

são usadas para livros (especialmente religiosos) e revistas, “para se distrair”, enquanto a “leitura de jornais é mais frequente entre os homens: 35% costumam ler pelo menos uma vez por semana, contra 29% entre as mulheres. A diferença a favor dos homens se mantém nos grupos com mais escolaridade” (p. 11). Esses dados mostram que os homens, quando se dedicam à leitura, direcionam seu interesse para suportes que informam sobre eventos recentes e diversificados (política, esporte, economia, cotidiano, entretenimento etc.), enquanto as mulheres, ainda que tenham mais “gosto pela leitura”, restringem seus interesses.

Impelidas a temer e/ou evitar a fala pública e, prejudicadas pelo descaso governamental com o letramento da população acima de 15 anos, as mulheres jovens acabam por ser as menos aptas a enfrentar os jogos de poder do discurso público – entendido aqui como intervenções orais públicas e produção de textos publicáveis. Mas, apesar da importância que atribuo às tecnologias de escrita nas relações de poder, não posso deixar que concorde que:

A tradição de educação popular/feminista vê a alfabetização como um elemento essencial para o sujeito desenvolver maior conhecimento e maior entendimento do seu próprio ambiente, e ser, portanto, uma ferramenta necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento de uma cidadania mais efetiva, que não só reconhece os direitos políticos de indivíduos, mas também seus direitos civis e sociais. (STROMQUIST, 2001, P. 311)

Em vista disso, o feminismo tem muito o que colaborar no campo do letramento. Uma metodologia participativa, que defenda princípios de igualdade, e que ao mesmo tempo explicita as relações de poder, enfrentando constantemente os conflitos das estilizações dos corpos⁵ no exercício da vida, é sem dúvida uma metodologia que pode desvelar o espaço do letramento como espaço de poder para os corpos e colaborar para refletir sobre e até mesmo reverter a delicada situação das mulheres e das adolescentes em geral diante das tecnologias discursivas.

Nesse sentido, pesquisei metodologia feminista, e detectei um outro contexto relevante para o problema: existem poucas produções que sistematizam a metodologia feminista há tantas décadas desenvolvida e aplicada em técnicas, estas sim bem descritas e por vezes comentadas. A metodologia feminista – já largamente debatida como prática de pesquisa (HARDING, 1987; SCHIENBINGER, 2001) – definitivamente ainda não recebeu a mesma atenção como prática educativa. Para definir metodologia feminista como teoria e prática educativa, centrei-me no texto de Portella e Gouveia (1999), sem dúvida a melhor contribuição feita até hoje para o campo, e no texto de Louro (1997), mais voltado para a prática escolar.

5

Corpo entendido como um conjunto de práticas performativas que produzem aquilo que afirmam descrever. (Butler, 1993, 1997). Concepção fundamental para entender os processos educativos como um exercício também de resignificação dos corpos das(os) jovens, dos corpos sexualizados e generificados, no decorrer das práticas do curso.

Contextualizando a metodologia feminista sob a influência da educação popular proposta por Paulo Freire, desenvolvida num processo de “fazendo e aprendendo” e com a inspiração central de emancipação das mulheres, as autoras definem metodologia feminista esclarecendo cada um dos termos desta expressão.

A metodologia é, ao mesmo tempo, a concepção que temos sobre um determinado fenômeno – no nosso caso, a educação – e o próprio processo em que a educação se dá. [...] Compreendemos o feminismo como uma teoria e uma prática política que se preocupa com a condição das mulheres e que está comprometida com a transformação das relações de gênero e dos sistemas de dominação em direção à justiça e igualdade entre homens e mulheres. (PORTELLA, GOUVEIA, 1999, P. 11)

As autoras defendem os requisitos fundamentais exigidos pela metodologia feminista: ter clareza sobre os efeitos de gênero nas relações sociais e institucionais, reconhecer o conflito e as estruturas desiguais de poder, trabalhar as quatro dimensões constitutivas das relações de gênero (simbólica, normativa, institucional, subjetiva) e, por fim, trabalhar com a perspectiva do empoderamento das mulheres.

Louro (1997, p. 112) confirma os requisitos propostos por Portella e Gouveia (1999) também no contexto escolar: “as formulações pedagógicas construídas na ótica feminista apoiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares”. E acrescenta, inscrevendo as pedagogias feministas na perspectiva das pedagogias emancipatórias de base freireana: “a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais” (LOURO, 1997, P. 113).

A crítica de Louro (1997) às pedagogias feministas dualistas leva a enfatizar a pertinência de Portella e Gouveia (1999, p. 22-24), que reconhecem a participação das educadoras feministas nos jogos de poder e propõem nove princípios norteadores para a metodologia feminista, evitando “receitas” ou “técnicas” prontas. Esses princípios nortearam o desenvolvimento deste projeto:

1. A ação educativa é também política, porque objetiva mudar as atuais relações de injustiça na vida das mulheres e reduzir as desigualdades sociais.
2. A ação político-educativa é um processo que não se inicia nem se encerra com uma atividade específica.
3. O processo político-educativo parte da realidade dos sujeitos, o que inclui as relações de subordinação em que estão inseridos.

4. As(os) educandas(os) não são uma página em branco, pois já têm conhecimento e experiência acumulada. Todas as pessoas trazem uma história pessoal e coletiva e um conhecimento sobre a realidade que é muito maior do que o das(os) educadoras(es).
5. As(os) educadoras(es) também possuem conhecimento acumulado.
6. As ações político-educativas devem possibilitar o acesso dos grupos ao conhecimento acumulado e sistematizado nos diversos campos temáticos.
7. O processo político-educativo caracteriza-se pela troca entre diferentes saberes e experiências.
8. No processo político-educativo sempre estão em jogo relações de poder, algumas das quais baseadas em relações sociais.
9. A aprendizagem envolve os sujeitos por inteiro e não apenas intelectualmente.

Nesse mesmo contexto, não consegui identificar produções que sistematizam um trabalho específico com leitura e produção escrita, a não ser de forma indireta⁶. Somente em uma pesquisa no Centro de Documentação e Apoio Pedagógico – Cedap – do SOS Corpo: Instituto Feminista para a Democracia, de Recife, encontrei uma única publicação sobre alfabetização entre mulheres parteiras, de janeiro de 1992, do Coletivo de Mujeres de Matagalpa, na Nicarágua: *Con nuestras propias palabras: projeto de alfabetización-capacitación en género y salud com mujeres parteras* (RUIZ ET AL., 1992).

⁶ Técnicas que utilizam leitura e escrita como apoio para a discussão de algum tema, especialmente as técnicas para ação feminista e mídia.

Também, no contexto de materiais disponíveis sobre técnicas de trabalho com leitura e produção escrita, a ajuda não foi grande: o campo de atuação dessas técnicas costuma ser restrito à sala de aula, portanto prevenindo um tempo mais amplo de atuação (várias seções durante um semestre ou ano inteiro) e pressupostos de conhecimento especificamente escolares. Além disso, essas técnicas ligadas à sala de aula pressupõem relações hierárquicas entre educandas(os) e educadoras(es), e nenhum enfoque de gênero. Ou seja, independentemente do fato de essas técnicas serem inspiradoras para desenvolvimento de metodologia feminista para leitura e escrita, elas deveriam ser criticamente adaptadas a uma proposta feminista radical, que seguisse com afinco os nove princípios educativos feministas e procurasse seguir os quatro requisitos apontados por Portella e Gouveia (1999).

O Grupo Transas do Corpo possui, desde 1993, o Centro de Estudos e Informação – CEI –, que disponibiliza materiais na área de gênero, saúde e sexualidade, promovendo um espaço de educação para a cidadania. Desde a sua estruturação, cada vez mais, jovens buscam o grupo para acessar informações sobre direitos sexuais e reprodutivos. Em 2002, ano precedente ao projeto relatado, o CEI recebeu, para pesquisa orientada, 72 mulheres e 11 homens; destes, 63% em faixas jovens entre 10 e 29 anos, todas(os) em busca de materiais sobre os mais diversos temas das áreas da saúde reprodutiva e da sexualidade.

Como aponteí, o acesso ao conhecimento deve ser promovido, não somente pela existência de recursos materiais, mas sobretudo pelo empoderamento dos sujeitos para uma apropriação afirmativa do conhecimento, promovendo a leitura crítica, a reflexão e a produção. Atualmente, o acesso à cultura escrita é o capital mais importante de qualquer nação ou pessoa:

A escrita foi e é, na história da civilização ocidental, condição do desenvolvimento científico e tecnológico, da organização do espaço e da gestão pública, do estabelecimento de regras e princípios de cidadania. [...] Não se pensa possível, hoje, a democracia sem letramento, sem circulação de informação. Não se imagina a justiça sem as letras. Saber e poder ler e escrever é uma condição tão básica de participação na vida econômica, cultural e política que a escola se tornou um direito fundamental do ser humano, assim como a saúde, moradia e emprego. (BRITTO, 2003, Apresentação)

Goiânia é a 12^a cidade mais populosa do Brasil, com cerca de 1,1 milhão de habitantes. Seu enorme contingente de estudantes, no entanto, conta com apenas três bibliotecas públicas de acesso irrestrito⁷. Esse dado evidencia a carência de investimentos na área, deixando jovens, especialmente as(os) provenientes de camadas populares, sem a possibilidade de encontrar espaços culturais adequados para o seu desenvolvimento humano.

Parto do princípio de que este trabalho contribui para o acesso a informações com enfoque feminista sobre sexualidade, gênero, direitos sexuais e reprodutivos para estudantes da rede pública, ampliando o conhecimento sobre direitos, autoestima, além de promover a leitura como forma de luta pela própria cidadania e da comunidade.

ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Como o projeto elegeu estudantes da rede pública como participantes, foi conveniente que integrasse o *Transas adolescentes*, projeto já desenvolvido pelo Grupo *Transas do Corpo*, que oferecia oficinas de 12 horas para estudantes, à época, 7^a série (atual 8^o ano) das escolas municipais de Goiânia. Essas oficinas aconteciam no contexto de um convênio formal entre o Grupo *Transas do Corpo* e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A parceria com o *Transas adolescentes* otimizou a captação de adolescentes para as oficinas.

Outra vantagem na parceria com o *Transas adolescentes* foi a oportunidade de testar metodologia e vivência educativa com adolescentes nas oficinas de 12 horas que esse projeto oferece, pois ele também tem uma preocupação com a leitura e escrita, porque também quer chamar a atenção das(os) adolescentes para a biblioteca (CEI). Dessa forma, nas oficinas de doze horas, houve um momento de “leitura e escrita” de três horas.

7

Dados informados pela Secretaria Municipal de Cultura em 2003, por carta: Bibliotecas com empréstimo para a população em geral: biblioteca municipal Marieta Telles Machado (na região central, 22.350 volumes); biblioteca Cora Coralina (na região central, 11.860 volumes); biblioteca estadual Pio Vargas (na região central, cerca de 60 mil volumes).

As visitas e oficinas do *Transas adolescentes* começaram em maio de 2003 e o acordo da parceria foi que em junho, julho e outubro, as(os) adolescentes que iam às visitas (momento de divulgação das oficinas e inscrições) seriam convidados a participar das oficinas do projeto *Lendo, pensando, fazendo*. Na ocasião em que essas datas foram fechadas, propus um vago roteiro de técnicas para as primeira e segunda oficinas, que deveria ser mais bem detalhado após a avaliação da experiência de “leitura e escrita”, em maio, no *Transas adolescentes*. No entanto, conforme detalharei adiante, fui obrigada a rever a estratégia de parceria com o *Transas adolescentes*.

Outra estratégia importante foi fazer reuniões de apresentação do projeto e discussão dos objetivos políticos e metodológicos com as várias instâncias envolvidas no seu desenvolvimento:

1. equipe da área de formação do Grupo *Transas do Corpo*;
2. equipe do projeto *Transas adolescentes*;
3. diretoras e coordenadoras das escolas;
4. orientadoras e outras(os) bolsistas do Programa Gênero, Reprodução, Ação e Liderança – Gral (Fundação Carlos Chagas/SOS Corpo), que financiou o projeto e forneceu formação e acompanhamento para refletir sobre os problemas enfrentados.

Do ponto de vista das técnicas, alguns temas e procedimentos, tendo como base princípios metodológicos feministas, foram elencados como estratégicos para o desenvolvimento das oficinas:

1. valorização de técnicas e teorias de leitura e escrita de que eu já dispunha para incorporar a essa nova situação educativa;
2. debate sobre funções do letramento (por que e para que escrever/ler?);
3. técnicas de experimentação de diferentes tipos de textos (para quem e como escrever/ler?);
4. debate sobre a relação entre escrita/leitura e corpo: corpo-tema da escrita; corpo-superfície da escrita; corpo-barreira da escrita; corpo-motivação da escrita;
5. valorização do acervo do CEI na seleção dos materiais para os encontros, explorando os tipos de textos e formatos variados disponíveis quando o assunto é saúde e sexualidade;
6. valorização das técnicas de leitura que aumentam a autonomia, como consulta a dicionários e gramáticas (sempre disponível na sala durante as oficinas), consulta a outros textos para tirar dúvidas, acesso gratuito a jornais, revistas e *internet*.

RESULTADOS E IMPACTOS IMEDIATOS

Para realizar o momento “leitura e escrita” no projeto *Transas adolescentes*, quando aconteceria o primeiro teste da temática e da metodologia, foi realizada uma longa discussão com toda equipe do *Transas adolescentes* para adequar este momento de “leitura e escrita” às necessidades desse projeto. As visitas do *Transas adolescentes* começaram, conforme o previsto, em maio de 2003. De 28 a 30 de maio de 2003 aconteceu a primeira oficina desse projeto, com 15 adolescentes, entre 12 e 16 anos. O momento “leitura e escrita”, no qual testei uma proposta de técnica, aconteceu no dia 30 de maio.

Na prática, o roteiro teve problemas no desenvolvimento seguro das técnicas para leitura e escrita, especialmente na condução do tempo e da introdução aos processos de escrita e leitura. Também expôs a necessidade de discutir a relevância das técnicas para o objetivo de apropriação das tecnologias de leitura e escrita. Essas questões foram trabalhadas durante a visita de orientação ao SOS Corpo (Recife), em agosto de 2003, com Taciana Gouveia, supervisora do projeto no Programa Gênero, Reprodução, Ação e Liderança – Gral. Outro aspecto importante que o detalhamento mostra é que a faixa etária do projeto *Transas adolescentes* estava abaixo da média ideal para o desenvolvimento de metodologia para leitura e escrita.

Logo na semana seguinte a essa primeira oficina, no começo de junho, as(os) professoras(es) da Secretaria Municipal de Goiânia entraram em greve e permaneceram assim até meados de agosto. Essa longa paralisação impediu o andamento, tanto do *Transas adolescentes* quanto do *Lendo, pensando, fazendo*. Durante esse intervalo, articulei a visita de orientação ao SOS Corpo para avaliação. Nessa visita, a supervisora e eu concluímos que era preciso garantir que as(os) adolescentes inscritas(os) estivessem numa faixa acima de 14 anos. Além disso, para esse tema da leitura e escrita, ainda tão cheio de mitos para as(os) adolescentes, seria ideal que eu trabalhasse com uma única turma, durante mais tempo, assegurando a adesão do grupo, o tempo para refletir sobre as técnicas e os resultados e, finalmente, o vínculo dessas(es) adolescentes ao CEI, o acervo principal do material que foi lido durante o projeto.

Ao retornar da supervisão, descobri que a greve havia terminado, no entanto, as aulas perdidas seriam repostas no sábado, o que dificultaria muito, já que voltei disposta a trabalhar aos sábados com as(os) adolescentes para garantir que o curso tivesse mais duração. Considerados esses fatores, resolvi captar as(os) adolescentes nas turmas de ensino médio de uma escola estadual próxima à sede do *Transas*. Tratou-se da Escola Estadual do Parque Amazônia. Essa escola apresentou várias vantagens: oferecia turmas

de ensino médio, portanto alunas(os) com mais de 14 anos; estava próxima ao Transas, oferecendo por isso maiores possibilidades de interação das(os) participantes do curso com a sede; não tinha aulas aos sábados, portanto o calendário do projeto *Lendo, pensando, fazendo* poderia contar com esses dias para desenvolver suas oficinas. Avaliadas as vantagens, decidi divulgar o projeto nessa escola estadual.

Visitei a escola pela primeira vez nos dias 28 e 29 de agosto, conquistando a aprovação da coordenadora do turno matutino, Iraci, para divulgar o curso, sem qualquer convênio ou autorização formal. Na semana seguinte, dia 3 de setembro, fui à escola, divulguei o curso nas salas do ensino médio, depois fiz uma reunião explicativa com todas(os) as(os) interessadas(os), e, por fim, 5 alunos e 29 alunas se inscreveram.

Para divulgar o curso na escola, propus um nome que fosse ao mesmo tempo atraente e significativo. O curso foi nomeado *Entre linhas: para ler e escrever sobre sexo, prazer e poder*⁸. O curso foi cumprido em quarenta horas, dividido em cinco partes: Sexo e poder: escrevendo sobre o corpo; Roda de leituras sobre sexo; Modos de escrever sobre mim: meu prazer, meu ser; Grupo de narrativas sobre prazer; Texto, este obscuro objeto do desejo: afetos e tecnologias de escrita para a vida.

Algumas condições importantes para os participantes foram enfatizadas durante a divulgação do curso e inscrição:

1. deveriam ser estudantes da rede pública de ensino na cidade de Goiânia, e ter entre 14 e 18 anos;
2. deveriam comparecer a 100% da programação do curso;
3. receberiam:
 - certificado do curso, com total de 40 horas
 - vale-transporte para ida e volta ao local do curso
 - lanche e almoço nos períodos do curso
 - materiais (livros, folderes, cartazes, cartilhas) sobre os temas do curso
 - cadastramento imediato no Centro de Estudos e Informação (para pesquisa na biblioteca e na *internet*).

Foram confirmadas as participações dos 5 alunos e de 20 alunas no curso. Esses números indicam o baixo interesse dos meninos à proposta. Interesse aqui é tomado em relação à noção de adesão, largamente utilizada na literatura sobre saúde coletiva. Nessa literatura, adesão indica a ação do paciente com doença crônica, necessitado(a) de tratamento a longo prazo, de “seguir o tratamento de forma regular e sistemática” (REINERS ET AL., 2008, p. 2300). Para fins educativos, a noção de adesão é útil para avaliação de ações de médio ou longo prazo – a avaliação leva em conta não apenas a quantidade de pessoas que se inscrevem ou iniciam o processo (“interesse”), mas a quantidade das que continuam regular e sistematicamente (“adesão”). Nesse caso, o interesse dos meninos foi muito menor que o das

8

Agradeço Eliana Gonçalves Alves, Taciana Gouveia e, em especial, Micheline Silva, pela inspiração durante a escolha do nome do curso.

meninas – tendo estas confirmado quatro vezes mais inscrições que eles.

Dois fatores podem ser apontados como causadores desse quadro: uma estilização de gênero, nesse caso, “ser rapaz” diminui a espontaneidade dos adolescentes em manifestar seu interesse por grupos de reflexão; uma parte significativa, quase metade, dos adolescentes que manifestaram interesse não puderam concretizar a inscrição ao se deparar com o calendário, pois trabalhavam no horário em que o curso é oferecido.

Procurando articular o espaço da escola com o *Transas*, visando à continuidade do trabalho, realizei várias outras visitas à escola ao longo do semestre. Foram todas realizadas na semana do curso, aproveitando para: lembrá-los do calendário; doar material bibliográfico para a biblioteca da escola e para as(os) participantes; manter a escola informada do andamento do processo.

Apesar das 25 confirmações, apenas 10 jovens participaram da primeira oficina, nos dias 19 e 20 de setembro. Desses 10, participaram integralmente do curso 6 alunos. Os outros 4 participantes das primeiras oficinas foram procurados e justificaram suas ausências: um arranhou um emprego, duas iniciaram estudos pré-vestibulares aos sábados, e outro morava muito longe.

Avaliamos essa evasão no conjunto das evasões ocorridas também no projeto *Transas adolescentes*, que enfrentou, no decorrer de seus três anos de existência, atividades com evasão de cerca de 80% das(os) inscritas(os), ou seja, em média cerca de 20% dos(as) que se inscreveram participaram efetivamente dos cursos. Como os cursos do *Transas adolescentes* apresentavam número de horas diferente (doze horas), supomos que não tenha sido a longa duração de quarenta horas que tenha provocado a evasão das participantes. Nossa análise aponta para quatro fatores principais:

1. pouca ou nenhuma tradição local, em Goiânia, de articulação entre adolescentes, a não ser em espaços religiosos, como grupos de jovens de igrejas. A articulação laica para adolescentes, com objetivo educativo, é rara na cidade.
2. como comprovam os resultados recentes de pesquisa da Unesco (CASTRO, ABRAMOVAY, 2004), Goiânia é uma capital conservadora. Os temas propostos na programação são polêmicos, ainda que atraentes.
3. seguindo o raciocínio anterior, acreditamos que pais e mães podem ter exercido seu poder de interdição no período entre o ato de inscrição e o início do curso. Prova disso foi que a equipe do *Transas adolescentes* recebeu dois telefonemas e uma visita de mães à sede querendo saber do que se tratava.
4. minha inexperiência em garantir uma articulação prévia, não somente para o contato imediato com as(os) adolescentes, como consegui, mas também para um contato prolongado, com reunião com responsáveis e com as(os) próprias(os) interessadas(os) para clarearmos dúvidas e garantirmos a adesão.

No entanto, é fundamental apontar que, depois do primeiro encontro (doze horas), não tivemos mais nenhuma saída. Tendo em vista a menor evasão em comparação ao outro projeto – *Transas adolescentes* com 80% de evasão e curso *Para ler e escrever...* com 40%–, consideramos que a continuidade entre comparecimento no primeiro encontro e finalização aponta a adesão das(os) estudantes ao curso, tanto de meninos quanto de meninas, e é um dos resultados mais positivos da proposta.

De acordo com questionário aplicado no início do curso, o perfil dos(as) participantes que permaneceram do início ao fim foi o seguinte: estudantes do ensino médio da Escola Estadual do Parque Amazônia, em Goiânia. Suas participações no curso foram voluntárias. Eram quatro mulheres e dois homens, entre 15 e 19 anos. De acordo com as fichas de inscrição, os(as) participantes declararam-se 17% negros, 50% morenos/pardos e 33% brancos; 50% evangélicos e 50% católicos, tendo a religião muita importância na vida deles(as). Apenas uma das participantes afirmou que não trabalha, e apenas um dos participantes afirmou ter emprego fixo (costureiro); as(os) demais (67%) trabalham esporadicamente em serviços pontuais: babá de crianças, panfletagem de rua, criação e venda de bijuterias, desfile como modelo e correção de provas. Todos(as) são moradores(as) do Parque Amazônia e suas redondezas, microrregião II da Região Sul de Goiânia, onde está localizado o Grupo *Transas do Corpo*. Essa área da cidade, com cerca de 25 mil habitantes em 2003, faz divisa com Aparecida de Goiânia, município da região metropolitana de Goiânia, e tem características de classe média baixa, com várias casas e blocos de apartamento, além de um *shopping* (o único do município de Aparecida de Goiânia) e equipamentos sociais diversos (associações de bairro, escolas municipais e estaduais, unidades de saúde, entidades de classe e religiosas).

O curso foi realizado durante calendário planejado. As técnicas para o letramento, algumas criadas outras adaptadas, foram descritas na cartilha (ver adiante), juntamente com os textos produzidos e alguns lidos.

Dois dicionários pequenos estavam sempre disponíveis no espaço das oficinas, e todos(as) eram estimulados(as) a consultá-los sempre que tinham dúvidas sobre significado ou grafia de alguma palavra. Essa foi uma prática que se firmou rapidamente, a ponto deles(as) mesmos(as) lembrarem de consultar o dicionário em vez de perguntar. Quando a oficina *Minha palavra, meu dicionário* foi realizada, todos(as) estavam cientes do modelo de texto do dicionário e gostaram muito de participar desse modelo tão próximo ao cotidiano das oficinas. Além das leituras durante as oficinas, todos(as) receberam materiais bibliográficos diversos para organizar suas bibliotecas.

Entre os vários desafios que enfrentamos, gostaria de pontuar alguns dos principais. O calor na sala do curso foi insuportável, a ponto de o *Transas* adiantar a compra de um ar condicionado para o ambiente, que foi a melhor solução para os últimos dois encontros do curso. Outro desafio foi o perfil religioso do grupo. A religião, declarada como muito importante

na vida dos(as) participantes, foi várias vezes citada como fonte de saber, de decisão e referência para sua vida amorosa e sexual, especialmente no primeiro encontro. Esse fator complicou bastante o andamento por causa da dificuldade de se posicionarem e da referência constante à fala do outro (bíblia, pai, mãe, família) como mais apto a decidir por elas(es). Procurei escutar suas falas, e intercalar suas referências a outros discursos com uma pergunta assertiva do tipo “mas qual é a sua opinião?”. Isso resultou que, em dado momento, uma das participantes sugeriu que o grupo parasse de citar outras pessoas, que “aqui a gente está para discutir a nossa opinião, e não a dos outros”. Foi a solução que valeu e a que todos(as) aderiram sem problemas, inclusive elas(es) mesmas(os) lembrando essa ideia em outros momentos quando a religião voltava à baila.

Outro desafio foram minhas dificuldades de instrução e de condução. Muitas vezes avalei minha atuação como atropelada, rápida demais, com lacunas de instrução e dificuldade de lidar com o silêncio do grupo. Aliás, essa foi uma questão importante: o grupo pequeno era também silencioso. Em vários momentos, o grupo dava “marcha a ré” nas discussões e ficava travado para continuar o tema. Procurei encaminhar isso com algumas soluções: permitir o silêncio pelo tempo que eles(as) determinassem; encaminhar perguntas objetivas sobre o tema em pauta; e intercalar temas difíceis com relaxamento e outras técnicas corporais que pudessem trazê-los(as) de volta à confiança no grupo e em mim. Algumas vezes essas soluções funcionaram, algumas vezes não.

Outra dificuldade estava relacionada ao próprio desenvolvimento das técnicas, que me exigiram uma reflexão metodológica mais do que criatividade.

O CEI recebeu, durante 2003, 71% a mais do total de pessoas recebidas durante todo o ano de 2002, ou seja, o número de pessoas quase dobrou de 2002 para 2003.

A faixa etária entre 10 e 29 anos cresceu de 63% em 2002 para 87% em 2003, mostrando o impacto dos dois projetos desenvolvidos com adolescentes. Segmentando esses dados, vemos que o maior aumento foi na faixa de 10 a 19 anos: de 11% em 2002 para 32% em 2003. Esses dados provam que os processos de visitas e oficinas educativas despertaram e consolidaram o interesse do público jovem por outras atividades oferecidas pelo Transas. Estudantes de ensinos fundamental e médio não aumentaram, contudo, sua proporção: em 2002, eram 35% dos usuários(as), enquanto em 2003 passaram para 33% do total de usuários(as), mantendo-se na mesma faixa proporcional.

Vale a pena observar que as mulheres, sempre maioria, diminuíram um pouco esse ano, de 87% em 2002, para 80% em 2003. Esse novo dado pode ser fruto dos cursos dos dois projetos, ambos oferecidos para meninas e meninos, ainda que as meninas se mantenham em maior número: 57% dos meninos que frequentaram o CEI durante o ano de 2003 eram estudantes.

Sobre o perfil dos estudantes, 42% eram de escolas públicas, enquanto 58% eram de universidades, o que significa que entre estudantes não universitários, o CEI recebeu 100% do ensino público. Em 2002, essa proporção era outra: 33% dos estudantes não universitários eram de escolas particulares, e 67% do ensino público.

O retorno continuou baixo: apenas 12% dos atendimentos de 2003 foram atendimentos de retorno, ou seja, 88% dos(as) usuários(as) visitaram o CEI apenas uma vez em 2003.

ALGUMAS REFLEXÕES E UMA CARTILHA

Conforme aponte, é conturbada a relação das mulheres com as tecnologias discursivas no jogo das relações de poder. As ações educativas com mulheres em diferentes espaços de inserção (lideranças populares, profissionais de saúde e educação, jovens universitárias) mostraram que, ainda que seu grau de escolaridade varie, a maioria das mulheres mostra dificuldade e/ou inexperiência em lidar com a fala e a escrita públicas. Ou seja, mesmo dispondo de habilidades apropriadas para a leitura e a escrita de acordo com seu nível de instrução formal, elas demonstraram limitações (descritas como individuais e subjetivas, do tipo “eu não dou conta”, “eu não gosto”, “eu não sei direito”) para a prática dessas habilidades no espaço público.

Dados do Inaf/2003 mostram que “a diferença no desempenho em leitura entre homens e mulheres corresponde também a um maior interesse e a práticas mais frequentes de leitura entre as mulheres”. Das mulheres entrevistadas⁹, 35% afirmam gostar de ler, enquanto essa afirmação só aparece entre 20% dos homens pesquisados. Os números seguem altos para as mulheres conforme o tipo de material lido, mas a diferença diminui de acordo com o grau de escolaridade: 81% das mulheres afirmam que costumam ler livros, contra 68% dos homens; no caso do hábito de ler revistas, os dados gerais mostram que 71% das mulheres costumam ler revistas, contra 55% dos homens; na análise separada por grupo de maior escolaridade essa diferença diminui e 50% dos homens declaram ler revistas contra 63% das mulheres; quando o material lido é jornal, a diferença se inverte: 35% dos homens costumam ler jornais pelo menos uma vez por semana, contra apenas 29% das mulheres.

Esses dados parecem otimistas, mas se analisamos com calma eles nos falam que a relação das mulheres com a leitura está comprometida, como não poderia deixar de ser, pela materialidade do espaço discursivo. A inversão da proporção no caso da leitura de jornal é representativa: livros e revistas são espaços discursivos que não representam necessariamente a opinião pública, mas o jornal é o espaço da informação e do debate instantâneos, voltado para o mundo público, exigindo alta assimilação e ação e prioritariamente direcionado para o campo político. Por que justamente esse tipo de material é o menos lido por mulheres? A metodologia quantitativa que o Inaf desenvolveu precisaria ser mais bem explorada com dados

⁹ Contemplando a aplicação de um teste de leitura e escrita e de um questionário, “a pesquisa, realizada pelo Ibope em julho de 2003, utilizou uma amostra nacional, representativa da população brasileira, com 2000 pessoas de 15 a 64 anos”.

qualitativos, que pudessem esclarecer qual a natureza dessa “diferença de desempenho” entre homens e mulheres no campo da leitura, especialmente tendo em vista uma perspectiva de gênero na análise do funcionamento das práticas de letramento.

Parece-nos que as observações nos cursos e outras atividades educativas são confirmadas: o entrave das mulheres continua sendo o espaço público. De acordo com diagnóstico realizado no início do curso do projeto *Lendo, pensando, fazendo*, 100% dos homens declararam não gostar de ler, enquanto 100% das mulheres afirmaram gostar de ler. No entanto, quando a pergunta tem relação com a prática da escrita, são as mulheres que respondem não gostar de escrever (17% do total de participantes, representando 25% das mulheres). Por que os homens, mesmo não gostando de ler, declaram gostar de escrever? Pela natureza das respostas quanto ao tipo de material, compreende-se o espaço que ocupa a leitura na dinâmica de gênero: as mulheres declararam ler revistas, a bíblia, curiosidades, romances e piadas; enquanto os homens, além das revistas e romances comuns aos dois grupos, declararam ler jornais, “livros de pesquisa” (citação textual da resposta ao questionário), e conhecimento geral. Essas respostas parecem confirmar que não há uma relação evidente entre leitura e escrita, ainda que seja necessário destacar seu lugar em outras práticas da vida social. Street e Lefstein (2007) observam que alguns estudos têm mostrado a relação entre escrita e identidades e o papel fundamental das formações identitárias na construção de práticas de escrita. Tais estudos, em consonância com a avaliação de leitura do Inaf, confirmam que ser homem/ser mulher, entre outras identidades, participam ativamente da consolidação das habilidades de leitura e escrita. Segundo o diagnóstico do curso, os homens consolidam mais a habilidade de escrita enquanto as mulheres consolidam mais a leitura. Como os dados do Inaf/2003 confirmam, a leitura de interesse imediato e prático (jornais, “livros de pesquisa”) ainda é de maior interesse para os homens, enquanto as mulheres se reservam ao “gosto pela leitura” de entretenimento ou religiosa (bíblia, revistas e romances). Como reverter essa prática fundada nas estilizações de gênero?

Dados governamentais (BRASIL, 1991-2002) mostram que as mulheres continuam aumentando seu grau de escolaridade: em 1995, 55% das pessoas matriculadas em ensino formal no Brasil eram mulheres, aumentando um pouco para 56% em 1999. Quando verificamos os dados por região, vemos que no Centro-Oeste a diferença entre homens e mulheres é ainda maior: em 1999, as mulheres representavam 59% do total de matriculadas, contra 41% dos homens. Quanto mais alto o nível de escolaridade, maior a diferença entre homens e mulheres: enquanto eles estão praticamente empatados no ensino fundamental (51% de mulheres, contra 49% de homens), no ensino médio a diferença aumenta (56% de mulheres, e 44% de homens). Por que esse aumento de escolaridade não se converte em assertividade nas práticas públicas de escrita e leitura?

Ora, ler no sentido de decifrar e praticar a codificação de letras não quer dizer letramento. O letramento é uma categoria mais ampla, que deve ser compreendida em uma perspectiva histórica. Kleiman (1995) afirma que existem dois modelos básicos para a abordagem do letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo baseia-se numa concepção tecnicista de leitura e escrita, práticas associadas a decodificações que levariam a um progresso e mobilidade social do indivíduo letrado. Britto (2003) mostra que tal concepção tecnicista procura “construir um aparato técnico, neutro, antipolítico (e, nesse sentido, evidentemente, anti-histórico), um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno” (BRITTO, 2003, p. 12). Esse modelo autônomo e tecnicista pressupõe que práticas de letramento dependem de fatores cognitivos e não sociais, portanto professa uma metodologia individualista, creditando à quantidade de informações memorizadas o grau de letramento que o indivíduo exercitaria. Esse modelo, além de ser excludente e elitista, não explica a dificuldade que mulheres com alto grau de escolarização declaram ter para produzir textos escritos a serem publicados. O diário, as anotações de “pensamento”, a escrita de poesia destinada a ficar nas gavetas, são essas práticas de escrita predominantes entre meninas.

O outro modelo de letramento, o ideológico, defende que as práticas de letramento são plurais, social e culturalmente produzidas, levando-se em conta os contextos históricos e instituições que normatizam tais práticas, considerando-se, portanto, as estruturas de poder, e não os indivíduos. Esse modelo está baseado em uma concepção política do letramento, pressupondo que “toda ação e conhecimento humanos são política” (BRITTO, 2003, p. 13) e que “a educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade” (BRITTO, 2003, p. 13). Nesse sentido, tal modelo não se restringe a questões de aquisição da escrita convencional; ao contrário, compreende que “toda e qualquer aprendizagem se faz em função do vivido e da forma como cada pessoa se insere no mundo” (p. 14).

Para o feminismo, toda a ação educativa é também política, sendo um processo que “parte da realidade dos sujeitos, o que inclui as relações de subordinação em que estão inseridos” (PORTELLA, GOUVEIA, 1999, p. 22), ou seja, o feminismo é a visão política da sociedade, questionando a dicotomia público/privado como espaços predefinidos e expondo a historicidade dessa divisão e seu papel nas estruturas de poder (IBARROLA, 1991). Assim, se compreendemos as práticas de letramento como históricas e produzidas social e culturalmente, defendemos que a metodologia feminista tem muito a contribuir para ações educativas para o letramento. Uma metodologia participativa, que defenda princípios de igualdade e que ao mesmo tempo explicita as relações de poder, enfrentando constantemente os conflitos das estilísticas dos corpos nas práticas sociais, é sem dúvida uma metodologia que pode desvelar o espaço do letramento

como espaço de poder para os corpos e colaborar para refletir e agir sobre suas práticas.

No final do curso, voltamos a aplicar o mesmo questionário do diagnóstico inicial. Entre as várias questões, as afirmações sobre gostar de ler mudaram e se tornaram complexas: “às vezes”, “mais ou menos” e “sim” substituíram o “não”, ficando este com apenas 17%. Sobre gostar de escrever, a porcentagem continuou a mesma, mas com uma especificidade: enquanto no diagnóstico inicial, as que afirmaram não gostar de escrever eram todas mulheres, na avaliação final, todos eram homens. Esse movimento interno das posições do grupo diante do ler e escrever é muito produtivo. Significa reflexão e papel ativo diante do letramento, e não simplesmente um “sim” para os encontros do curso. O conteúdo principal da cartilha foi dividido em três seções nomeadas:

OFICINA,
PARA LER...
...E ESCREVER

A primeira seção contemplou a “oficina” descrita como tal no título, objetivo, materiais de apoio, orientação, duração, e, quando era o caso, com o item vale a pena contar, que contemplava observações sobre o desenvolvimento da oficina durante o curso.

A seção “para ler...” incluiu textos que se relacionavam com a oficina antecedente. Nem todos os textos lidos durante as oficinas foram publicados nessas seções porque muitos deles integram livros, e foram escolhidos livremente pelas/os participantes, conforme descrevem as oficinas. As sugestões bibliográficas ao final da cartilha contemplavam uma listagem não exaustiva dos materiais disponibilizados durante as oficinas.

A seção “...e escrever” continha os textos produzidos pelos(as) participantes durante o processo da oficina precedente. São exemplos de resultados possíveis das oficinas e material rico para exercício de revisão em grupo.

Os materiais de apoio, além dos livros, se resumiram a papel sulfite e canetas, e, em alguns casos, papel pardo, tarjetas e pincéis atômicos. As oficinas foram preparadas para temas variados.

Na revisão final da cartilha foi preservada a integralidade dos textos produzidos, alterando apenas ortografias e/ou pontuações que poderiam confundir o(a) leitor(a). Portanto, nem todos os textos da cartilha seguiram as regras da gramática normativa, de tal modo que fosse priorizada a voz das(os) jovens. O objetivo de ler, produzir o texto e refletir sobre essas práticas como instrumentos importantes na reflexão sobre gênero e sexualidade nas suas histórias de vida foi priorizado em detrimento de qualquer postura normativa e tecnicista. As gramáticas e os

dicionários estão nas prateleiras e podem ser consultados a qualquer momento; a reflexão em grupo não, ela é única e produzida num contexto que precisa de todas(os).

Essa cartilha representou os primeiros passos na busca de uma metodologia feminista para o letramento. A caminhada continua longa, não somente porque o processo de letramento é uma rede de múltiplos fatores, mas também e principalmente porque processos educativos são sempre dinâmicos. Benjamin (1983, p. 200) afirma que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. É isso que procuramos fazer durante o desenvolvimento do projeto, do curso e suas oficinas: sugestões para continuidade de narrativas, sempre procurando trabalhar com a ideia da comunidade de ouvintes, o grupo que escuta e produz a narrativa juntamente com o narrador. Essa postura procurou oferecer um caráter político ao letramento, localizando a apropriação das tecnologias discursivas num espaço, não do empoderamento individual, mas de uma produção coletivamente elaborada e desenvolvida, em busca da sociedade plural, justa e solidária que desejamos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELOU, Maya. Entrevista para o *Paris Review*. In: PLIMPTON, George (ed.). *Escritoras e a arte da escrita*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001. p. 216-232.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 197-221. (Os Pensadores)

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *Sinopses estatísticas da educação escolar. 1991-2002*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse.asp>>. Acesso em: 1º dez. 2002.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. Apresentação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: 25 ANOS, 14., 22-25 jul. Campinas. *Anais...* Campinas: ABL, 2003. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/COLE14index.htm>>. Acesso em: 12 ago. 2003

BUTLER, Judith. *Bodies that matter: on the discursive limits of “sex”*. New York, Routledge, 1993.

_____. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York, Routledge, 1997.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam.; SILVA, L. B. da. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco, 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

HARDING, Sandra. *Feminism and methodology: social science issues*. Bloomington: Indiana University, 1987.

IBARROLA. María Isabel. *Metodología de educación popular feminista (un aporte en su proceso de construcción)*. Cuernavaca: CIDHAL, jan. 1991.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. 3º indicador nacional de alfabetismo funcional. São Paulo, 2003. Disponível em: <www.ipm.org.br>. Acesso em: fev. 2004.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os Significados do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PINTO, Joana Plaza Conexões teóricas entre performatividade, corpo e identidades. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 23, n.1, 2007, p. 1-26.

_____. *Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem*. 2002. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas.

PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. Introdução: feminismo, educação e gênero. In: _____. *Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero*. Recife: SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1999. (Metodologia SOS Corpo)

POSSENTI, Sírio. Critério de letramento. *PrimaPagina*, São Paulo, Coluna Littera, v.1, p. 2, 7 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.primapagina.com.br>> Acesso em: maio 2008.

REINERS, Annelita Almeida Oliveira et al . Produção bibliográfica sobre adesão/não-adesão de pessoas ao tratamento de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, n. 13, supl. 2, p. 2299-2306, 2008.

RIBEIRO, Vera Massagão; VÓVIO, Claudia Lemos; MOURA, Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: alguns resultados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 49-70, dez. 2002.

RUIZ, Teresa et al. *Con nuestras propias palabras: projeto de alfabetización-capacitación en género y salud com mujeres parteras*. Matagalpa, Nicaragua: Coletivo de Mujeres de Matagalpa, jan. 1992.

SCHIENBINGER, Londa. *O feminismo mudou a ciência?* Bauru, SP: Edusc, 2001. (Col. Mulher, Trad.: Raul Fiker).

STREET, Brian V.; LEFSTEIN, Adam. *Literacy: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2007.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 301-320, jul./dez. 2001.

JOANA PLAZA PINTO

Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás –
Goiânia

joplazapinto@gmail.com

OUTROS TEMAS

QUANDO A ESCOLA É A “CASA”, A “RUA” E O “QUINTAL”

ELOIZA DIAS NEVES

Texto inspirado em um capítulo de minha tese de doutorado (Neves, 2008).

RESUMO

Relato sobre uma escola pública rural do interior do Estado do Rio de Janeiro, na qual estudantes têm tido o melhor desempenho regional no Exame Nacional de Ensino Médio. O estudo de caso teve como objetivo entender que sentidos tem a instituição para a comunidade, o que poderia explicar o bom desempenho. Foram usadas técnicas etnográficas (observação participante, análise documental e entrevistas biográficas) e aplicados questionários, e a análise dos dados teve como referência autores da Sociologia e Antropologia, como Dubar, Dubet, Canário, Tardif, Geertz e DaMatta. A diretora gere a escola pública como se fosse privada e supera fronteiras de uma organização burocrática. Os professores têm autonomia para realizar o trabalho, parecem possuir elevada autoestima e veem a escola de pelo menos três modos: a “escola-família”, o espaço de ensino-aprendizagem e o “quintal de casa”.

ZONA RURAL • ESTUDO DE CASO • PROFESSORES • AUTONOMIA
ESCOLAR

WHEN THE SCHOOL IS THE “HOME”, THE “STREET” AND THE “YARD”

ELOIZA DIAS NEVES

ABSTRACT

This is a report about a rural public school in the state of Rio de Janeiro, in which the students were recognized for the best regional performance in the Exame Nacional de Ensino Médio [National High School Exam]. The objective of this case study was to understand the meaning the institution holds in the eyes of the community, and analyze whether it might explain the students' high performance. Ethnographic techniques were used (participant observation documentary analysis and biographical interviews) and questionnaires were applied; the data was analyzed with reference to authors in the fields of Sociology and Anthropology, such as Dubar, Dubet, Canário, Tardif, Geertz and DaMatta. The director manages the public school as if it was a private school and overcomes the boundaries imposed by bureaucratic organization. Teachers have autonomy to do their work as they see fit, appear to have high self-esteem and see the school from at least three perspectives: the “family school”, the “teaching and learning” space and the “home’s backyard”.

RURAL AREAS • CASE ESTUDY • TEACHERS • SCHOOL AUTONOMY

IMAGINE-SE DE REPENTE saindo de um carro, braços ocupados pelo material de trabalho (caderno e máquina fotográfica), só, num pequeno lugarejo cujo ar cheira a flor e a fumaça de fogão de lenha, de rua única, com algumas poucas casas e lojas, uma igreja católica em reforma, mais de uma igreja protestante e uma escola. A escola de Vista Alegre tinha, em abril de 2005, quando lá cheguei pela primeira vez, as paredes brancas salpicadas de muitos desenhos coloridos que, descubro depois, foram feitos pelos estudantes e professores em 2004. O muro é o limite entre o “mundo da escola” e o “mundo de fora” e marca um novo cenário que eu estava prestes a conhecer. A primeira impressão é que a escola estava vazia, tal o silêncio ao meu redor. Toquei a campainha ao lado do portão azul trancado e esperei ansiosa, preocupada em me ajeitar depois da longa viagem, ajustar-me e ser aceita¹.

¹ Início esta descrição inspirada em Malinowski (1980).

Este artigo constitui um relato etnográfico sobre esta escola pública, rural, fluminense, em que os estudantes têm conseguido o melhor desempenho regional no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem. O que se buscou conhecer foram quais seriam os significados da instituição para a comunidade escolar que poderiam explicar os bons resultados acadêmicos. Foram realizadas visitas de campo entre 2005 e 2007, com frequência variada de uma ou duas vezes ao mês, totalizando 25 dias. Nesse período, além da observação participante, um questionário sobre os dados socioeconômico-culturais dos estudantes e dos professores foi aplicado. Outra fonte de coleta de dados foram entrevistas na linha de história de vida com 15 professores que lecionavam várias disciplinas, das classes de alfabetização ao último ano do ensino médio e que trabalhavam há mais de dez anos na escola.

Para a interpretação dos dados, a interlocução foi feita com vários autores da sociologia e da antropologia, como Rui Canário, François Dubet, Georg Simmel, Juarez Dayrell e Roberto DaMatta.

Num primeiro momento, descrevo a comunidade local e delinheiro o perfil socioeconômico dos estudantes e de suas famílias. A seguir, apresento a escola: seu histórico; a população discente, docente e o pessoal auxiliar; seu funcionamento e os modos de interação coletivo.

VISTA ALEGRE: UMA LOCALIDADE EM FRANCA EXPANSÃO

Vista Alegre é um distrito centenário de um pequeno município do interior do Estado do Rio de Janeiro, com 25.333 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (FUNDAÇÃO IBGE, 2011), que vivem principalmente da agropecuária, embora desde 2006 nada menos do que quatro indústrias (embalagens e potes plásticos, ração, fralda descartável) foram criadas na região², somando-se a algumas pequenas e caseiras confecções de moda íntima.

No distrito vivem cerca de três mil pessoas, sendo a maioria pequenos agricultores familiares descendentes de colonizadores portugueses, suíços e alemães, que começaram a chegar à região em meados do século XIX. A cultura cafeeira foi a principal atividade agrícola e perdurou por muito tempo, até entrar em declínio e ser complementada pela chamada “lavoura branca” (cultivo de inhame, batatas, hortaliças etc.), comercializada nos centros urbanos do sul do Estado do Rio. Os pequenos e médios proprietários cultivam, ainda, lavouras de subsistência, como arroz, feijão e frutas.

É cada vez menos comum as pessoas da vila se reunirem à frente das casas, ao fim do dia, para conversar, “como uma grande família”, o que era uma prática cotidiana até uns cinco anos atrás, segundo lembram alguns moradores. Nesse momento, trocavam-se as notícias do mundo e se planejavam as próximas festas, geralmente ligadas a uma igreja. As festas são de devoção a santos, às vezes, com danças, como a apresentação da Quadrilha Pé de Fogo, formada por adultos e jovens do lugar e redondezas. Elas costumam ser aproveitadas para arrecadação de fundos em favor de alguma instituição, como a escola ou a igreja católica. Existe um “calendário de pedir”, acordado entre os moradores mais antigos, para que cada instituição tenha vez na realização de almoços beneficentes, brechós etc.

Há cinco anos, o fazendeiro dono das terras ao redor da centenária vila criou um loteamento, sem nenhuma infraestrutura, como água, esgoto e luz, para o qual se mudaram 180 famílias, o que causou um forte impacto na vida social e econômica do lugar, pois chegaram muitas “pessoas diferentes”, segundo os moradores mais antigos.

Em agosto de 1997, foi criada a Associação de Moradores, Produtores Rurais e Artesãos de Vista Alegre, por iniciativa de um grupo de moradores,

2

Por incentivo do atual prefeito, que tenta modificar a economia predominantemente rural da região, mesmo que isso signifique isenção de impostos municipais e sufocação de uma tendência natural da região ao turismo e à produção agrícola familiar. Ainda não foi possível avaliar o impacto desse fato na vida dos moradores, mas os estudantes e professores estavam divididos entre a aceitação, com esperança de emprego nas fábricas, e o repúdio, sendo a primeira tendência a da maioria.

para tentar diminuir a quantidade de incêndios indiscriminados e incontrolláveis, atividade muito comum entre os agricultores da região para limpeza do terreno antes do plantio. Além disso, no início de sua existência, a associação lutava pelo asfaltamento da estrada principal que liga o lugar ao centro urbano e pela reativação do posto de saúde comunitário, fechado há anos. Trata-se de um fórum aberto de discussões de questões gerais da comunidade, que são encaminhadas aos poderes constituídos e às instituições privadas (como a empresa de luz, por exemplo). As reuniões acontecem uma vez por mês, e a escola é um dos locais usados pelos moradores para buscar apoio a ações relacionadas às manifestações culturais locais e à melhoria da educação. O asfalto chegou há sete anos e o posto foi reaberto, com a implantação do Programa Médico de Família. Mesmo assim, passados 11 anos, o problema dos incêndios continua, pois em agosto de 2007, um dia depois de uma grande festa comunitária, durante a qual houve a criação de um circuito turístico, o fogo destruiu toda a vegetação do lugar, o que desencadeou uma nova campanha da associação junto aos moradores, no sentido de sensibilizar, informar e cobrar compromisso por escrito de mudança na prática.

Apesar dos problemas, a infraestrutura da comunidade é boa quando comparada a outras regiões do país, pois há energia elétrica em muitas propriedades rurais, as estradas de acesso são trafegáveis durante o ano todo, com raras exceções. A comunidade tem sofrido com a enorme queda da produção agrícola e a dificuldade na comercialização dos produtos, o que faz com que muitos jovens busquem outras opções nos centros urbanos. Como grandes problemas sociais locais, a falta de emprego para os jovens e o alcoolismo devem ser citados, ambos aparentemente relacionados entre si.

Segundo os últimos dados do IBGE, 55,3% da população brasileira era rural em 1960 e diminuiu para 18% em 2002. Acredita-se, no entanto, que esses dados estão subestimados, porque a definição de rural utilizada pelo IBGE não incorpora com fidedignidade a ruralidade discutida anteriormente. Segundo Veiga (2002), os censos demográficos obrigam os municípios a indicar sua zona urbana e rural, chegando-se a uma contagem que considera urbana a população de pequenos municípios com baixa densidade populacional, valores e cultura essencialmente rurais. A estratificação proposta por Veiga (na qual ele utiliza critérios usados internacionalmente para a localização de municípios rurais, densidade demográfica e tamanho de sua população) indica um total de 4.490 municípios que deveriam ser classificados como rurais, o que reduziria a população essencialmente urbana a apenas 58%.

Embora a escola de Vista Alegre seja catalogada pela Secretaria Estadual de Educação como urbana, por estar localizada dentro da vila, a região é marcadamente rural, um conceito bastante controverso, mas que não será discutido aqui³.

3

A decisão adotada neste estudo é a do IBGE: educação rural é definida como a de alunos que residem em áreas que são externas ao perímetro urbano. Como apontou Carneiro (1998), rural acaba sendo considerado aquilo que está fora dos referenciais urbanos. Mas a opção se deu porque a maioria dos estudos e das estatísticas governamentais sobre educação rural faz uso dela, o que facilitou o acesso aos dados. No entanto foi tomado cuidado na análise do censo escolar em que Vista Alegre aparecia com a qualificação urbana.

CARACTERIZAÇÃO SOCIAL DOS PAIS

Mais da metade dos estudantes da escola de Vista Alegre (55,2%) são filhos(as) de pequenos sítiantes e trabalhadores assalariados de fazendas ou sítios, sendo que destes 20,6% têm lavoura própria, 17% trabalham em lavoura à meia e 18,3% são empregados mensalistas. Segundo a professora de Ciências, cerca de 44,3% dos estudantes são “moradores de beira-de-rua”, filhos de comerciantes, pedreiros, funcionários públicos, trabalhadores de confecções, aposentados, serventes, motoristas, mecânicos, professores e “sacoleiros”, que moram em sítios ou no novo loteamento, situado próximo à escola. Apenas seis pais de estudantes da escola trabalham nas novas indústrias.

Quanto às atividades das mães, a maioria é dona de casa (51,6%), seguida de empregada doméstica (14,6%) e de outras profissões (14,3%), como professora, secretária, merendeira, aposentada, costureira, babá, comerciante, artesã, manicura.

Do ponto de vista da escolaridade, verifica-se uma certa homogeneidade entre os pais e mães, pois ambos estudaram, em sua maioria (45% e 49,5%, respectivamente), até a quarta série do ensino fundamental e, ainda, o número de pais e mães analfabetos é de 11,7% e 12,6%, respectivamente.

Embora seja mínima a quantidade de pessoas que cursaram a faculdade, o número de mães é o dobro do de pais. A maioria delas é de professoras, algumas das quais lecionam na própria escola.

Esses dados são importantes para compor a medida de capital cultural: a escolaridade dos pais ou responsáveis costuma ser usada, junto com a quantidade de livros disponíveis em casa, materiais de leitura (jornal, revista, livros etc.), hábitos de leitura, frequência ao cinema e ao teatro, assiduidade na frente da televisão. Todas essas variáveis ajudam a definir, em pesquisas quantitativas, um ambiente mais favorável ou desfavorável para a realização das tarefas educativas.

O apoio familiar é um dos principais fatores do processo de aprendizagem segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb (BRASIL, 2007). Mesmo apresentando baixa escolaridade, os pais valorizam e buscam a escola de Vista Alegre, na esperança de um futuro melhor para seus filhos, talvez até fora da lavoura, realidade coincidente com a encontrada pela pesquisa de Demartini (1988) sobre as escolas do meio rural paulista do início do século passado. A maioria das crianças, no entanto, ajuda sua família no trabalho diário e também acontece de os pais acharem que os filhos “não dão para o estudo” e dizerem que eles ganham mais ajudando em casa. A escola tem duas turmas de quintas e sextas séries, mas apenas uma turma desses níveis em diante, devido à evasão. À necessidade de trabalho para ajudar a família, somam-se a dificuldade de aprendizagem e a ausência de cursos noturnos. Essa realidade coincide com a descrição etnográfica feita por Brandão (1990) sobre a cultura camponesa e a escola rural em Catuaçaba, interior de São Paulo.

Em que pese a valorização do trabalho escolar e talvez pelo nível de escolaridade dos pais, estes mantêm muito pouco contato com a realidade do lado de dentro do muro da escola. Uma situação referida por Dubet (2002) como comum às famílias menos favorecidas, onde os pais confiam muito nos professores e parecem desinteressar-se pelos estudos dos filhos, não sendo capazes de ajudá-los. De fato, aqui a comunicação entre os dois mundos é precária, segundo a maioria dos professores da escola, o que não parece atrapalhar o trabalho de alguns deles, mas que é referido como um aspecto que aumenta a solidão do trabalho, por outros.

Ao examinar as pesquisas anglo-saxãs e francesas, entre 1970 e 1990, sobre o efeito que a escola tem sobre o bom desempenho dos estudantes, Bressoux (2003) cita um trabalho empírico que conclui que as escolas eficazes em regiões desfavorecidas parecem fechadas à influência dos pais (p. 54). A presença de pais na escola se faz em apenas duas reuniões anuais convocadas pela direção, que alega que eles não têm tempo, porque trabalham muito, além de que moram longe. Fora nas festas (juninas, de comemoração do centenário do distrito, por exemplo), em que a presença de todos é maciça, presenciei, nesses três anos, apenas poucos responsáveis por crianças entrando pelo portão onde termina o muro em frente ao qual eu aguardava para entrar na escola. E estavam lá porque haviam sido chamados para tratar de problemas de mau desempenho, evasão por gravidez precoce e por desinteresse nos estudos.

A ESCOLA-DA-DONA-CLAIR

O grande muro colorido à minha frente é a parte mais bonita da escola-da-dona-Clair, como ela é chamada pelos pais dos estudantes e conhecida em toda a região. Seu portão azul separa a rua única do distrito de um largo corredor acimentado e descoberto por onde todos entram e que dá acesso aos espaços escolares. Ele contrasta com o pequeno espaço interno da escola, cujas paredes e móveis são velhos e gastos pelo tempo⁴. O corredor de salas de aula termina na parte mais antiga da escola: um *hall* que conduz a três salas de aula, a cozinha, a sala da direção. De frente para este amplo corredor está o pátio de chão batido, muito frequentado durante o recreio, para brincadeiras como jogos com bola, bola de gude, piques. Há um grande pé de nêspera, cujos frutos mal têm tempo de amadurecer e já desaparecem e, no fundo, fica a quadra de esportes, descoberta, com alambrado quebrado, que faz limite com um rio poluído, no qual é jogado todo o esgoto da vila. Esse pátio é pouco usado pela maioria dos professores para os trabalhos acadêmicos (fora o professor de educação física que ministra 99% das aulas ali, vi apenas quatro aulas acontecendo sob a árvore), mas para os alunos ele representa o local do encontro, junto com o corredor, onde se brinca, conversa, come, canta, namora.

No seu conjunto, o espaço físico é rústico e pequeno, precário. Ao sair de lá naquele primeiro dia do ano de 2005, anotei em meu diário de

4
A última reforma foi feita em 1998 e, apesar de rápidas pinturas, a verba para manutenção costuma ser usada para obras estruturais, como a reforma da rede de esgoto, por exemplo.

campo: “impressionante a falta de espaço interno num local com tanto espaço físico! E localizado em uma comunidade em clara expansão demográfica e econômica”. A característica da precariedade do espaço físico foi citada por todos os sujeitos como um dos aspectos mais negativos da escola: falta espaço para determinados ambientes, como sala de professores, quadra de esportes coberta, banheiros em número suficiente (existe um banheiro para os funcionários e outros dois para todos os alunos), refeitório, o que fazia com que os estudantes comessem as refeições sentados no chão ou em pé, com o prato quente à mão, no ano que lá cheguei. Uma nota publicada em famosa coluna de jornal de grande circulação no Estado do Rio, em abril de 2006, com fotos que mostravam essa situação, fez com que a escola ganhasse mesas e cadeiras usadas de uma empresa carioca. O poder público estadual limitou-se a ligar para a direção, proibi-la de dar qualquer entrevista e mandar um engenheiro para verificar o local. Até dezembro de 2007, o refeitório ainda não havia sido construído, o que mantinha a situação anterior: quando chovia, os estudantes não podiam sentar-se para comer, porque o mobiliário estava molhado; quando o dia estava claro, eles igualmente não o utilizavam por não aguentarem ficar muito tempo expostos ao sol. O ano letivo de 2008 iniciou-se com as mesas e cadeiras (já velhas) protegidas por um grande varandão construído pela Secretaria Estadual de Educação.

O espaço reservado à biblioteca é uma sala de não mais do que seis metros quadrados, onde as estantes dividem espaço com duas pequenas mesas com cadeiras, usadas pelos alunos em pesquisas. Este espaço também é ressignificado pelos professores que costumam preparar aulas, se reunir na hora do recreio, conversar e fazer as refeições ali, juntos. Vi vários avisos da direção e de colegas de turno e/ou dia diferentes para os professores colados no tampo das mesas.

Outros espaços, tais como a cozinha, a secretaria e muitas das salas de aula, também são exíguos e insuficientes para a realização do trabalho, tanto que muitas vezes os estudantes de turmas maiores assistem a aulas sentados no corredor, ou, então, o professor é obrigado a dividir a turma em dois grupos e dar aula em dois tempos, quando vão ao laboratório de informática ou quando vão à biblioteca. No total, são sete salas de aula. Entretanto, por mais que a infraestrutura do estabelecimento não esteja adequada ao funcionamento das atividades desenvolvidas e ao atendimento dos estudantes, a escola está entre os 6% das brasileiras localizadas em meio rural que possuem mais de cinco salas de aula (BRASIL, 2006).

Em todas as salas há crucifixos nas paredes, nos corredores, podem-se encontrar murais com referências ao catolicismo, e a maioria dos professores costuma rezar um Pai Nosso, “a reza universal” segundo alguns deles, antes das aulas⁵.

Em termos de equipamentos e recursos educativos, fora os livros estocados na “biblioteca”, há pouco material de apoio específico para as

5

O que acaba virando motivo de gozação entre os estudantes, que comentaram com o professor de inglês que ele deve “rezar mais de um terço por dia”.

disciplinas que compõem o currículo. No caso das aulas de Educação Física, elas se realizam em uma quadra de esportes descoberta, com alambrado arreventado pelo tempo, e cujo material único é uma bola.

Em contraste, há outros recursos materiais da escola em maior variedade e quantidade. São três videocassetes e três televisões, duas antenas parabólicas, uma *internet* a cabo, duas impressoras, um mimeógrafo (ainda muito usado), um fax, dois aparelhos de som, três bebedouros, 18 ventiladores e 23 computadores, dentre os quais dois são usados pela administração e dez ainda aguardam dentro das caixas um local para serem disponibilizados aos estudantes.

HISTÓRICO DA ESCOLA

A escola atende a mais de trezentas crianças, em dois turnos: pela manhã, os estudantes do primeiro ao quinto ano, e à tarde, adolescentes estudantes do sexto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. O número significa que ela está entre as apenas 2,8% das escolas brasileiras situadas em zona rural com mais de 300 alunos (BRASIL, 2006).

Pelo menos duas observações merecem destaque aqui: a escola está entre os 4,45% de estabelecimentos do Brasil rural que oferecem o ensino médio (BRASIL, 2006); em 2005, o atendimento abrangia desde o maternal até o quarto ano normal, o que quer dizer que o Estado tem trabalhado lentamente em relação à oferta de vagas à comunidade. Um caminho inverso ao da história da escola, que nos últimos 51 anos mobilizou esforços para expandir sua oferta de serviço público, história que se confunde com a história de dona Clair, diretora do colégio há 51 anos.

A escola-da-dona-Clair foi criada em 1950, em terreno doado por pequenos proprietários rurais e políticos, que buscavam oferecer estudo aos filhos dos muitos colonos que trabalhavam nas lavouras de café e fixá-los na região. Lembro que o período posterior ao da Segunda Guerra Mundial é marcado pelo grande crescimento da oferta de serviço escolar, período este denominado por Canário (2005) "a escola num 'tempo de promessas'", quando as despesas com a educação escolar eram vistas, de acordo com a teoria do capital humano, como de retorno certo. Das atividades escolares em Vista Alegre, desde o início, já participavam cerca de 40 alunos, em turmas multisseriadas.

O ensino regular em áreas rurais brasileiras surgiu com o advento da monocultura cafeeira e com o fim da escravidão, quando a agricultura passou a necessitar de mão de obra especializada. Embora nascido no fim do Segundo Império, o ensino escolar somente se implantou amplamente na primeira metade do século XX (CALAZANS, 1993).

A partir da década de 1930, há uma grande defesa da educação rural no Brasil, na busca de se promover a fixação do ser humano no campo, integrada a preocupações sanitaristas (MAIA, 1982). Em que pesem as missões rurais pelo interior (nas quais se ofereciam cursos de formação

para professores da área), poucas foram as medidas significativas que propiciaram melhorias quantitativas ou qualitativas. A escola de Vista Alegre já nasceu com problemas de infraestrutura e de falta de professores e a contratação de uma professora nativa, dona Clair, formada na Escola Normal, em 1957, foi uma tentativa (muito bem-sucedida) do Estado de resolver tais problemas.

Dona Clair é uma senhora baixinha, mãe de cinco filhos, católica fervorosa, calma (“a maneira de ela tratar é que até quando ela está aborrecida ela está calma”, diz um professor), de olhinhos muito vivos, nos seus 70 anos. Vivendo desde criança em Vista Alegre, onde seu pai, “comerciante do tempo antigo, vendia de tudo, de pano de cueiro até pano de caixão”, Dona Clair, que em 1957 tinha 19 anos, assumiu o colégio local, fato do qual se recorda assim: “Eu cheguei na escola, muito animada no primeiro dia, querendo conhecer tudo. Não tinha servente. Não tinha ninguém. Eu mesma limpei tudo. Trouxe a empregada lá de casa para me ajudar a arrumar [risos]. Para começar a aula no dia seguinte”. Essa diluição de fronteiras entre o trabalho docente e a casa parece ser uma realidade do profissional que atua no meio rural, como analisou Capelo em relação às professoras de áreas rurais cafeicultoras paranaenses, de 1940 a 1960:

...no passado, ser professora rural implicava em muito mais do que exercer uma profissão. Tratava-se de atuar em uma dimensão que não se enquadrava tão somente no espaço público do mundo do trabalho, ligando-se, ao mesmo tempo, no espaço privado e íntimo das vidas pessoais. O mundo privado da casa e o mundo público da profissão docente são representados de forma inseparável. (2008, p. 6)

A mulher professora fazia parte de um contexto caracterizado pela dominação masculina e a imagem feminina era marcada por missionarismo e moralidade religiosa. Dona Clair rompe com a restrição da mulher ao mundo doméstico e, na condição de professora, passa a desempenhar a função de “educar” hábitos infantis com procedimentos científicos. Entretanto, sua imagem de missionária permaneceu a mesma até hoje, assim como a diluição das fronteiras entre sua casa e seu trabalho. Certa vez, indaguei a dona Clair qual o papel daquela escola na sua vida; ela abriu um grande sorriso e disse: “Esse é o meu trabalho, a minha vida. Para essa comunidade, ela é a única esperança de futuro”. Em 2008, ela prolongou sua obra ao ver sua filha, a professora Mariana, eleita a nova diretora da escola.

Ainda nos anos de 1950, a “professora-diretora-servente” Clair dava aulas para os filhos dos lavradores de café, matriculados em todas as séries, em sala única, com quadro pequeno. Os deveres eram corrigidos em

casa, mas durante o dia, pois não havia luz elétrica na região. O desafio desse começo é descrito desta forma:

Os [estudantes] que já sabiam ler copiavam o exercício do livro, alguns copiavam do quadro e outros copiavam do caderno que eu passava em casa para eles. Os mais adiantados iam me ajudando a ensinar os mais atrasados. E todo mundo aprendia. Saia todo mundo aprendendo. Era um desafio!

Depois de três anos, outras professoras chegaram, e a escola foi deixando de ser multisseriada. Mas somente nos anos de 1980 começou a oferecer da quinta até a oitava série, depois da visita do então governador do estado, em campanha eleitoral, a uma recém-inaugurada exposição agropecuária local. Decretada a expansão da escola, restou à direção e ao núcleo educacional local arrumar os meios para execução, e vários "jeitinhos" foram dados (como, a contratação de apenas uma professora para a quinta série, que tinha, portanto, que ministrar todas as matérias). Até que, em 1985, com a duplicação do número de matrículas do pré-escolar até a sétima série, o estado liberou a construção de novas salas, e, a partir de um documento assinado por cerca de 300 pessoas, conseguiu-se a criação do ensino médio com formação de professores, em 1987, um ano depois de a primeira turma já ter concluído o, então, primeiro grau (FARIA, 1992).

Além da demanda por estudo, da organização e luta da comunidade, e da dedicação exclusiva da dona Clair ao seu trabalho, outros fatores contribuíram para a transformação da escola em colégio. O primeiro foi que alguns professores provenientes do Rio de Janeiro e de outras cidades maiores compraram sítios na região e passaram a se interessar pelo lugar, lecionando matérias como Matemática, Física e Química, para as quais tradicionalmente há poucos profissionais, principalmente no meio rural. Além disso, esses professores interferiram politicamente na gestão estadual da educação, durante o governo de Leonel Brizola⁶. Um segundo fator é que o país vivia a expansão do ensino público básico, e o Estado passava a contratar professores e a aumentar o número de vagas nas escolas, aquele, "tempo das promessas", referido por Canário (2005).

Depois de quase duas décadas de lutas e improvisações (por exemplo, durante um ano, a turma do então pré-escolar estudou no necrotério local), a escola, reconhecida como "nem sempre obediente" (FARIA, 1992), consolidou seu trabalho atendendo desde a pré-escola até o ensino médio, com formação de professores, oferta que acabou no final de 2005. Devo lembrar que, em 2006, a escola deixou de oferecer o quarto ano Normal e, em 2007, a educação infantil.

6

Um desses professores era casado com uma auxiliar direta do professor Darcy Ribeiro, então secretário Estadual de Educação, e lutou bravamente pela transformação. Segundo uma professora da época, o professor dizia que, lá na escola-da-dona-Clair, ele não se sentia "o marido da auxiliar do professor Darcy" mas apenas o professor. Contudo, para o bem da escola, atuou nos bastidores como "o marido".

POPULAÇÃO DISCENTE

São 7 horas da manhã, faz frio, e a neblina cobre boa parte das montanhas ao redor da escola. Dona Clair bate o sinal sonoro para o turno da manhã, abre o portão azul e as crianças entram, silenciosas, em grupos, pares ou sozinhas, uniformizadas com uma blusa cinza do colégio, calça comprida ou *short*, e carregando mochilas ou bolsas. Algumas vieram a pé, pois moram nas redondezas. Outro grupo saiu de casa há mais de uma hora e foi transportado pela condução oferecida pela prefeitura municipal. Todos se dirigem às salas de aula, onde ficam até às 9h30, quando bate o sinal para o recreio e o almoço. Nesta hora, há um certo alvoroço na corrida até a fila da refeição, servida por três serventes (as mesmas que a cozinham) em pratos individuais. O cardápio de hoje é arroz com frango desfiado e feijão. As crianças sentam-se, com o prato à mão, no chão do corredor cimentado que dá de frente para o amplo pátio de chão de terra onde depois brincarão exaustivamente até o fim do horário do recreio.

Agora já são 11 horas e pela terceira vez nesta manhã o sinal sonoro é acionado, agora pela coordenadora Claudia. É o final do turno. Enquanto as crianças se apressam a sair pelo portão azul e entrar nas Kombis, vejo algumas mães pegando crianças pelas mãos e saindo a pé. A escola cai num silêncio absoluto, só interrompido pelo cantar dos pássaros e pelo arrastar da vassoura das serventes, que têm menos de uma hora para limpar todo o ambiente para o turno da tarde.

Aproveito o tempo para conversar com dona Clair, que só vai almoçar com o turno da tarde (descubro depois que a cozinheira da tarde é a favorita de todos). Ela é quem toca o sinal e abre o portão azul anunciando o novo turno. Muitas crianças e adolescentes, também uniformizados, aparentando idades que variam de 10 a 18 anos, esperaram por esse momento sentados no meio-fio ou em pé do lado de fora do muro colorido, conversando animadamente em grupos. Também chegaram, em sua maioria, de condução, muitos vindos de longe, numa jornada que muitas vezes começou às 10h da manhã e que termina agora, às 11h45. O silêncio do local é transmutado num intenso arrastar de carteiras, que descubro ser um rearranjo personalizado que os grupos de estudantes mais velhos fazem antes de se iniciarem as aulas.

A instituição escolar tende a reduzir todos estes sujeitos à categoria “aluno”, independentemente do turno, idade, sexo, origem social. A essa homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde uma homogeneização dos sentidos e objetivos da instituição escolar. O que também

reverbera no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que este acontece numa homogeneidade de ritmos, estratégias e propostas educativas, na chamada "forma escolar" da instituição (CANÁRIO, 2005).

Para Dayrell (1996), no entanto, esses sujeitos podem ser percebidos em suas diferenças, pelas visões de mundo que têm, pelos sentimentos, pelas lógicas de comportamentos e hábitos. E devem ser pensados como possuidores do que Perrenoud (1995) designa "currículo oculto", isto é, "o conjunto da experiência do aluno, tudo o que lhe acontece na escola e que [...] gera aprendizagens: a aquisição de conhecimentos, o saber-fazer e o saber-ser, a formação de atitudes" (p. 172). A escola é apenas parte do projeto do aluno e ela costuma ser polissêmica para ele, adquirindo uma multiplicidade de sentidos que nos cabe buscar conhecer.

Na escola é grande a taxa de evasão escolar no segundo segmento do ensino fundamental, pois do total de estudantes matriculados na quinta série (atual sexto ano), 65,5% não chegam à oitava série (atual nono ano). Já da quinta série para a sétima série há uma queda considerável (58 e 30 alunos respectivamente), o que pode ser explicado pela necessidade de ajudar em casa, além da dificuldade de adaptação à cultura escolar. A taxa decrescente tem-se mantido durante o ensino médio, com exceção de 2007, em que o número de alunos do terceiro ano foi recorde em toda a história da escola: 23 estudantes.

Em relação ao primeiro segmento do ensino fundamental, sabe-se que os critérios e regras que regem a promoção desses estudantes são os da Secretaria Estadual de Educação, ou seja, é realizado um relatório qualitativo de competências e habilidades, com promoção automática do primeiro, segundo e quarto ano, enquanto do segundo segmento em diante são realizadas avaliações do desempenho dos alunos, que são promovidos ou retidos nas séries. Contrariando as ordens de aprovação automática do Estado, na escola-da-dona-Clair o estudante costuma ser retido na série em que não teve bom desempenho, embora oficialmente apareça na série seguinte⁷. Assim, é dada a ele a chance de aprender a "ler, escrever e contar" durante pelo menos quatro anos.

A escola tem procurado minimizar esses problemas de mau desempenho e também da evasão de diferentes maneiras: chama os pais individualmente para conversar, explica a importância e o dever de seus filhos frequentarem a escola (quando comunica que vai "avisar" ao Conselho Tutelar); a direção cria turmas especiais de recuperação que acontecem durante todo o ano, para as quais contrata um professor que trabalha basicamente com leitura, interpretação e produção de textos, e solução de problemas matemáticos.

Mais da metade dos alunos matriculados em 2007 (52,1%) nunca repetiu, mas 31,6% já o fizeram uma vez. Outros 12,4% foram reprovados duas vezes e 3,9% dos respondentes dos questionários afirmam ter repetido de ano três ou mais vezes. Ainda em relação ao valor da escola e dos

7

Situação que causa certa confusão durante os Conselhos de Classe, porque os professores passam um bom tempo formalizando as avaliações nos diários dos colegas.

estudos, cabe dizer que 94,1% dos estudantes nunca abandonaram a escola e o restante o fez por até um ano.

Segundo a coordenadora pedagógica da escola, o desempenho das tarefas de casa pelos alunos é dificultado pela falta de escolaridade dos pais, embora 82,8% dos estudantes declarem possuir um local calmo, com mesa, para realizar os deveres de casa, o que é considerado um indicador do envolvimento dos pais. Muitos professores tendem a não incluir o dever de casa em suas práticas, alegando que a tendência é que ele não seja feito. No entanto, 27,5% dos estudantes da escola não possuem sequer um livro em casa, 59,5% deles possuem até 20 livros, e somente 3,2% afirmam ter mais de 100.

Para completar, é flagrante a pouca leitura de material não escolar pelos estudantes, e se pode deduzir que a maior parte dessa leitura foi feita na escola, único local da comunidade a possuir livros. O incentivo à leitura pelos professores é mais frequente durante o turno da manhã, em que, além de escolher e levar para a sala de aulas livros, a maioria das professoras realiza diariamente uma leitura, coletiva ou individual, silenciosa ou em voz alta.

Ainda no que se refere às práticas culturais, mais da metade (53,7%) dos estudantes daquele meio rural nunca foi ao cinema, mas 78,9% deles dizem assistir muito à televisão nos fins de semana, sendo que mais da metade dos alunos tem um aparelho em casa (34,8% dos estudantes afirmam possuir dois ou mais televisores). Das casas dos estudantes de Vista Alegre, 75,8% têm antena parabólica. Os estudantes também afirmam gostar de música e 64% a ouvem frequentemente. Outra atividade realizada nos fins de semana são os jogos de futebol, praticados ou assistidos por 36% do alunado. Por fim, 33,3% dos estudantes dizem ir à igreja católica aos domingos, seguidos dos que declaram frequentar igrejas como Assembleia de Deus (4,8%), presbiteriana (2,6%) e outras evangélicas (1,3%).

Dos estudantes, 91,6% moram junto com as mães e 73,5% têm a presença paterna sob o mesmo teto. Ainda, 79,4% dos estudantes ajudam seus pais no trabalho de casa (32,4% deles, inclusive nos fins de semana), sendo que, desses, 20,9% trabalham na roça. Mesmo os estudantes de apenas 7 anos de idade capinam, roçam, colocam as mudinhas na cova, além de participarem em outras tarefas, como ordenhar vacas, carregar terra no carrinho, lavar roupa, cuidar do irmão, da avó; enfim, “brincam de trabalhar com o pai e a mãe”, resposta dada prontamente por um menino quando perguntado sobre do que eles brincam em casa.

Vale ressaltar quais são as expectativas de futuro dos estudantes. Dos 23 estudantes cursando o último ano do ensino médio em 2007, poucos tinham planos de continuar seus estudos no nível superior, pois os pais não têm condições financeiras de sustentá-los numa faculdade particular (perto de casa), nem numa da rede pública (longe de casa, o que requer gastos com estadia e alimentação, além do material)⁸.

8

Cabe referir que, no início do ano de 2007, fui procurada por duas estudantes do terceiro ano do ensino médio, que queriam aconselhamento e ajuda na elaboração de um projeto para financiamento de seus estudos numa universidade pública federal fluminense. Cerca de cinco estudantes garantiriam a vaga, e o poder público, o transporte e a estadia no alojamento. Embora tenha me parecido brilhante, a ideia não vingou porque eram muitos os empecilhos.

A escola é considerada como o “maior espaço de convívio social” daqueles estudantes. O horário do recreio é um momento do encontro e da alimentação. Depois de enfrentar uma longa fila e comer, os estudantes se espalham por todos os espaços dentro e fora das salas de aula, conversam, brincam de bola, de roda, de dar piruetas, de subir em árvores, de cantar, de imitar passarinhos, de tocar violão em rodas, até de namorar (embora isso seja proibido dentro da escola). A escola-da-dona-Clair é o referencial de lazer daqueles meninos e meninas que trabalham muito, quando não estão na escola. Segundo um deles, por isso, “o estudo flui muito melhor”. A escola é o espaço do encontro e do lúdico, da “sociabilidade pura”, na fala de Simmel, em que a interação se dá entre iguais: “A sociabilidade é o jogo no qual se ‘faz de conta’ que são todos iguais e, ao mesmo tempo, se faz de conta que cada um é reverenciado em particular; e ‘fazer de conta’ não é mentira mais do que o jogo e a arte não são mentiras devido ao seu desvio da realidade” (1978, p. 173).

Outrossim, na escola, tanto dentro da sala de aula como fora dela, é possível a convivência com a diferença de um modo distinto da família e do trabalho, qualitativamente. Os estudantes lidam com suas subjetividades, falam de si, trocam experiências, ideias, vivências. E, ao mesmo tempo, têm acesso aos códigos culturais dominantes que podem lhes garantir um espaço no mercado de trabalho.

A valorização da escola pode ser sentida em outros momentos. É muito comum encontrar estudantes do turno da tarde chegando às 8 horas da manhã na instituição, em que passam o dia para fazer seus trabalhos escolares. A escola é o único lugar daquela comunidade, e lá há livros para pesquisa, além dos computadores e da *internet*, usados por alguns professores, estudantes e ex-estudantes. A escola também é citada como a “fonte do conhecimento” local, “essencial para a vida”, “um lugar que dá *status* frequentar”. Cheguei a ouvir de uma mãe, de maneira emocionada: “tudo o que meu filho sabe ele aprendeu aqui”⁹. Concluindo, ela parece manter o monopólio do saber local.

Junto com o empenho da maioria dos professores, a vontade de aprender e o interesse dos alunos foram citados por praticamente toda a comunidade como os fatores que justificavam o bom desempenho no Enem. “A escola é o meu horário de descanso”, disse-me um aluno do ensino médio. Talvez com certo exagero.

POPULAÇÃO DOCENTE E PESSOAL AUXILIAR

São 11h50 e entro (depois do professor) na turma 501 a convite do professor Aquiles, de educação física, com quem já havia conversado anteriormente sobre a escola. Ele trabalha frequentemente na quadra de esportes e esta é uma das poucas aulas que ministra em sala de aula. Trinta alunos estão presentes e é grande a excitação, pois o professor explica seu sistema de avaliação, que

⁹ Aliás, essa foi outra surpresa, a “mãe-aluna” da quarta série da escola-da-dona-Clair. Rosely, 26 anos, é mãe de Thiago, 9, hemofílico (precisando, portanto, de cuidados especiais), e, ao mesmo tempo, aluna. Foi convidada a voltar a estudar pela diretora, que não se conformou de vê-la esperando pelo filho à porta da sala e a levou para dentro, proporcionando “uma das maiores emoções” de sua vida, que foi o reencontro com os estudos, abandonados na segunda série do ensino fundamental.

consiste em uma avaliação prática, uma avaliação escrita e uma avaliação diária. Nesta, avalia comportamento em grupo e participação, um objetivo de seu trabalho: “Vocês têm necessidade de movimento”. A avaliação prática é sobre aplicação de regras do esporte, técnicas, coordenação motora e aprendizagem de táticas de jogo. A avaliação escrita versa sobre alguns esportes e tem um peso menor que as outras. Os alunos estão muito atentos à explicação e alguns emitem comentários. O clima é muito alegre, com piadas (como “vocês escutam o galo cantar e não sabem em qual terreiro” sobre uma afirmação equivocada de um estudante), e algumas vezes, durante uma risada geral, ouço (e custo a acreditar) imitações de cantos de passarinho! Três alunos de outra turma assistiam à aula pela janela e foram convidados (e aceitaram) a entrar. Aquiles introduz o tema da aula: futsal. Desenrola um engraçado “pergaminho”, composto por um rolo de papel preso em uma caneta, onde está o texto teórico que vai lendo, comentando e copiando no quadro. Silêncio. Os alunos copiam muito atentos.

Em que pese o fato de que na instituição escolar haja um conjunto de tempos e espaços ritualizados, e os processos sejam parecidos e tudo leva a ensinar uma matéria, há, por trás, uma complexa e dinâmica rede de relações entre os professores e seus estudantes. Essa rede de relações reflete o modo de ser dos sujeitos, como convivem com as diversidades de valores e visões de mundo e o(s) “clima(s)” que criam na sala de aula.

O mundo dos estudantes, por sua vez, tem uma dinâmica própria e diversa do mundo do professor, sua matéria, seu discurso, seus objetivos e práticas. Esses mundos são separados, embora por vezes se cruzem. Tanto o professor como o aluno produzem um discurso e um comportamento que classifica, hierarquiza, (des)valoriza, e eles acabam criando “tipos” de alunos e de professores. Isso para não falar da direção¹⁰.

Na escola, tanto os estudantes como os professores têm uma opinião muito boa um do outro. Os estudantes consideram os professores “sérios”, “dedicados”, “excelentes”, mas também “exigentes demais” e “chatos”.

Os professores, por sua vez, veem os estudantes de pelo menos três modos. Um primeiro grupo, para quem o mundo privado da casa e o mundo público da profissão docente têm sido representados de modo inseparável, a escola é uma “escola-família”, e eles consideram seus alunos como filhos ou parentes, sendo que sentem por eles orgulho, carinho e até pena. Desse modo, esses professores são uma espécie de encarnação da instituição escolar, exercendo as funções de homogeneizar e tratar a todos os “filhos” igualmente. Na ótica de Roberto DaMatta (1997), *grosso modo*, a casa é o espaço das relações calorosas, onde há lugar para todos, em distinção à rua, local do público e do estranho.

10

Ao todo são 44 funcionários na escola, dentre os quais 24 são professores concursados e seis trabalham em regime de contrato temporário. Há 7 profissionais extraclasse, outros 7 funcionários de apoio, responsáveis pela limpeza e pela cozinha. Se, por um lado, houve uma expansão da escola e do público escolar nos últimos anos, por outro, o número de professores tem-se mantido o mesmo e se sabe da enorme dificuldade de se encontrarem professores para o meio rural.

11

Lembro que tais condições não são exclusivas desses espaços e que tudo é relacional. Desse modo, embora concebam a escola como um espaço do trabalho (do público, em princípio, portanto, no "mundo da rua"), sentem este local como familiar, de "brincadeiras entre os colegas" em que há "professores espetaculares e sérios", "comprometidos", "integrados" etc. Ou seja, uma vivência na perspectiva do "mundo da casa". Para efeito desta análise, focalizo minha interpretação no que é mais determinante na visão do grupo.

E é "na rua" que atua um segundo grupo, que tem uma perspectiva de ser a escola-da-dona-Clair um local de trabalho, majoritariamente, ainda que acolhedor e amigável. Se o espaço privado está associado ao individual, à intimidade, à afetividade, à casa, do mesmo modo, em oposição, o público tem a ver com os negócios, com a liberdade, com a rua (DAMATTA, 1997)¹¹. O mundo público é entendido como o próprio mundo, a rua. O espaço público é o social. E a escola, como instituição moderna, é o lugar organizado e especialmente preparado para realização do processo de aprendizagem das crianças e adolescentes. Ela tem a função primordial de socializar e instruir, de oferecer uma educação distinta da familiar e comunitária (CANÁRIO, 2005; TARDIF, LESSARD, 2005).

Para esse grupo de professores que se posicionam mais da perspectiva "da rua", dona Clair é representada como uma senhora "maravilhosa", "admirável", "calma", mas, antes e acima de tudo, uma diretora, que "tem dificuldade de se impor" e "trata os professores com diferenças", que "se recolhe na parte burocrática", que "parece cansada" e "desanimada", e que "não está tão mais presente como antes". Uma gestora, uma profissional.

Vale ressaltar que é dentro deste grupo que se posiciona mais frequentemente no "mundo da rua" que se encontra a percepção de que estão diante de problemas inéditos e de difícil solução, com a chegada de novos e heterogêneos públicos, como apresentam Tedesco e Fanfani (2002). Ainda que os estudantes da escola-da-dona Clair sejam considerados os mais interessados e disciplinados que têm, esses professores percebem que eles são cada vez menos interessados em aprender.

Por fim, três professoras têm representações sobre a escola carregadas de familiaridade, uma vez que duas delas são ex-alunas e a escola era o local de trabalho com que sonhavam desde o curso Normal¹². Uma delas se refere à escola como "o quintal da minha casa", um lugar intermediário entre "a casa", e "a rua", onde acontecem situações que fogem do controle da "mãe" e do "pai" e que são ligadas ao prazer, ao lazer e ao encontro. Assim como ocorre com os estudantes da escola-da-dona-Clair, a escola é o espaço da "sociabilidade pura" (SIMMEL, 1978, p. 169), em que a interação se dá entre iguais, a "forma lúdica da socialização", "o mais puro, transparente, atraente, tipo de interação", forma esta que depende totalmente das personalidades entre as quais ocorre.

A maioria dos professores reside em área urbana: 24 ao total. Também há uma grande estabilidade no quadro docente da escola: 15 dos 30 professores estão lá há mais de dez anos e outros tantos há mais de cinco. A permanência por vários anos seguidos na escola de mais da metade do corpo docente e ao mesmo tempo a residência próxima à escola de vários professores, incluindo dona Clair, que ainda mora em sua fazenda de café (situada a cerca de dois quilômetros da escola), podem ser alguns dos fatos explicativos da criação de um ambiente positivo, de forte ligação entre os sujeitos, professores e estudantes.

12

Nas palavras da professora: "tudo o que eu queria era vir! Eu sonhava, no segundo grau, em dar aula naquela escola. Para mim, a referência de escola que funcionava com mais alunos, a mais interessante, no centro, era essa. Queria dar aula aqui".

Quanto à formação acadêmica, três professoras do primeiro segmento do ensino fundamental têm apenas o curso Normal, e uma está fazendo o curso de Pedagogia a distância. Três professoras que lecionam Ciências, Matemática e Português até a sétima série estudaram no curso Normal e mais dois anos de um curso adicional. Os outros 23 professores possuem graduação em diversas áreas, alguns dos quais com até mais de uma pós-graduação. Os professores de Matemática e Física do ensino médio também são professores de uma universidade particular em município vizinho, sendo que um deles é sobrinho de dona Clair e ex-aluno da escola, e o outro tem sítio nas redondezas.

Além da precariedade física e da falta de suportes logísticos (HUTMACHER, 1992), na escola também faltam pessoal do setor administrativo (diretor-adjunto, coordenador do segundo turno, agente de pessoal) e verbas. Tal situação demanda frequentemente um trabalho árduo de gestão, pois a diretora, a secretária, a auxiliar de secretaria e a encarregada de serviços gerais (esta última apelidada, não por acaso, de “pau para toda obra” e “faz-tudo”) têm que fazer grandes esforços para dar conta da burocracia, da supervisão do conjunto de recursos humanos e assegurarem o funcionamento da escola.

FUNCIONAMENTO DA ESCOLA E OS MODOS DE INTERAÇÃO COLETIVA

Um aspecto que define a identidade de uma escola é o modo pelo qual os sujeitos que nela trabalham se organizam e fazem funcionar as normas escolares. A forma de organização do trabalho escolar na escola-da-dona-Clair parece mais próxima a um modelo anárquico do que ao modelo burocrático (MARCH, FIRESTONE, HERRIOCKT, APUD TARDIF, LESSARD, 2005).

De qualquer maneira, essa organização sofre variação do primeiro para o segundo turno. Além do público diferenciado (crianças e adolescentes, respectivamente) e dos professores, a existência de uma coordenação pedagógica no primeiro turno proporciona um “clima acadêmico” (BONAMINO, 2005) diferente. Já havia notado que as professoras do primeiro turno são mais parceiras, fazem mais pesquisas juntas e trocam constantemente experiências sobre formas de resolução de problemas, até porque elas se encontram diariamente. A coordenadora pedagógica confirma essa primeira impressão em entrevista, quando diz que “os professores de primeira à quarta são mais receptivos, lideram projetos e festas, e estão sempre presentes em reuniões e eventos”. Ela tem procurado realizar reuniões pedagógicas com as professoras para, juntas, encaminharem soluções àqueles problemas levantados nos conselhos e percebidos no dia a dia, dentre os quais se destacam a busca pela diminuição da repetência e da evasão e a melhoria na leitura e no desempenho dos estudantes.

Os projetos coletivos da escola e especialmente do turno da tarde são criados por alguns professores que se encontram na hora do recreio, como ocorre com a professora de Literatura, que trabalha junto com o de

Por exemplo, a comemoração do centenário de fundação do distrito (segundo semestre de 2006), ou, ainda, o projeto *Meio Ambiente, crises e perspectivas* (primeiro semestre de 2007).

História e a de Artes. Os encontros ocorrem mais intensamente quando é um projeto da escola¹³, mas mesmo assim, a interação é feita por bilhetes deixados na secretaria ou colados à mesa da biblioteca, que, lembro, funciona também como sala dos professores.

Tendendo mais para o “tipo ideal” anárquico do que para o burocrático, a articulação das tarefas se realiza com grandes dificuldades na escola e a tendência é a independência máxima entre os professores, cujas ações geralmente fogem ao controle da direção. Na última reunião de professores, dona Clair pediu a eles que a avisassem quando planejassem faltar, porque, às vezes, eram os alunos que o faziam: “e eu fico com cara de boba”, completou ela.

Como consequência desse modelo de organização (TARDIF, LESSARD, 2005), os objetivos gerais da escola ainda não estão bem definidos, e uma multiplicidade de preferências fica sem muita coordenação. A escola até os tem escrito no Projeto Político Pedagógico, mas este é produção individual de uma professora, e ainda que tenha sido concebido pela maioria dos professores mais antigos, quando a demanda da Secretaria Estadual de Educação surgiu, se configura na escola como uma formalidade vazia (DEMO, 2006).

PALAVRAS FINAIS

De todos os aspectos explicitados anteriormente que definem a identidade da escola-da-dona-Clair, destaco alguns que considero melhores indicadores do bom funcionamento da escola, como “as razões do improvável” (LAHIRE, 1997), todos ligados entre si:

- Por considerarem a escola como o espaço da sociabilidade e do encontro (além de acesso à cultura acadêmica), os estudantes gostam e as faltas são raras, em que pesem os aspectos penosos do trabalho escolar. Os professores respeitam e/ou valorizam o mundo rural, consideram o ambiente bom e o público escolar interessado, e essa visão positiva motiva-os ao trabalho.
- O quadro de professores mantém-se estável, apesar da distância da escola em relação às residências.
- A direção gere a escola pública como se ela fosse particular (com diluição das fronteiras entre a casa e a escola), não economizando esforços e “jeitinhos”. De fato, a escola está situada em duas dimensões simultaneamente: no mundo público, como espaço de socialização, e no mundo privado, como espaço de sociabilidade. Ademais, a direção transgride o regime burocrático da organização escolar, aproximando-o de um modelo anárquico de organização, o que, por sua vez, libera os professores, que têm autonomia para realizarem seu ofício.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONAMINO, Alicia. Gestão educacional: o que dizem as pesquisas. *Nuevamerica*, Rio de Janeiro, n.105, p. 34-39, mar. 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. *O Trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural*. São Paulo: FTD, 1990.
- BRASIL. Inep. *Estatística dos professores no Brasil*. Brasília, out. 2003. Disponível em: < www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003>. Acesso em: fev. 2006.
- _____. *Saeb 2005, primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: jun. 2006.
- BRESSOUX, Pascal. As Pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17-85, dez. 2003.
- CALAZANS, Maria J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 15-42.
- CANÁRIO, Rui. *O Que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto, 2005.
- CAPELO, Maria Regina. Papéis sociais cruzados: memórias e representações de professoras rurais. *Múltiplas Leituras*, São Bernardo do Campo, v.1, n.1, 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01/papeis-sociais-cruzados-memorias-e-representacoes-de-professoras-rurais/>>. Acesso em: fev. 2009.
- CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. *Estudos, Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 53-75, out.1998.
- DAMATTA, Roberto. *A Casa & a rua*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.
- DEMARTINI, Zeila de B. F. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64, p. 24-37, fev. 1988.
- DEMO, Pedro. *Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda*. São Paulo: Criarp, 2006.
- DUBET, François. *Le Declin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- FARIA, Roberto. *Breve contribuição à história da Região Serrana*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Cidades*. Brasília, 2011. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: jun 2011.
- HUTMACHER, W. A Escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Coord.). *As Organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 46-76.
- LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- MAIA, Eny Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos? *Em Aberto*, Brasília, v.1, n. 9, p. 27-33, 1982.
- MALINOWSKI, Bronislaw. Tema, método e objetivo desta pesquisa. In: ZALUAR, Alba (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 39-61.

NEVES, Eloiza Dias. *Entre o "quintal", a "casa" e a "rua", o ofício docente em contexto rural: um estudo de caso*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

PERRENOUD, Philippe. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995.

SIMMEL, George. Sociabilidade: um exemplo de sociologia pura ou formal. In: MORAES FILHO, Evaristo de. (Org.) *Simmel: sociologia*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 1978. p. 165-181.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos; TENTI FANFANI, Emilio. Novos docentes e novos alunos. In: CONFERÊNCIA REGIONAL "O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES", Brasília, jul. 2002. *Trabalho apresentado...* Brasília, 2002.

VEIGA, José Eli da. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2002.

ELOIZA DIAS NEVES

Professora adjunta do Departamento de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional da Universidade Federal Fluminense – Niterói (RJ)
edneves@id.uff.br

OUTROS TEMAS

CONSTRUÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPAÇO COMPLEXO DE ENSINO E PESQUISA

WAGNER RODRIGUES SILVA

RESUMO

Neste trabalho investigamos a construção de práticas interdisciplinares de ensino e pesquisa com base na interlocução estabelecida entre instituições de ensino básico e superior. Apresentamos alguns atores de natureza humana e não humana, responsáveis pela interação instaurada no espaço escolar, tomado como campo de pesquisa e caracterizado como complexo. Os resultados da pesquisa mostram que a assunção da complexidade constitutiva pode auxiliar na compreensão do funcionamento das situações de ensino, evitando diagnósticos simplificados e precipitados, o que dificulta a resolução dos reais problemas em contextos de formação.

PESQUISA PARTICIPANTE • PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO •
INTERDISCIPLINARIDADE

INTERDISCIPLINARITY CONSTRUCTION IN THE COMPLEX DOMAIN OF EDUCATION AND RESEARCH

WAGNER RODRIGUES SILVA

ABSTRACT

In this paper, we investigate the construction of interdisciplinary practices of education and research based on the dialogue between primary schools and universities. We present some human and non-human agents responsible for the interaction established on school grounds, taken as a complex research field. The results show that the constitutive complexity assumption can be of help in understanding the functioning of teaching situations, avoiding simplified and precipitated diagnosis, which makes it difficult to solve the real problems in the teachers' preparation contexts.

**PARTICIPATORY RESEARCH • EDUCATIONAL PLANNING •
INTERDISCIPLINARITY**

AS CRISES ECONÔMICAS, conforme são noticiadas e debatidas plenamente pela imprensa ou, até mesmo, sentidas mais diretamente pelo poder de compra de qualquer cidadão, ilustram “o advento de uma sociedade mundial” (SANTOS, 2004a). Na esteira desse advento, instaura-se o fenômeno conhecido como globalização, percebido, por exemplo, pelo surgimento de grandes empresas de alcance mundial, responsáveis pela tentativa de padronização de ações ou comportamentos na política econômica global. Nessa perspectiva, a noção de espaço ganha uma dimensão mais complexa, além de determinações físicas, informada por uma rede dinâmica de relações, econômicas, políticas, culturais, afetivas, dentre outras. As determinações internacionais ou globais não fazem sucumbir a espacialidade, as fronteiras apenas são ampliadas, tornando-as instáveis, mais fluidas e dinâmicas.

Analisando a crise ambiental em uma sociedade planetária, Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 88) fazem referência à globalização como “um fenômeno que contém ingredientes autodestrutivos, mas, ao mesmo tempo, contém também os ingredientes que podem mobilizar a humanidade para a busca de soluções planetárias baseadas na necessidade de uma antropolítica”. Os ingredientes autodestrutivos de que falam os autores remetem-nos ao funcionamento do novo capitalismo, a que se refere Japiassu (2006, p. 104-105). Para o autor, o mundo compreende globalização “como a submissão de todos às leis do comércio (ao reino do ‘comercial’) e que se apresenta em toda parte como a negação do que deveríamos entender por cultura”. Preocupa-se exclusivamente com o lucro sempre renovado e com “a busca incansável e insaciável de rentabilidade”. Não defendemos aqui uma ordem global responsável pela instauração exclusiva

de uma dinâmica ou funcionamento homogêneo para a sociedade, mas, nos próprios termos de Santos (2004, p. 339), esclarecemos que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”.

A caracterização do espaço ilustra o grande desafio lançado às ciências sociais no Século XXI, a saber, nas palavras de Japiassu (2006, p. 15): “a contradição entre, de um lado, os problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários (complexos), do outro, a persistência de um modo de conhecimento ainda privilegiando os saberes disciplinarizados, fragmentados, parcelados e compartimentados¹”. A perspectiva pela qual o espaço é concebido por Santos (2004, 2004a) requer uma abordagem teórica informada pelo diálogo entre inúmeras disciplinas, caracterizando a geografia como um campo de estudos transdisciplinares, no qual se encontram articulados ou fundidos saberes em construção, de origens diversas, considerando-se a interação do homem e o meio. Essa interação deve ser capturada da forma mais ampla ou complexa possível.

A imagem das redes pode ser útil para compreender a configuração dos objetos complexos de pesquisa. Essa imagem é bastante utilizada em abordagens científicas transdisciplinares, informadas pelo paradigma da complexidade², o qual é caracterizado pela flexibilidade na produção da metodologia e da teoria, constitutivas das atividades de pesquisa nas ciências sociais³ (SANTOS, 2004; LATOUR, 2001, 1994). Assim como a noção de espaço assumida neste trabalho, as redes, formadas pela união de fios, entrelaçados por nós, são compostas por inúmeros atores, de natureza humana e não humana, resultando numa construção híbrida. Esses atores são caracterizados por vivências marcadas pela sociedade e história de que fazem parte. Sobre esses atores, Latour (2001, p. 32) afirma que “há tanto uma história social das coisas quanto uma história ‘coisificada’ dos humanos”. A discussão sobre essa noção de espaço trazida à baila neste trabalho nos é útil para repensarmos as aulas das diferentes disciplinas curriculares, no ensino básico ou no ensino superior, além dos limites de uma sala de aula, demarcada por quatro paredes; e, também, para exemplificarmos a demanda por uma abordagem do pensamento científico complexo que construa objetos de investigação de forma mais realista possível em contextos de instrução formal. Procuramos responder a tais propósitos com a investigação dos desafios e conflitos enfrentados na prática da pesquisa qualitativa, realizada no âmbito de projeto de pesquisa⁴, no qual reconstituímos a prática de investigação científica que se pretendia interdisciplinar, de caráter participante.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, na qual as atividades didáticas eram orientadas pelo desafio da operacionalização de projetos pedagógicos interdisciplinares, concebidos como viabilizadores de estratégias para inovação da prática pedagógica institucional. Ampliando o escopo do projeto de pesquisa, também fomos levados a adotar o

1

Conforme Morin (2000, p. 95), “até o início do século XX – quando ela entra em crise –, a ciência ‘clássica’ se fundamentou sobre quatro pilares da certeza que têm por causa e efeito dissolver a complexidade pela simplicidade: o princípio da ordem, o princípio de separação, o princípio de redução, o caráter absoluto da lógica dedutivo-identitária”.

2

Os temas da complexidade e da transdisciplinaridade são inseparáveis, “remetem um ao outro”. A raiz latina da palavra *complexus* significa “aquilo que é tecido conjuntamente, aquilo que se deve enlaçar” (Morin, 2007, p. 22).

3

A abordagem científica proposta, nesse caso, se opõe ao paradigma positivista de ciência, o qual, por primar pela especialização de saberes, resultando na compartimentalização disciplinar, “está normalmente associado com o realismo”. Para o programa epistemológico positivista, admite-se que “as ciências naturais e sociais devam e possam aplicar os mesmos princípios de coleta e de análise de dados e que exista um mundo lá fora (uma realidade externa) distinto das descrições que possamos fazer dele” (Flick, 2009, p. 79).

4

Intitulado *Construção da interdisciplinaridade em contextos institucionais de formação*, desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins - UFT -, de 2007 a 2009, e contou com auxílio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq.

método exploratório, para compreender de que modo a abordagem interdisciplinar do ensino informa ou orienta os projetos pedagógicos e planos de aula produzidos em escolas da mesma rede pública municipal de ensino a que pertence a escola pesquisada.

Ao mencionarmos saberes a serem articulados ou fundidos na prática científica transdisciplinar, referimo-nos a conhecimentos acadêmicos compartilhados pela comunidade científica integrante do projeto de pesquisa implementado, professores pesquisadores e bolsistas de iniciação científica; e a conhecimentos manifestados por cidadãos comuns, integrantes da comunidade escolar, formada por professores, alunos e representantes da própria comunidade em que se localiza a instituição de ensino. Durante a realização dessa pesquisa, esforçamo-nos para estabelecer uma interação menos assimétrica dos representantes das instituições de ensino básico e das de ensino superior; procuramos escapar da imagem atribuída a linguistas do grupo de estudiosos refugiados em uma torre de marfim, conforme crítica apresentada por Rajagopalan, ao discutir a necessidade de democratização da ciência linguística, por meio de um diálogo mais estreito entre a disciplina e os denominados leigos

...demonstram cada vez mais impaciência diante da recusa dos linguistas a compartilharem suas angústias sobre a integridade da língua portuguesa e suas chances de enfrentar a invasão estrangeira e de sobreviver à luta desigual com a língua inglesa. Do ponto de vista dos leigos, os linguistas são um grupo de estudiosos que se refugiaram numa torre de marfim e se isolaram completamente dos anseios dos falantes comuns do idioma. (2003, p. 130)

PROPOSTA DE ENSINO E PESQUISA INTERDISCIPLINAR

Assumimos a noção de interdisciplinaridade como uma abordagem de ensino e de pesquisa

...susceptível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das idéias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa. (TEIXEIRA, 2007, p. 69)

Ainda conforme Teixeira, a abordagem interdisciplinar erigida procura responder a demandas criadas pela falência de paradigmas investigativos configuradores da ciência moderna, a qual se caracteriza pela “multiplicação de disciplinas, de departamentos e currículos acadêmicos” (2007, p. 61). Ainda, conforme o autor, “os estudos sobre interdisciplinaridade

surgem na década de 60, entre os teólogos e fenomenólogos na busca de um sentido mais humano na educação” (p. 58).

Iniciamos a pesquisa focalizada sem uma definição fechada de métodos ou percursos investigativos. Ao mesmo tempo em que procurávamos instaurar uma abordagem interdisciplinar, ensaiávamos um passo um pouco mais além. Esforçávamo-nos também para alcançar a transdisciplinaridade como paradigma investigativo, ainda que tal iniciativa estivesse movida por um “sonho” ou por uma “utopia”, conforme caracterizações recorrentes atribuídas a essa abordagem por Japiassu:

...num mundo em que ninguém mais parece entender ninguém, torna-se imprescindível que abandonemos a rotinização e as falsas seguranças de que ainda se vangloriam nossas disciplinas isoladas e nos entreguemos ao *sonho* da aventura transdisciplinar concertativa apresentando-se como um meio de compensar as lacunas de um pensamento científico mutilado pela especialização e exigindo a restauração de um pensamento globalizante em busca de unidade, por mais *utópica* que possa parecer. (2006, p. 17, **grifos nossos**)

A interdisciplinaridade, em sentido restrito, caracteriza-se pela utilização de elementos ou recursos de duas ou mais disciplinas para a operacionalização de um procedimento investigativo. A transdisciplinaridade se instaura quando uma disciplina consegue “fecundar as abordagens de outra, privilegiando sua ‘dependência do contexto’ e assumindo o primado da inteligibilidade sistêmica sobre a possibilidade analítica” (JAPIASSU, 2006, p. 44). Ainda que apresentadas tais definições, os esforços para conceituar interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade são pouco produtivos em meio às diversas definições complementares existentes. Empenhamo-nos para compreender o funcionamento ou a dinâmica do paradigma inter/transdisciplinar, o qual pode auxiliar na construção de objetos complexos de pesquisa e, conseqüentemente, na percepção de que o conhecimento está vinculado aos inúmeros atores do espaço geográfico em que está inserido o cidadão, resultando em possíveis ganhos para a prática pedagógica.

Característica do paradigma das ciências modernas, a compartimentalização ou fragmentação de saberes são decorrentes das hiper/superespecializações assumidas pelos adeptos da modernidade. Tal procedimento inviabiliza a compreensão de objetos ou questões de pesquisa, podendo resultar na simplificação dos fenômenos investigados. Sobre as limitações criadas pela especialização excessiva, Teixeira esclarece que

...a hiperespecialização fez com que o aprofundamento de cada disciplina as conduzisse às fronteiras de outras disciplinas, suscitando uma interdisciplinaridade que ou criou novas disciplinas, ou

transferiu métodos de uma disciplina para outra, ou abriu corredores para o diálogo entre elas e para a resolução de problemas. (2007, P. 70)

As fronteiras ou “bolhas” disciplinares, responsáveis pela organização dos departamentos no espaço universitário, “tornam compartimentadas e impedem o contato, a circulação e o diálogo com as outras disciplinas, freando os movimentos interdisciplinares e resistindo às novas teorias provenientes do exterior” (JAPIASSU, 2006, P. 34). Retomando as palavras de Teixeira, destacamos que, por consistir na “troca de conceitos, teorias e métodos entre as diferentes disciplinas”, a abordagem interdisciplinar “revoluciona a atual estrutura estanque da universidade. Prega-se a necessidade de interdisciplinaridade, mas os currículos, os programas de ensino, as unidades administrativas, as diretrizes políticas da instituição são o primeiro e maior obstáculos à sua realização” (2007, P. 72).

O sintoma dessa departamentalização pode ser evidenciado do momento de elaboração do projeto focalizado, até a etapa de operacionalização em parceria com a escola de educação básica. Num projeto idealizado como interdisciplinar, contávamos com seis pesquisadores, os quais representavam três licenciaturas: História, Letras e Pedagogia. Da operacionalização da proposta, apenas os três pesquisadores do curso de Licenciatura em Letras permaneceram, representando seguintes áreas dos estudos da linguagem: linguística; linguística aplicada e literatura. Também participaram diretamente das aulas ministradas na escola quatro bolsistas de iniciação científica, da Licenciatura em Letras⁴.

Reflexo da formação e inserção do pesquisador em um espaço departamentalizado por disciplinas acadêmicas, o comportamento dos docentes demonstra a incompreensão do que são trabalho e metodologia interdisciplinar, reforçando uma perspectiva positivista ou conservadora de ciência. Situações conflituosas, como as que vivenciamos na tentativa de estreitarmos nossas atividades investigativas na instituição de que fazemos parte, são comuns aos que experimentam o desafio da prática interdisciplinar. Conforme salientam Almeida et al., ao analisarem situações de conflito na construção da prática de pesquisa em um programa de pós-graduação interdisciplinar, os pesquisadores mais resistentes à interdisciplinaridade demonstram “receio da perda de autonomia disciplinar”. Os autores destacam ainda:

...uma falta de compreensão de que a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador de comunicação entre diferentes disciplinas, não será jamais um elemento de redução a um denominador comum, mas um elemento teórico e metodológico da diferença e da criatividade. (2004, P. 124)

4

Outra experiência institucional de desafio ao funcionamento engessado do espaço universitário foi a interrupção da criação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* interdisciplinar, no nível de mestrado, na UFT, Campus Universitário de Araguaína - Camuar. O diálogo dos professores ocorria de forma bastante limitada, pois alguns deles resistiam a se distanciar um pouco da área de formação original para construir uma fronteira mais harmônica entre disciplinas. O projeto do mestrado em Ciência da Educação consistia na reunião de pesquisadores de diferentes licenciaturas para formar profissionais que pudessem transitar de forma mais flexível entre diferentes áreas do conhecimento, compreendendo ou amenizando as demandas do ensino e da formação de professores das diferentes licenciaturas.

Durante a implementação do projeto de pesquisa, foram somadas como dificuldades, na implementação da pesquisa acadêmica e do projeto pedagógico, a falta de representatividade dos pesquisadores de diferentes cursos acadêmicos e de alguns professores das disciplinas curriculares, na escola de educação básica, uma vez que esses últimos optaram por não se integrarem à proposta de trabalho interdisciplinar. Dadas essas ausências, a abordagem interdisciplinar foi implementada com base no campo de estudos da linguagem. A abordagem idealizada, que seria resultado do trabalho cooperativo entre profissionais de diferentes disciplinas escolares e acadêmicas, foi reduzida ao alcance do esforço e realizada pelos profissionais com formação bastante específica. Disciplinas escolares como Geografia, História e Matemática poderiam ser trabalhadas de forma mais produtiva, somando esforços de geógrafos, historiadores e matemáticos.

A resistência à interdisciplinaridade, tanto no âmbito do ensino, quanto no da pesquisa, demonstra temor da perda do exclusivismo ou da autonomia. Esse temor é um contrasenso, pois, conforme afirma Fazenda (2003, p. 26), “uma atitude interdisciplinar respeita a autonomia de voos de cada um, pois acredita que o estabelecimento da marca do pesquisador, que o torna único e lhe confere autonomia, está na forma como estabelece parceria”. Igualmente, Trindade concebe a interdisciplinaridade como

...uma atitude de humildade diante dos limites do saber próprio e do próprio saber, sem deixar que ela se torne um limite; a atitude de espera diante do já estabelecido para que a dúvida apareça e o novo germine; a atitude de respeito ao olhar o velho como novo, ao olhar o outro e reconhecê-lo, reconhecendo-se; a atitude de cooperação que conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas, que propiciam as transformações, razão de ser da interdisciplinaridade. Mais que um fazer, é paixão por aprender, compartilhar e ir além. (2008, p. 73)

A abordagem interdisciplinar foi assumida na investigação proposta sob os enfoques na pesquisa e no ensino, preservando na investigação os nichos de atuação da “interdisciplinaridade escolar” e da “interdisciplinaridade científica”, conforme terminologias utilizadas por Fazenda para realizar tal distinção. A primeira é resultado da utilização de estratégias didáticas visando favorecer o processo de aprendizagem de conteúdos programados, “respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p. 21). A segunda, por sua vez, é resultado do trabalho cooperativo de pesquisadores de diferentes especialidades para a solução de problemas complexos.

A preservação da distinção entre os enfoques na pesquisa e no ensino não elimina alguns pressupostos teóricos que perpassam as duas perspectivas atribuídas à abordagem interdisciplinar. Na base dessas

perspectivas, encontramos conhecimentos de diferentes origens interligados por redes tecidas com infindáveis nós, restando ao trabalho epistemológico cooperativo a captura ou visualização dessas redes. Encontramos, ainda, fenômenos, questões ou problemas vistos em sua totalidade, evitando-se simplificações geradas pela cegueira disciplinar (JAPIASSU, 2006, p. 29 e p. 35). Também, nos termos de Japiassu, “o interdisciplinar é um ideal muito difícil de ser atingido. Onde se realiza melhor é no terreno, quando a solução de um problema o impõe e quando especialistas de domínios diferentes se reúnem e se concertam para solucioná-lo, ou seja, para dar-lhe uma resposta prática” (p. 50).

No projeto de pesquisa focalizado, ao mesmo tempo em que nos interessava produzir metodologias de geração e análise de dados, informadas pela abordagem da interdisciplinaridade (Objetivo 1), também investigamos concepções de interdisciplinaridade que informaram alguns documentos oficiais (Objetivo 2), produzidos para orientar a prática pedagógica na educação básica; e a efetiva prática de ensino realizada na escola campo de pesquisa (Objetivos 3, 4 e 5).

QUADRO 1

OBJETIVOS DE PESQUISA

	Objetivos	Enfoques
1	Produzir metodologias de geração e análise de dados na perspectiva de pesquisa interdisciplinar	Pesquisa
2	Investigar os tipos e as formas de apresentação das noções de interdisciplinaridade em diretrizes ou orientações curriculares que informam o trabalho dos professores nas escolas focalizadas	Ensino
3	Explicitar as estratégias e táticas mobilizadas pelos educadores para planejar e implementar aulas informadas pela abordagem da interdisciplinaridade em escolas da educação básica	Ensino
4	Identificar as especificidades do trabalho interdisciplinar em diferentes disciplinas curriculares	Ensino
5	Identificar forças externas ao espaço físico da sala de aula, responsáveis por conflitos e desvios em relação ao trabalho planejado	Ensino

A observação atenta dos objetivos expostos revela o desafio de investigar situações de pesquisa e ensino, informadas por uma abordagem teórica bastante dinâmica, para a qual podemos eleger o caráter processual da reconstrução de estratégias de pesquisa e ensino como seu principal atributo. A caracterização da prática de pesquisa interdisciplinar, apresentada por Teixeira, como desafio para a pós-graduação brasileira *stricto sensu*, ilustra tal dinamismo a que fazemos referência em atividades de pesquisa e ensino do tipo discutido neste trabalho:

...a interdisciplinaridade é muito mais um ponto de partida que de chegada. Ela não é dada antecipadamente, por meio de regras, fórmulas ou modelos, ela se constrói a múltiplas mãos, com um

tempo de trabalho e uma dinâmica de pesquisa essencialmente diferentes da pesquisa disciplinar. Isso se inicia no momento em que os pesquisadores definem uma problemática comum, uma estratégia de pesquisa comum e uma área geográfica comum. (2007, P. 64)

As expectativas criadas em torno da abordagem interdisciplinar para responder às demandas instauradas no espaço escolar são enormes, podendo ser fortalecidas pela própria literatura especializada. Furlanetto, por exemplo, destaca que a interdisciplinaridade

...tem possibilitado romper com amarras construídas pelas rotinas tarefas que permeiam o trabalho escolar – as quais obrigam o professor a repetir, a copiar e a fazer sempre igual –, bem como desatar as amarras teóricas que propõem modelos impedindo-o de ser autor e pesquisador de sua própria prática. (2003, P. 88)

Conforme mostraremos, existem inúmeros elementos que funcionam como forças dispersoras do planejamento realizando, dificultando o alcance de resultados produtivos do trabalho pedagógico idealizado. Essas forças provocam tensões e conflitos que continuam instaurando as referidas rotinas tarefas criticadas.

COMPOSIÇÃO DE OBJETOS COMPLEXOS DE INVESTIGAÇÃO

A construção de objetos de investigação complexos requer bastante familiaridade dos pesquisadores com o espaço de operacionalização da pesquisa. A apropriação desse conhecimento de forma significativa só ocorre pela vivência do espaço de investigação. Para a operacionalização desta pesquisa, o conhecimento significativo da dinâmica na instituição de ensino básico se justifica, inclusive, pela caracterização desta investigação como de caráter “participante”. Para esse tipo de pesquisa, de acordo com Brandão,

...deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente. [...] a pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social popular. Ela se insere no fluxo dessa ação e deve ser exercida como algo integrado e também dinâmico. As questões e os desafios surgidos ao longo de ações sociais definem a necessidade e o estilo de procedimentos de pesquisa participante. O processo e os resultados de uma pesquisa interferem nas práticas sociais e, de novo, seu curso levanta a necessidade e

o momento da realização de novas investigações participativas.
(BRANDÃO, 2006, P. 42)

Esse dinamismo da pesquisa participante complementa a concepção de método para o pensamento complexo aqui assumido. Também é coerente com a abordagem interdisciplinar para o ensino e para a pesquisa, com a qual trabalhamos na sua operacionalização. Para Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 54), o pensamento complexo “está animado por uma tensão permanente entre a aspiração a um saber não parcelado, não dividido, não reducionista e o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo conhecimento”. Ainda,

...a complexidade é efetivamente a rede de eventos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem nosso mundo fenomênico. A complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável. (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003, P. 44)

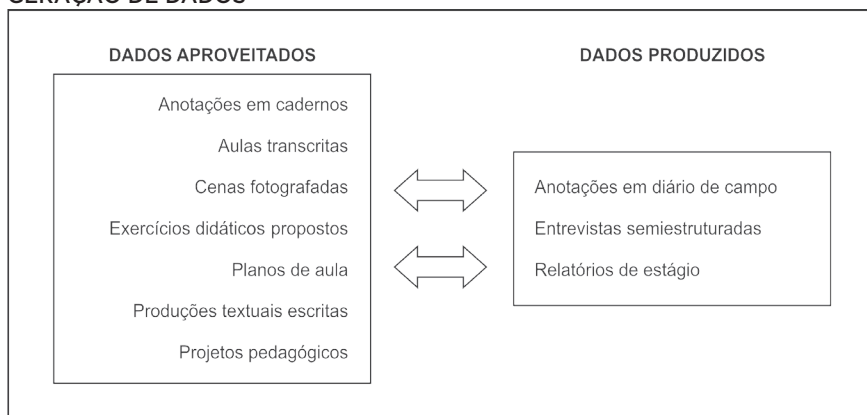
Teoria e metodologia de pesquisa estão, também conforme os autores, intimamente relacionadas na perspectiva do pensamento complexo:

...a teoria não é nada sem o método, a teoria quase se confunde com o método, ou melhor, teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo. (p. 24). [...] o método é uma estratégia do sujeito que também se apoia em segmentos programados que são revistos em função da dialógica entre estratégias e o próprio caminhar. (P. 28)

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi construída estrategicamente de modo paulatino: desde o momento do planejamento da proposta de pesquisa, até o instante final em que nos demos por satisfeitos com os resultados obtidos. Isso não significa que os questionamentos, passíveis de produção diante do objeto de investigação, se esgotaram, afinal, como bem destacamos, o conhecimento é inacabado, construído continuamente.

Com propósito de construir objetos complexos de investigação, novos dados foram gerados durante a operacionalização das atividades de pesquisa. Conforme paradigma qualitativo aqui assumido, “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário” (FLICK, 2009, p. 24). Para compreendermos melhor o percurso metodológico construído, criamos dois agrupamentos para os dados de pesquisa produzidos na investigação focalizada, o dos “dados aproveitados” e o dos “dados produzidos”. Procuramos representar tais agrupamentos:

FIGURA 1
GERAÇÃO DE DADOS



No agrupamento dos “dados aproveitados”, encontram-se os registros que foram produzidos a partir materiais ou situações existentes no espaço escolar investigado. Independentemente da pesquisa operacionalizada, os alunos produzem anotações nos cadernos; os professores produzem planos de aula, copiam exercícios didáticos no quadro ou os distribuem em material impresso; aulas são ministradas, tornando-se passíveis de ser registradas em diferentes mídias. Procuramos capturar tais materiais e situações, sem descontextualizá-los da situação de ensino instaurada, afinal os objetos de investigação complexos “não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (FLICK, 2009, P. 24).

No agrupamento dos “dados produzidos”, encontram-se registros que não fazem parte das atividades escolares cotidianas, ou seja, são produtos de atividades realizadas especificamente para fins de geração de dados para pesquisa. As situações de trabalho em campo foram registradas mediante anotações, feitas, principalmente, pelas bolsistas de iniciação científica⁵. Quando produzidas por alunos de graduação, em estágio supervisionado na instituição de ensino focalizada, essas notas passaram por uma atividade de retextualização, transformando-se em relatos reflexivos constantes do relatório de estágio. Exercícios didáticos, produções escritas e planos de aula, produzidos por professores, em formação inicial, que realizaram estágio na escola pesquisada, também foram tomados como registro de pesquisa. Esses materiais compõem os relatórios de estágio supervisionado.

As aulas foram transcritas de gravações em vídeo, ao passo que as entrevistas semiestruturadas foram transcritas de gravações em áudio. Nessa modalidade de entrevista, as questões permitem que

...o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados. O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando a um relacionamento

5

Agradecemos a colaboração das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Pibic -, que trabalharam conosco neste projeto: Elcia Tavares dos Santos (UFT); Elem Kássia Gomes, Geovana Dias Lima e Nadizenilda Sobrinho Rego (CNPq); e da voluntária Josefa Rodrigues dos Santos.

recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. (ROSA, ARNOLDI, 2006, P. 31)

Para todos os registros, mantivemos o máximo de sigilo, para evitar identificação dos participantes desta pesquisa. Subjacente aos objetivos desta investigação está o desejo de fortalecimento dos grupos que integraram a pesquisa, afinal a “pesquisa participante deve ser praticada como um ato político claro e assumido” (BRANDÃO, 2006, P. 43).

Os objetivos iniciais de pesquisa, bem como as questões investigativas que surgiram ao longo da sua operacionalização, levaram-nos a gerar diferentes dados, bem como a recorrer a diversos instrumentos e metodologias de pesquisa. Agimos sempre no intuito de produzir respostas às questões emergentes ou formuladas. Essa dinâmica descrita é característica da análise qualitativa de pesquisa, cuja assunção não eliminou a possibilidade de utilização do paradigma quantitativo, conforme pode ser evidenciado por Silva e Gomes (2007), que compararam os números de escolas da rede pública do município desta pesquisa e os números de projetos pedagógicos e planos de aula coletados em visitas às instituições de ensino. Com esses dados, objetivávamos investigar a construção da abordagem interdisciplinar, que tem por objetivo a operacionalização de uma prática pedagógica mais produtiva em sala de aula. O baixo número de planos de aula disponibilizados, comparado à quantidade de escolas e projetos pedagógicos coletados, fortalece a hipótese de que ainda é bastante desafiador, para os professores, operacionalizar propostas inovadoras para o ensino, incluindo a própria abordagem interdisciplinar sob análise nesta pesquisa. Porém a análise quantitativa não nos ofereceu instrumentos necessários para caracterizar o tipo de abordagem investigada, restou-nos recorrer ao paradigma qualitativo de pesquisa.

Conforme exposto por Morais e Neves (2007), ainda que retratados como paradigmas distintos e incompatíveis em investigações educacionais, as metodologias de análise qualitativa e quantitativa dos dados “podem ser usadas sequencialmente ou simultaneamente, em função da natureza das questões de investigação que se pretendem levantar e dos dados que se pretendem obter”. Os objetivos desta pesquisa, os quais se complexificaram no percurso investigativo, levaram-nos a utilizar a análise qualitativa de forma muito mais significativa. Quando questionamos, por exemplo, a concepção de interdisciplinaridade que informara as ações didáticas implementadas na operacionalização do projeto pedagógico, precisamos confrontar diferentes dados de pesquisa, realizando o que se denomina na literatura especializada de “cruzamento” ou “triangulação” dos dados, conforme paradigma qualitativo de pesquisa (GONZAGA, 2006; FLICK, 2009).

Nas situações de trabalho escolar vivenciadas, na instituição de ensino básico focalizada, a interdisciplinaridade corresponde a estratégias

didáticas diferenciadas do trabalho pedagógico usualmente realizado em sala de aula, mantenedor de uma organização curricular compartimentada. O exame dos dados permite-nos caracterizar a interdisciplinaridade mais facilmente pelos recursos didáticos utilizados ou pelos resultados provocados ou reações dos alunos, diante da tentativa de operacionalização da abordagem interdisciplinar. O cruzamento de algumas passagens da entrevista realizada com professores e da transcrição de aula ministrada confirma o diagnóstico mencionado.

EXEMPLO 1

Passagem 1

A interdisciplinaridade não é possível só *através do texto*. Além do texto você pode usar outras formas de trabalhar isso. Em cima de outra atividade, de matemática, pode trabalhar português, história, geografia; *em cima de problemas, de figuras geométricas*, pode trabalhar outras disciplinas também. Então não é só o texto não, por exemplo, até com *comida, prato típico* você pode trabalhar várias disciplinas também. (Entrevista 1)

Passagem 2

O aluno não aceita, ainda ele quer separar uma disciplina da outra, diz “não, matemática se trabalha com números e português é...”, então *existe uma certa resistência* por parte de alguns. *O conteúdo chama atenção para eles porque é mais dinâmico, uma coisa vivida no dia a dia*, então faz com que ele venha observar lá fora aquele aprendizado que ele vê lá fora, ele pode aproveitar em sala de aula também. Por exemplo: porcentagem, muito trabalhada no comércio, quando ele vai fazer uma compra tem um certo desconto, quando às vezes atrasa alguma prestação tem um certo juro em cima daquilo ali, então é um conteúdo que eles gostam de trabalhar isso aí. (Entrevista 2)

Apesar das propagadas orientações em diretrizes ou propostas curriculares sobre o uso do texto como unidade básica de análise em sala de aula (SILVA, 2009, 2009a), evitando o trabalho didático em aulas de língua materna com unidades linguísticas menores, como frases e palavras, na Passagem 1, o “texto”, juntamente com “problemas, figuras geométricas, comida, prato típico”, aparece como elemento novo no trabalho didático, que se diz orientado pela abordagem interdisciplinar. Esses elementos funcionam como atores que podem motivar os alunos, tornar as aulas mais dinâmicas, conforme mostra a Passagem 2, “O conteúdo chama atenção para eles porque é mais dinâmico, uma coisa vivida no dia a dia”. Esses recursos didáticos são marcados por usos ou funcionamentos construídos em instâncias não escolares, podendo valorizar os interesses dos alunos quando lhes são mais familiares. Essa motivação também pode ser justificada pela inserção da novidade, o que desperta bastante curiosidade do alunado.

Ao analisar a seleção textual e a prática de produção escrita no projeto pedagógico interdisciplinar focalizado (SILVA, 2009, 2009a), observamos como a escolha de diferentes gêneros textuais, pouco utilizados em aulas de língua materna, como fôlderes, páginas de diário e panfletos, podem contribuir para a produção escrita mais espontânea e criativa, minimizando a prática da cópia escolar, que os alunos insistem em não abandonar. Os gêneros textuais facilitaram a construção da abordagem interdisciplinar, pois funcionaram como espaços discursivos facilitadores da tematização

de assuntos de interesse dos alunos, aqui denominados “conteúdo auxiliar”. O fôlder facilita a discussão sobre assuntos relativos aos “cuidados com a saúde”, ao passo que a página de diário pode facilitar a discussão sobre o ser humano e o meio em que vive. Ambos os assuntos orientaram as temáticas do trabalho didático nos bimestres letivos da instituição.

Apesar da motivação, a prática didática diferenciada também pode causar estranhamento ou resistência por parte do aluno, que não reconhece os conteúdos disciplinares propriamente ditos da tradição do ensino: “ele não aceita ainda ele quer separar uma disciplina da outra, diz ‘não, matemática se trabalha com números e português é...’, então existe uma certa resistência por parte de alguns”. Além do temor da novidade, essa reação provocada se justifica pela ausência de uma negociação prévia, ou produção coletiva de um projeto interdisciplinar, compreendendo, principalmente, a participação do corpo discente, que, normalmente, conforme os dados desta pesquisa, é deixado à margem.

Insistimos em afirmar que espaço complexo da sala de aula corresponde a uma rede dinâmica de atores de naturezas distintas – humana e não humana –, que provocam ações e retroações, contribuindo ou não para a instauração da abordagem didática idealizada. Os não-humanos são atores fixos, como os mobiliários dispostos e os recursos didáticos mobilizados para dinamizar e, ao mesmo tempo, organizar minimamente a aula. Os humanos são atores fluidos, professores e alunos que interagem com interesses individuais e compartilhados. Esses diferentes atores provocam diferentes ações reciprocamente, resultando no embaralhamento de fios componentes da rede complexa, no espaço escolar. De acordo com Latour, a dupla humano/não humano é feita com o seguinte propósito:

...permitir ao coletivo reunir um maior número de actantes no mesmo mundo. O jogo está aberto. A lista dos não-humanos que tomam parte da ação se amplia. A lista dos humanos que tomam parte na sua recepção, igualmente. Não precisamos mais defender o sujeito contra a reificação; defender o objeto contra a construção social. As coisas não ameaçam os sujeitos. A construção social não enfraquece mais os objetos. (2004, p. 149)

O trecho exemplifica o dinamismo das aulas e a motivação dos alunos como resultados produtivos da prática interdisciplinar que se quer instaurar. Esse resultado é produzido pelo uso de materiais de apoio didático e textos que trazem ou instauram discussões sobre assuntos de interesse dos alunos, pois são recursos característicos do contexto vivido por eles. Esses resultados preliminares são fortalecidos quando cruzamos as entrevistas com as próprias aulas ministradas, ambas transcritas para fins de análise científica. Reproduzimos adiante a transcrição de um momento de uma aula, representativo das tentativas de operacionalização do tra-

balho interdisciplinar realizado na escola, principalmente, sob regência das bolsistas de iniciação científica, as quais, na ocasião, também realizavam atividades do estágio curricular obrigatório da Licenciatura em Letras que cursavam.

No exemplo 3, a interação entre professora e alunos retoma o conteúdo disciplinar propriamente dito, “classe gramatical dos substantivos”, trabalhado numa aula anterior de Língua Portuguesa, bem como a temática da “dengue” como conteúdo auxiliar por meio do gênero cartaz. Questionamentos são realizados aos alunos para retomar a classe gramatical dos substantivos como conteúdo disciplinar trabalhado em aula anterior (turnos 1 e 3). Os alunos apenas conseguem se aproximar da resposta, o que leva a professora a dizer a resposta (turno 9). Retomado o conteúdo disciplinar, a professora consegue preparar os alunos para uma atividade dinâmica⁶ em que era necessário um conhecimento prévio sobre a classe gramatical dos substantivos.

6 Essa atividade corresponde a um jogo com fichas fixadas no quadro. Com os textos dos cartazes virados para o quadro, os alunos escolhiam três fichas para relacionar imagem de rótulos, nome do produto e atributo do produto. Escolhidas as fichas corretas, os alunos marcavam pontos, motivando-os a participar da aula. Com a atividade, foi possível revisar a classe dos substantivos e iniciar o trabalho com os adjetivos.

EXEMPLO 2

Turnos	Atores	Falas
1	Estagiária 1	/.../ dengue no Rio de Janeiro, né? E nós vimos além do, do <u>contexto que era dengue</u> , nós vimos uma outra coisa. Quê que nós vimos? Uma classe gramatical. Qual foi essa classe gramatical que nós trabalhamos? Uma <u>classe gramatical</u> que nós ... que vocês circularam todas as palavras que vocês acreditavam que fosse, qual foi a classe gramatical? Podem falar vocês sabem.
2	Aluno 1:	<u>todos contra a dengue?</u> ((pergunta levantando a folha que contém o texto))
3	Estagiária 1:	hã, isso, <u>aquele texto!</u> ((levantando o polegar para o aluno)) Lembra qual foi a classe gramatical? Pchii! ((gesticula para chamar a atenção de um aluno)) Lembram qual foi? ((direciona a pergunta a um aluno)) Qual foi a classe? Pchii! Qual foi a classe que nós trabalhamos?
4	Aluno 2	classe de...
5	Estagiária 1	fala. ((ruídos de conversas dos alunos))
6	Aluno 2:	num sei!
7	Estagiária 1	classe gramatical dos?
8	Aluno 3:	números! ((resposta, provavelmente induzida pelo fato de Estagiária 2 expor no quadro uma coluna enumerada))
9	Estagiária 1	não, números, não! <u>SUBSTANTIVOS!</u> Nós trabalhamos os SUBSTANTIVOS! Todo mundo lembra? Nós trabalhamos qual classe gramatical? SUBSTANTIVOS! E qual foi uma palavra que vocês nomearam como substantivo de um texto?
10	Aluno 4	<u>dengue.</u>

(cont.)

(cont.)

11	Estagiária 1	dengue.
12	Alunos 5 e 6	<u>Rio de Janeiro.</u>
13	Estagiária 1:	Rio de Janeiro.
14	Alunos:	<u>água.</u>
15	Estagiária 1	água.
16	Aluno 4:	<u>clima tropical?</u>
17	Estagiária 1	clima tropical.
18	Aluno 5:	<u>chuva.</u>
19	Aluno 7:	<u>aedes egypti.</u>
20	Estagiária 1:	aedes egypti.
21	Alunos	chuva.
22	Estagiária 1	chuva. Vocês trabalharam então a classe gramatical o quê? Qual é? SUBSTANTIVO! Nós vamos dá continuidade a essa classe gramatical. Que é o SUBSTANTIVO? Que é o substantivo? Nós trouxemos hoje pra vocês uma <u>DINÂMICA!</u> (...)(Transcrição de aula)

A professora solicita exemplos de substantivos no texto sobre a dengue, utilizado para focalizar o conteúdo auxiliar (turno 9). Além da motivação em sala de aula, as respostas apresentadas pelos alunos (turnos 10 a 22) demonstram que assuntos familiares e de interesse dos alunos podem contribuir para o aprendizado discente, assim como uma prática pedagógica mais dinâmica. O trabalho interdisciplinar por meio de temáticas parece ser um caminho encontrado pelos professores; o risco, porém, está na mera justaposição ou sobreposição dos aqui denominados “conteúdos disciplinar” e “auxiliar”, sem alguma articulação significativa entre eles. Em alguns momentos da operacionalização do projeto interdisciplinar focalizado nesta pesquisa, encontramos-nos tendenciosos a transformar o trabalho interdisciplinar em discussão de temáticas em diferentes disciplinas, em aulas reservadas para tal propósito, sem articulação entre diferentes conteúdos de ensino. Selecionados pela prática pedagógica fragmentada ou compartimentada, os conteúdos disciplinares da tradição do ensino parecem intocáveis.

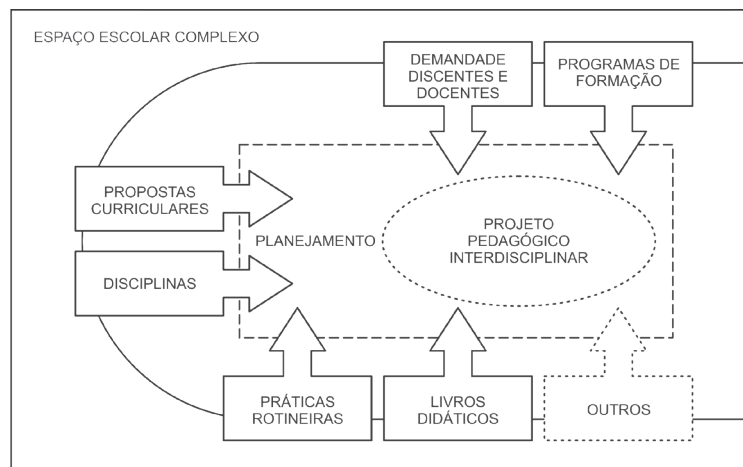
DESAFIOS NO TRABALHO DO PROFESSOR

Concebemos o planejamento escolar apenas como um dos atores que interferem na dinâmica escolar. Tentando capturar alguns fios componentes da complexa rede investigada, salientamos que esse próprio planejamento, por sua vez, é informado por inúmeros atores sociais que o determinam. É difícil precisar a quantidade desses atores mobilizados. Compreendemos aqui o projeto pedagógico interdisciplinar como um espaço discursivo que viabiliza parcialmente a captura da rede mencionada. Planejados para orientar a prática pedagógica do professor, o projeto pedagógico, por sua

vez, é informado por propostas ou diretrizes curriculares, programas de formação do professor e por práticas rotineiras da instituição de ensino, além das expectativas dos educadores e dos próprios alunos, conforme tentamos ilustrar na figura 2:

FIGURA 2

REDE DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO



O funcionamento da rede que tentamos reproduzir por meio da figura 2 pode ser mais bem compreendido juntamente com a análise atenta das passagens das falas dos professores sobre o planejamento pedagógico (Ex. 4). Na passagem 1, o aluno é considerado ator principal do planejamento pedagógico: “os temas que vão chamar atenção, atrair os alunos/ pra trabalhar em cima da dificuldade do aluno”. A escolha da temática⁷ a ser trabalhada no bimestre letivo é condicionada ao interesse ou necessidade do discente, motivando-o a participar de forma mais significativa das aulas.

EXEMPLO 3

Passagem 1

Geralmente a gente procura os temas que vão chamar atenção, atrair os alunos. Em cima disso fazemos o projeto. E a gente procura usar o projeto pra trabalhar em cima da dificuldade do aluno. [...] Esses planejamentos são produzidos no início do ano, todos os professores voltam uma semana antes do início das aulas para planejar todas as temáticas do ano e aí também vem o fluxo da diretoria regional de ensino pra gente trabalhar no decorrer do ano, quais os conteúdos que agente deve trabalhar durante o ano letivo. (Entrevista 1)

Passagem 2

Geralmente a gente costuma trabalhar em cima do GESTAR e do PRA LER. Então a metodologia utilizada é a do GESTAR. Ela trabalha em cima da interdisciplinaridade, ela busca em primeiro lugar um atrativo maior para os alunos, para a aula. Uma aula diferente, que não é a rotineira. A gente procura fazer diferente, como, por exemplo, se você vai trabalhar a produção de texto, com certeza você não vai chegar e dizer produza esse texto. (Entrevista 1)

7

As temáticas correspondem a assuntos trabalhados em resposta às demandas mais imediatas do contexto sociocultural dos alunos. As temáticas selecionadas se confundem com os temas transversais (ética; saúde; meio ambiente; orientação sexual; pluralidade cultural; trabalho; consumo), propostos a partir da década de 90 pelo governo federal, para contribuir com a renovação da prática de ensino vigente. São trabalhados conjuntamente aos conteúdos disciplinares (Brasil, 1998).

(cont.)

(cont.)

Passagem 3

Além da culminância, para expor o que os alunos aprenderam, tem a avaliação da secretaria. Na verdade o projeto é dividido em etapas, bimestral, cada bimestre a cada etapa, como se fossa a construção de um grande projeto. Assim a gente avalia, tenta analisar como os alunos se saíram, se realmente teve algum mérito, se gente conseguiu atingir algum ponto do projeto. Nos dias pedagógicos, também eles tocam nesses assuntos do projeto. (Entrevista 1)

Na escola pesquisada, o planejamento é feito antes do início do ano letivo. Além do trabalho com temáticas ou temas transversais, outra orientação oficial interfere diretamente no planejamento pedagógico, a saber: “fluxo de aula (aí também vem o fluxo da diretoria regional de ensino pra gente trabalhar no decorrer do ano)”. Conforme esclarecemos num outro momento desta pesquisa (SILVA, GOMES, 2007), esse documento foi proposto pela Secretaria Municipal da Educação, para nortear a produção de projetos pedagógicos e de planos de aula, elaborados na rede pública municipal de educação. É composto por conteúdos e habilidades organizados por disciplinas escolares, procurando-se estabelecer minimamente algumas articulações entre os conteúdos propostos para as diferentes disciplinas.

Ainda analisando o exemplo 4, mais precisamente na passagem 2, são mencionados dois programas de formação de professores, propostos pelo governo federal, “em cima do GESTAR e do PRA LER”, como documentos norteadores de uma proposta pedagógica interdisciplinar capaz de tornar as aulas mais atrativas. Esse atrativo maior almejado com base em tal proposta corresponde à “ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar”, pressuposto na prática interdisciplinar, conforme destaca Trindade. Ainda, segundo o autor,

...o professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o “eu” convive com o “outro” sem abrir mão de suas características, possibilitando a interdependência, o compartilhamento, o encontro, o diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitude ante o conhecimento. (2008, p. 82)

Na mesma passagem da entrevista, é apresentada uma metodologia diferenciada para trabalhar a produção textual, a qual é proposta a partir da exemplificação prévia do gênero discursivo solicitado como produção textual, “você vai citar exemplos de texto, mostrar como o aluno pode proceder com o texto, para depois pedir pra que ele produza o texto”, evitando-se, portanto, o comando para produção de algum gênero ainda não trabalhado previamente.

A passagem 3 ilustra as práticas rotineiras construídas na dinâmica do cotidiano institucional, como a organização do projeto pedagógico em etapas bimestrais, e apresentação do conhecimento produzido a cada

bimestre nas atividades de culminância. Em cada etapa bimestral, uma temática é trabalhada dentro do projeto. Ao final de cada bimestre, os alunos apresentam algumas atividades desenvolvidas nas culminâncias, quando a comunidade escolar se reunia no pátio da instituição para compartilhar as experiências.

Ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1999, 1998), Silva e Pinto (2009) assinalam que a interdisciplinaridade é unicamente orientada pelos temas transversais, sem haver indicações para um diálogo mais efetivo com as disciplinas tradicionais do currículo. Essa ausência de orientação parece ser preenchida pelos professores, por meio da seleção textual, com temáticas específicas, como elemento medidor do conteúdo auxiliar, o qual deve perpassar o trabalho dos conteúdos disciplinares tradicionais, em todas as disciplinas curriculares. Ainda conforme os autores, a interdisciplinaridade também aparece no documento em que o tratamento fragmentado dado aos conteúdos de Língua Portuguesa, dividindo-se a disciplina em aulas de Gramática, Literatura e Redação, é criticado.

Existem inúmeros outros fatores que restringem a operacionalização dos projetos pedagógicos interdisciplinares de forma cooperativa pelos professores responsáveis pelas disciplinas escolares. Nas passagens das falas dos professores, em resposta a entrevistas estruturadas, podemos observar a ausência de tempo dos professores do ensino básico para realizarem pesquisa que possam auxiliá-los no trabalho interdisciplinar diferenciado que pretendem realizar. Num outro momento desta pesquisa (SILVA, 2009a, p. 35), notamos a ausência de materiais e recursos financeiros, assim como a falta de tempo, para que o professor possa atuar como um “agente de letramento”, considerando que, na qualidade desse, o professor é responsável pela inserção ou familiarização do aluno em atividades estabilizadas diversas envolvendo o uso da língua escrita. Nas palavras de Kleiman,

...um agente de letramento é um agente social e, como tal, é conhecedor dos meios, fraquezas e forças dos membros do grupo e de suas práticas locais, mobilizador de seus saberes e experiências, seus “modos de fazer” (inclusive o uso de lideranças dentro do grupo), para realizar as atividades visadas: ir, e vir, localizar, arrecadar, brincar, jogar, pesquisar. (2006, p. 87).

EXEMPLO 4

Passagem 1

[...] pra gente a dificuldade maior é principalmente você ter o tempo de tá procurando novos temas, novos conteúdos pra gente trabalhar, usar no dia-a-dia. A gente tem uma sobrecarga de trabalho muito grande e o nosso tempo para fazer pesquisa, modificar as formas de aula, nem sempre a gente tem esse tempo. Mas a gente procura fazer o máximo possível, tá situado o máximo pra procurar a cada dia modificar as formas de aula de nossos alunos.

A partir do momento que a gente tivesse mais tempo para pesquisar, preparar as aulas com certeza teria uma forma melhor de aplicar as aulas. Mesmo porque a gente tem uma sobrecarga de trabalho maior pra poder, o salário se você trabalha 20 horas ele vai ser desproporcional pra você sobreviver. (Entrevista n. 1)

Passagem 2

Olha nós temos tentado recuperar esses alunos, só que como eu já falei não tem como assim em sala de aula, teria que ter um momento específico pra isso aí e não tem, a janelinha que tem é o quê? é planejar, é planejar. Não tem tempo devido a carga horária, nós temos 20 aulas, carga horária de 20 horas, dessas 20, 5 é planejamento, eu já acho pouco. Deveria ter alguém para recuperar esses alunos com dificuldade. (Entrevista n.2)

No exemplo 5, as formas nominais “tempo e momento”, são recorrentes nas falas dos professores. Sobre essas formas nominais, incidem principalmente predicções compostas pelas formas adverbiais de negação “não” e “nem”, que expressam a ausência de tempo para planejar, ministrar aulas de recuperação para alunos com dificuldade no aprendizado e pesquisar materiais para aulas diferenciadas. Ao mencionar o tempo como impedimento para operacionalizar as atividades interdisciplinares, os professores também procuram apresentar soluções possíveis para minimizar o entrave instaurado, como o maior esforço para desempenhar a função, e o próprio tempo, agora, mais extenso. Tais soluções são sinalizadas pelos seguintes marcadores de organização textual: “mas” e “a partir do momento” (com dupla marcação). A redução das 40 horas de serviço ou mais⁸ para 20 horas também é cogitada como possível solução, porém, tal possibilidade é descartada porque a remuneração pela menor hora trabalhada não permite o sustento necessário para manutenção da vida do profissional.

Ainda no âmbito do projeto de pesquisa, Silva e Gomes (2007), ao analisarem algumas entrevistas estruturadas concedidas por professores, destacam a falta de cooperação entre os professores como força dispersora da efetivação do trabalho interdisciplinar na escola. O diálogo entre professores precisa ser estreitado para que haja cooperação no trabalho pedagógico que se quer interdisciplinar. Nos termos utilizados por Fazenda (2008, p. 22), esse trabalho “requer um outro tipo de profissional com novas características”. A integração de que também fala Fazenda (2008, p. 22) deve envolver não só os professores, mas inclusive os alunos, os quais, normalmente, são deixados à margem do processo. A invisibilização dos alunos é observada nos diferentes recortes investigativos realizados, durante a operacionalização do projeto de pesquisa focalizado, pois o trabalho

8

Alguns professores realizam dupla jornada de serviço na rede pública municipal e estadual de ensino; outros possuem, por exemplo, 40 horas em escolas estaduais e 20 horas em escolas municipais.

cooperativo entre os professores é cobrado, mas os alunos, já esquecidos na instituição de ensino, não são lembrados pelos pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura especializada apresenta inúmeras concepções de interdisciplinaridade, cada qual com algumas particularidades. Nesta investigação, preocupamo-nos em analisar o que se compreende por essa abordagem na instituição de ensino pesquisada, sem necessariamente procurar concepção semelhante à da literatura de referência ou enquadrar forçadamente as atividades escolares ao proposto por essa literatura. Interessava apenas compreender o tipo de trabalho realizado, o qual, por sua vez, era considerado interdisciplinar pela comunidade escolar. Os resultados deste estudo não devem ser generalizados para qualquer atividade pedagógica orientada por projetos pedagógicos interdisciplinares, mas podem servir de parâmetro ou referência para o caminho a ser percorrido por instituições de ensino básico.

Consideradas as restrições na operacionalização desta pesquisa participante, o trabalho didático com textos diversos foi a principal estratégia utilizada para articular algum conteúdo comum entre as disciplinas curriculares. Esse conteúdo compartilhado foi o conteúdo auxiliar (temáticas ou assuntos do cotidiano de interesse dos alunos), conforme denominação utilizada nesta pesquisa, permanecendo o conteúdo disciplinar propriamente dito praticamente intocável. Quase que todas as atividades propostas foram elaboradas sob a perspectiva do profissional formado em Letras, pois a equipe do projeto foi reduzida e os professores da escola que participaram mais diretamente também tinham a mesma formação. Portanto, realizamos uma abordagem interdisciplinar bastante tendenciosa, informada por pressupostos teórico-metodológicos dos estudos aplicados da linguagem.

Os diferentes instrumentos de geração de dados impulsionaram a configuração de um percurso metodológico dinâmico, construído durante o desenvolvimento da pesquisa. Auxiliaram a concepção do espaço escolar complexo, composto por atores de natureza diferente, evitando a simplificação de resultados ou a precipitação da atribuição da responsabilidade por resultados insatisfatórios a atores individuais, como professores ou familiares discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. et al. Pesquisa interdisciplinar na pós-graduação: (des)caminhos de uma experiência em andamento. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, n.1, p. 116-140, 2004.

BRANDÃO, C. R. A Pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006. p. 21-54.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998.
- FAZENDA, I. A Avaliação no pós-graduação sob a ótica da interdisciplinaridade. In: QUELUZ, A. G. (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 23-28.
- _____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). *O Que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*, 3. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2009.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Revista do GEL: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo*, São Paulo, n. esp. , p. 37-73, 2002.
- FURLANETTO, E. C. O Papel do coordenador pedagógico na formação contínua do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, A. G. (Org.). *Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 85-101.
- GONZAGA, A. M. A Pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G. et al. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.
- JAPIASSU, H. *O Sonho transdisciplinar e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- KLEIMAN, A. B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, L. G. M.; BOCH, F. (Org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.
- LATOUR, B. *A Esperança de Pandora*. Bauru: Edusc, 2001.
- _____. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.
- _____. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Bauru: Edusc, 2004.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v.20, n.2 , p. 75-104, 2007.
- MORIN, E. *A Epistemologia da complexidade*. In: MORIN, E.; LE MOIGNE, J.-L. *A Inteligência da complexidade*. 3. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000. p. 43-137.
- _____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 22-28.
- MORIN, E.; CIURANA, E.-R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- ROSA, M. V. de F. P., C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A Entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, M. *A Natureza do espaço*. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.
- _____. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2004a.
- SILVA, L. H.; PINTO, F. N. P. Interdisciplinaridade: as práticas possíveis. *Revista Querubim*, 2009, v. 5, p. 1-18. Disponível em: <http://www.uff.br/feuffrevistaquerubim/images/arquivos/artigos/interdisciplinaridade_entre_teorias_e_praticas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

SILVA, W. R. Algumas contribuições da linguística aplicada para o ensino de escrita em aulas de língua materna no Brasil. *Revista Investigações e Teoria Literária*, Recife, v. 22, n. 1, p. 135-160, 2009.

_____. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 17-39, 2009a.

SILVA, W. R.; GOMES, E. K. Interdisciplinaridade em planos de aula e em projetos pedagógicos: conflitos em abordagens didáticas em construção. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 7, n. 1, p. 43-63, 2007.

TEIXEIRA, E. F. B. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 58-80.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. In: FAZENDA, I. (Org.). *O Que é interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

WAGNER RODRIGUES SILVA

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras, professor da Graduação em Letras, responsável pelas disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Araguaína – e Bolsista Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

wagnerrodriguesilva@yahoo.com; wagnerrodriguesilva@yahoo.com

OUTROS TEMAS

REMUNERAÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UM APORTE

THIAGO ALVES

JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO

RESUMO

Este artigo faz parte das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto de pesquisa *Remuneração de professores de escolas públicas da educação básica: configurações, impactos, impasses e perspectivas*, financiado pelo Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes -, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - Inep - e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad -, e coordenado pelo Prof. Rubens Barbosa de Camargo.

O objetivo do artigo é descrever algumas características do trabalho docente e comparar a remuneração dos professores à de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Para isso, foram analisados os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios e do Censo Escolar de 2009. Os dados foram examinados por meio de técnicas descritivas e inferenciais. Os resultados evidenciaram, entre outros aspectos, desafios relativos à formação, uma vez que um terço dos professores do ensino fundamental e 50% da educação infantil não são formados em nível superior; às condições de trabalho, pois expressivo número de docentes trabalha em mais de uma escola e leciona para grande número de alunos por turma; e à remuneração, já que o nível socioeconômico dos professores e o rendimento de seu trabalho é menor que o de outros profissionais com nível de formação equivalente ou mesmo inferior.

PROFESSORES • CONDIÇÕES DE TRABALHO • SALÁRIO

TEACHERS' SALARIES AND LABOUR CONDITIONS IN BRAZIL: A CONTRIBUTION FROM CENSUSES DATA

THIAGO ALVES
JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO

ABSTRACT

The article aims at describing some characteristics of the teaching work and at comparing the payment of teachers to the payment of other professionals with the same level of instruction. With this intention, the authors analyzed microdata from PNAD and School Census in 2009 through descriptive and inferential techniques. The results pointed out challenges in relation to 1. formation, due to the fact that one third of primary education teachers and 50% of childhood education teachers are not graduated; 2. working conditions, once an expressive number of teachers work in more than one school and teach a high number of students per class; and 3. payment, whereas teachers' socioeconomic level and income are inferior to other professionals' socioeconomic level and income even if the latter have equivalent or lower level of instruction than the former.

TEACHERS • WORKING CONDITIONS • SALARIES

A CENTRALIDADE DO PAPEL do professor nos programas educacionais e sua responsabilização pelos resultados do processo educativo nos sistemas públicos de educação básica têm-se apresentado como um fenômeno recorrente em diversos países nas últimas décadas. A ocorrência desse fenômeno é influenciada por diversos fatores, dentre os quais se destacam os resultados de estudos quantitativos que medem o impacto da atuação do docente na variação dos *scores* dos testes padronizados¹, a exemplo de Rivkin, Hanushek, Kain (2005) e os efeitos das reformas educacionais ocorridas a partir da década de 1990 em países da América Latina, inclusive o Brasil, que induziram à reestruturação do trabalho e da função dos docentes nos programas dos governos da região (OLIVEIRA, 2004).

¹ Apesar de fornecerem informações relevantes sobre as redes de ensino, acreditamos que os testes padronizados, que avaliam apenas habilidades cognitivas em Leitura, Matemática e, eventualmente, Ciências, não conseguem avaliar todos os objetivos educacionais que deveriam ser perseguidos pelos sistemas de ensino e, portanto, não deveriam ser utilizados como medidas únicas e/ou absolutas da eficácia do trabalho das escolas. Para uma abordagem crítica sobre o assunto ver Rothstein e Jacobsen (2008), Souza e Oliveira (2003) e Ribeiro, Ribeiro e Gusmão (2005).

² Faixa etária que, de acordo com a Emenda Constitucional n. 59, de 11/11/2009, deve ser efetivada a obrigatoriedade do ensino até 2016 (Brasil, 2009).

De toda maneira, diante da importância da função do professor quando se fala em educação de qualidade, aspectos fundamentais para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira (VIEIRA, 2003), deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Esses aspectos são imprescindíveis à análise, sobretudo em países como o Brasil, cuja desvalorização social e econômica da profissão docente remonta a seus primórdios (ALMEIDA, 1989) e passa por um momento histórico em que precisa avançar da garantia do acesso (processo ainda em curso, mas que não foi concluído para todas as idades da faixa etária de 4 a 17 anos²) para a universalização da educação em condições de qualidade.

Assim, não obstante seja conveniente abordar os quatro aspectos de forma integrada, devido aos limites de espaço, este artigo descreve algumas características do trabalho docente que remete à formação, jornada e

atratividade da carreira docente, mas dará ao aspecto da remuneração um foco maior, a fim de comparar a remuneração dos professores à de outros profissionais com nível de formação equivalente. Algumas vezes essa questão é alvo de polêmica nos meios acadêmicos do Brasil e de outros países devido aos resultados de alguns estudos (BARBOSA FILHO, PESSÔA, 2008, 2008A; LIANG, 1999) que afirmam que os professores recebem salários equivalentes ao de outros profissionais com o mesmo nível de formação. No Brasil, a questão assumiu durante muitos anos um caráter puramente ideológico, uma vez que os órgãos gestores do sistema público de ensino (Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais de educação), simplesmente, não geravam informações sobre a remuneração dos profissionais da área.

Um censo pioneiro, feito na gestão do ministro Paulo Renato de Souza, em 1997, usava um instrumento de coleta enviado às escolas o qual solicitava o endereço do professor, mas não indagava, por exemplo, sobre a jornada de trabalho do docente ou as disciplinas que ele ministrava. Ora, sabemos que a informação salarial sem a descrição da duração da jornada de trabalho tem utilidade reduzida. Um segundo instrumento aplicado em 2004 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep –, embora mais completo que o utilizado em 1997, apresentou problemas graves de retorno dos questionários. Diante de ações pouco efetivas, a saída encontrada foi buscar outras fontes de dados.

Nesse sentido, um trabalho pioneiro foi realizado pelo Inep em 2003 (SAMPAIO ET AL., 2002)³ valendo-se de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD –, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁴ –, para comparar a remuneração dos docentes com os profissionais de outras áreas. Na época, o estudo evidenciou com clareza a enorme distância entre a remuneração dos professores e aquela obtida por profissionais com formação equivalente. Da mesma forma, em estudo recente, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco –, Gatti e Barretto (2009), após apresentar amplo cenário da profissão docente (trajetória da profissão no Brasil, marcos legais, formação etc.), utilizam os dados da PNAD de 2006 para concluir que os professores com formação superior percebem um rendimento inferior ao de outras profissões que exigem o mesmo nível de formação.

O nível de remuneração é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual. Neste sentido, há que ressaltar que por trás da discussão da remuneração estão presentes fatores relevantes para a garantia de uma escola pública de qualidade, tais como: atratividade de bons profissionais para a carreira e de alunos bem preparados para os cursos de licenciatura (GATTI ET AL., 2010); valorização social do professor num contexto de precarização e flexibilização do trabalho docente em decorrência das reformas

3

A data da publicação é de 2002 porque o periódico estava com atraso.

4

A Pnad é um levantamento realizado anualmente desde 1971, exceto nos anos em que é feito o Censo Populacional. Investiga de forma regular aspectos da população como educação, trabalho, rendimento e habitação e outros temas de forma não regular como as características de migração, fecundidade, nupcialidade, saúde, nutrição etc.

educacionais recentes (OLIVEIRA, 2004); financiamento dos sistemas de ensino, uma vez que o custeio dos salários dos professores representa em torno de 60% dos custos das secretarias de educação e é, portanto, um item chave para as projeções de investimentos no setor (CAMARGO, ET AL., MINHOTO, 2009).

Feitas essas considerações, o texto continua a apresentar os aspectos metodológicos da pesquisa quantitativa realizada. Em seguida, foi descrito o perfil dos professores da educação básica. A terceira parte apresentou as discussões acerca da remuneração e, por fim, foram tecidos alguns comentários sobre os achados da pesquisa.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução dos objetivos deste trabalho foram utilizados dados do Censo Escolar e da PNAD, ambos de 2009.

A análise partiu dos microdados de 1,97 milhão de docentes contados pelo Censo Escolar. Foi realizada uma breve descrição das características do professor da educação básica (sexo, idade e etnia), formação, atuação e contexto de trabalho (rede de ensino, número de escolas, turmas e alunos por turma) por etapa de ensino a fim de compreender a realidade desses profissionais. Os dados foram sumarizados e apresentados sob a forma de frequência relativa.

Em seguida, foram utilizados os microdados da PNAD. Em setembro de 2009, o IBGE entrevistou 399.387 pessoas selecionadas por um processo de amostragem probabilística em três estágios (municípios, setores censitários e unidades domiciliares) a fim de garantir a representatividade dos parâmetros da população brasileira estimada pela pesquisa em 191,8 milhões. Contudo, este estudo focalizou esforços na análise dos dados da subamostra formada por 5.496 professores da educação básica. Visando homogeneizar a amostra de docentes, para evitar grande variabilidade nos valores médios da remuneração em razão da jornada (e não de outros fatores que podem intervir no salário docente como etapa de ensino, rede escolar e região do país), nas análises relativas à remuneração foram utilizados os dados de apenas 3.564 professores que exerciam a docência como ocupação principal com uma jornada de pelo menos 30 horas semanais.

Com relação à duração da jornada semanal de trabalho, há uma questão metodológica importante e é preciso considerar uma limitação da PNAD quando se trata especificamente dos dados da jornada dos professores. Por não ser uma pesquisa delineada para captar as características do setor educacional exclusivamente, não é possível afirmar se a resposta dos professores ao pesquisador do IBGE se refere apenas à jornada em sala de aula ou à jornada total (tempo em sala de aula mais o tempo dedicado às atividades extrassala, de planejamento e correção de atividades discentes). Responder a jornada total seria o correto, contudo, as realidades das redes de ensino no Brasil favorecem diferentes tipos de

respostas, uma vez que parte das redes não considera e tampouco remunera as atividades realizadas extrassala de aula pelos professores em sua jornada de trabalho. Em outras redes consta do contrato de trabalho um percentual da jornada total dedicada a atividades extraclasse, mas não se exige o seu cumprimento na escola. Devido a essas e outras questões, os dados da variável em um levantamento não específico como a PNAD são passíveis de múltiplas interpretações, de acordo com a realidade do respondente. Assim, com certo risco de subestimar ou superestimar a jornada de alguns professores, para efeito da análise da remuneração, foram considerados, neste estudo, todos os professores com jornada igual ou superior a 30 horas semanais.

Assim, na tradição dos trabalhos que utilizam a PNAD como fonte de dados sobre salários, a remuneração média dos professores foi comparada entre etapas de atuação, educação, níveis de formação, redes de ensino, regiões, unidades federativas e ocupações (técnicos de nível médio ou profissionais das ciências e das artes). Para isso foram apresentadas as médias dos rendimentos e, na comparação entre as ocupações, utilizou-se a análise de variância – Anova –, para testar se a média do rendimento dos professores é significativamente diferente das demais ocupações.

As comparações com outras ocupações foram realizadas principalmente com “profissionais das ciências e das artes”, que constituem um agrupamento ocupacional definido pelo IBGE, composto pelos docentes, entre eles, os professores da educação básica com formação em nível superior, e outros 71 profissionais das diversas áreas com nível de formação equivalente. Como as estimativas populacionais a partir de amostras (como é o caso da PNAD) estão sujeitas a erros amostrais, para garantir a confiabilidade estatística dos resultados, foram apresentadas somente as ocupações cujo tamanho da amostra indicou a possibilidade de incorrer em erros amostrais em níveis aceitáveis, segundo critérios do IBGE, ou seja, estimativas com coeficiente de variação menor ou igual a 15%, calculado para cada ocupação a partir de um modelo de regressão e parâmetros fornecidos pelo IBGE.

Além da remuneração, por meio da PNAD também foram descritas características do vínculo empregatício, duração da jornada de trabalho, número de ocupações e o rendimento domiciliar *per capita*. Essas descrições também observaram a confiabilidade da informação devido à possibilidade de erro amostral.

PERFIL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A análise do perfil dos professores desenvolvida a partir dos dados da PNAD e do Censo escolar compreendeu o exame de quatro conjuntos de variáveis: a. demográficas – sexo, idade e cor/raça; b. formação – nível de formação, tipo de curso de graduação, setor da instituição formadora; c. atuação e condições de trabalho – setor e redes em que atuam, tipo de

vínculo empregatício, jornada semanal de trabalho, número e natureza das ocupações, número de escolas em que lecionam, número de turmas, número médio de alunos por turma; d. e socioeconômicas – rendimento mensal domiciliar *per capita*. Os resultados são apresentados nas tabelas 1 a 4.

ASPECTOS DEMOGRÁFICOS

Primeiramente, a tabela 1 apresenta dados do Censo Escolar que descrevem as características demográficas relacionadas ao sexo. Neste quesito, verificou-se que as professoras são maioria entre os docentes da educação básica (81,6%). Contudo, há variações expressivas dessa proporção entre as etapas de ensino. A proporção de mulheres é de 96,8% na educação infantil e no ensino médio, em que a presença do sexo masculino entre os docentes é maior, o percentual feminino cai para 64,2%. Esse fenômeno já havia sido mencionado por Gatti e Barretto (2009) utilizando dados da PNAD 2006.

No que se refere à idade, 8% dos professores são jovens com até 25 anos, 33,7% (o maior grupo) tem de 26 a 35 anos; 32,8% encontram-se na faixa etária de 36 a 45 anos; 20,1% têm entre 46 e 55 anos e 5,4% possuem mais de 55 anos. Os dados indicam que há maior proporção de professores jovens nas etapas iniciais (51,2% até 35 anos) e de professores com mais idade no ensino médio.

Quanto à raça/cor, como mostra a tabela 2, dos docentes brasileiros 61,8% declararam-se brancos, 36,6% afrodescendentes (negros ou pardos), 1% declarou-se amarelo e 0,6% declararam-se indígenas. Vale ressaltar que 37,9% dos professores recenseados pelo Inep em 2009 não declararam sua raça ou cor. Todavia, se comparadas essas proporções com dados da população fornecidos pela PNAD, percebe-se que há uma nítida diferença entre a distribuição da população em geral e a população de professores nos grupos étnicos, em desfavor dos afrodescendentes. Ou seja, os negros e pardos se tornam professores em uma proporção quase 30% menor do que a que corresponde ao perfil étnico da população brasileira, o que pode implicar maior dificuldade dos docentes de lidar com situações de preconceito vivenciadas pelos alunos em sala de aula, conforme aponta estudo de Guimarães (2010).

TABELA 1

BRASIL 2009: PERFIL DEMOGRÁFICO E DE ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Variáveis	número de docentes*	Frequência relativa (%)	Etapas de ensino (em %)			
			Educação infantil	Ensino fundamental		Ensino médio
				anos iniciais	anos finais	
Sexo						
Feminino	1.609.273	81,6	96,8	91,2	72,8	64,2
Masculino	363.060	18,4	3,2	8,8	27,2	35,8
Faixa etária						
até 25 anos	157.907	8,0	11,6	6,7	6,9	5,6
de 26 a 35 anos	664.292	33,7	39,6	32,9	32,7	31,8
de 36 a 45 anos	646.887	32,8	32,0	35,5	32,8	33,1
de 46 a 55 anos	396.504	20,1	14,2	20,1	21,7	23,1
acima de 55 anos	106.743	5,4	2,7	4,8	5,9	6,5
Nível de formação						
Ensino fundamental	12.457	0,6	1,3	0,5	0,2	0,1
Ensino médio	623.729	31,6	49,8	36,5	16,4	8,6
Ensino superior	847.831	43,0	32,6	40,2	52,8	55,4
Especialização	459.330	23,3	16,6	22,5	29,0	32,4
Mestrado ou doutorado	28.986	1,3	0,2	0,4	1,6	3,4
Possui licenciatura?						
Não	698.375	35,4	52,8	39,0	19,0	12,7
Sim	1.273.958	64,6	47,2	61,0	81,0	87,3
Setor da instituição em que concluiu a graduação						
Pública	554.032	41,5	32,2	38,1	43,2	45,4
Privada	782.115	58,5	67,8	61,9	56,8	54,6
Número de escolas em que leciona						
uma	1.514.106	76,8	81,4	76,2	60,4	55,5
duas	374.729	19,0	16,9	20,7	30,2	32,1
três	64.128	3,3	1,2	2,4	7,2	9,2
quatro ou mais	19.370	1,0	0,4	0,7	2,1	3,1

Número de turmas em que leciona						
1 a 3	1.096.093	35,8	89,4	75,7	10,3	8,6
4 a 6	315.938	14,8	4,0	8,4	29,6	20,4
7 a 10	274.307	16,2	2,7	6,3	28,7	30,0
11 a 15	178.557	18,8	1,9	4,6	19,5	25,0
mais de 15	107.438	14,5	2,1	5,0	11,9	16,0
Número médio de alunos por turma						
até 10	-	-	18,2	8,3	2,6	1,5
de 11 a 20	-	-	45,1	28,0	12,3	7,8
de 21 a 25	-	-	21,5	25,4	14,8	9,7
de 26 a 30	-	-	9,2	22,4	22,7	17,4
de 31 a 40	-	-	5,1	15,2	42,3	48,1
mais de 40	-	-	0,9	0,6	5,2	15,4
Redes de ensino em que leciona						
Federal	14.089	0,7				
Estadual	549.844	27,9				
Municipal	846.162	42,9				
Privada	347.151	17,6				
Estadual e Municipal	124.631	6,3				
Estadual e Privada	48.408	2,5				
Municipal e Privada	34.648	1,8				
Estadual, Municipal e Privada	5.421	0,3				
Outras	1.979	0,1				

Notas: (*) Número total de professores = 1.972.333. Total por etapa de ensino: na educação infantil = 374.568; nas séries iniciais do ensino fundamental = 714.273; nas séries finais do ensino fundamental = 704.566; e no ensino médio = 459.179.

Fonte: Microdados do Censo Escolar/ INEP (Brasil, 2009).

TABELA 2

BRASIL 2009: CARACTERÍSTICA ÉTNICA DA POPULAÇÃO GERAL E DOS PROFESSORES (%)

Cor ou raça	População*	Professores**
Branca	48,2	61,8
Negro ou Pardo	51,1	36,6
Amarela	0,5	1,0
Indígena	0,2	0,6

Fonte: (*) dados da PNAD 2009; (**) dados do Censo Escolar 2009.

Em busca de uma possível explicação, foi analisado o nível de escolaridade da população de cada grupo étnico por meio do número de anos de estudo da população adulta de 24 a 65 anos (estimada em 101,2 milhões) por cor ou raça. Com base nos dados da PNAD, verificou-se que essas diferenças podem ser explicadas, ao menos em parte, pela relação entre cor/raça e nível de escolarização ainda presente na sociedade brasileira, uma vez que 49,7% da população branca têm pelo menos 11 anos de estudo (ensino médio) e 16% têm pelo menos 15 anos (o que equivale à conclusão do ensino superior) e estas proporções são de apenas 32,1% e 5,4%, respectivamente, entre a população afrodescendente.

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

De volta aos dados da tabela 1, quanto ao nível de formação, apenas 0,6% dos professores estudaram até o ensino fundamental, 31,6% concluíram o ensino médio e a maioria, 67,6%, concluiu a formação em nível superior. Este último grupo é formado por 43% de graduados, 23,3% de especialistas e 1,3% de mestres ou doutores. A tabela mostra que a proporção de não graduados é consideravelmente maior nas etapas em que a atuação do docente com nível médio é permitida pela legislação vigente: 51,1% na educação infantil e 37% nas séries iniciais do ensino fundamental. É importante observar que 16,6% dos professores das séries finais do ensino fundamental e 8,7% daqueles que atuam no ensino médio não possuem a formação mínima exigida pela legislação (art. n. 62 da Lei 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Quando analisada a formação em cursos de licenciatura, o quadro é um pouco pior, pois parte dos professores graduados cursou outros tipos de curso. Desse modo, apenas 64,6% do total de professores têm a formação inicial desejável quando se pensa em oferta de um ensino em condições de qualidade (47,2% entre os professores da educação infantil, 61% entre os professores das séries iniciais do ensino fundamental, 81% aqueles das séries finais e 87,3% do ensino médio). É importante ressaltar que uma análise mais acurada da formação docente deve observar também a formação na área de atuação, como forma de revelar a magnitude da “escassez oculta”, ou seja, o número de professores que atua em determinada etapa ou disciplina sem estar inteiramente qualificado (GATTI ET AL., 2010). Uma análise mais detalhada da realidade em cada unidade federativa por rede, etapa e disciplina de atuação pode ser realizada em trabalho específico com base nos dados do Censo Escolar.

Ainda com relação à formação, é importante considerar a interface entre as políticas de educação básica e superior, uma vez que os professores da educação básica são formados, em maioria (58,5%), por instituições de ensino superior – IES – privadas. A participação das

universidades públicas na formação dos professores é menor no geral (41,5%), mas com diferentes proporções em cada etapa: 32,2% na educação infantil, 38,1% nas séries iniciais do ensino fundamental; 43,2% nas séries finais; e 45,4% no ensino médio. Seria importante, do ponto de vista das políticas públicas, analisar o efeito do tipo de instituição formadora sobre a atuação docente, o que vai além dos objetivos deste artigo. De qualquer forma, sabendo-se que, de uma maneira geral, as condições de oferta das instituições públicas são bem superiores e que a seletividade de seus processos de ingresso é maior, podemos dizer que é um dado positivo o fato de 42% dos docentes serem formados nessas instituições.

ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOCENTE

A tabela 1 também traz alguns dados sobre aspectos objetivos do trabalho docente. Uma informação relevante e já conhecida é que o Estado brasileiro, em suas estruturas administrativas municipal, estadual ou federal, é o maior empregador do professor da educação básica, uma vez que 82,4% dos mais de 1,97 milhão de professores atuam em escolas públicas. Desses, 77,9% atuam apenas em escolas públicas e 4,5% atuam em instituições públicas e privadas. Apenas 17,6% dos professores atuam somente na rede privada. A tabela também mostra que 10,9% dos professores atuam em mais de uma rede de ensino.

Além disso, os dados do Censo Escolar mostram que há coerência entre a proporção dos docentes por setor de atuação e a distribuição de matrículas entre a rede pública e privada, uma vez que, em 2009, o levantamento contou 52,6 milhões de alunos e, destes, 86,1% frequentavam as escolas públicas e 13,9%, as escolas privadas. Não obstante, quando verificada a distribuição regional (Tab. 3), constata-se que na região Sudeste há maior participação relativa do setor privado (28,4%). A Região Norte está em situação oposta, com apenas 10,5%, o que, além da distribuição das matrículas, segue a distribuição regional da renda das famílias. Também é importante frisar que o tamanho da rede privada no Brasil é demarcado essencialmente pelo perfil de renda das famílias. Isso faz com que, em virtude da deterioração da qualidade e da imagem da rede pública, bem como devido a uma mistificação da qualidade da rede privada, os pais que possuem recursos suficientes tendam a matricular seus filhos em escolas privadas, muitas vezes se equivocando, pois o padrão de ensino do setor privado no Brasil é bastante heterogêneo.

TABELA 3

BRASIL 2009: CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR REGIÃO (%)

Variáveis	Brasil	Região				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
Setor de atuação^a						
público	77,9	89,5	82,7	71,6	78,5	77,3
privado	17,6	7,9	13,4	22,8	17,1	18,8
público e privado	4,5	2,6	3,9	5,6	4,4	4,0
Tipo de vínculo empregatício^b						
Estatutário	53,8	59,5	50,5	53,5	56,5	56,6
Carteira de trabalho assinada	23,2	12,2	18,2	28,9	25,4	19,1
Sem carteira de trabalho assinada	23,0	28,3	31,3	17,5	18,1	24,3
Jornada de trabalho semanal (horas)^{b, c}						
0 a 19	5,4	2,7	6,2	6,5	3,1	3,8
20 a 25	27,1	23,8	39,4	22,4	23,7	16,8
26 a 39	16,3	13,4	8,0	24,3	11,0	15,5
40	36,6	45,9	35,5	27,9	51,2	50,6
mais de 40	14,7	14,1	10,8	18,8	10,9	13,3
Número e natureza das ocupações^b						
Ocupação docente (exclusivamente)	89,9	92,1	86,6	91,5	89,2	93,4
Duas ocupações: docente principal e não docente secundária	5,9	5,9	7,8	4,7	6,5	3,8
Duas ocupações: não docente principal e docente secundária	4,2	2,0	5,5	3,9	4,2	2,7
Rendimento mensal domiciliar per capita^b						
até 1 salário	21,1	28,5	42,5	10,3	6,2	14,2
mais de 1 até 2	34,6	37,6	34,2	34,3	35,5	33,1
mais de 2 até 3	18,8	17,8	11,4	22,7	22,1	22,1
mais de 3 até 5	16,7	12,2	7,4	21,4	25,7	16,0
mais de 5	8,7	3,9	4,5	11,2	10,5	14,6
Participação do rendimento do professor na renda total da família (por tipo de família) ^b						
Casal sem filhos	45,2	57,1	44,2	42,1	43,9	44,3
Casal c/ todos os filhos menores de 14 anos	46,1	52,2	47,2	42,8	42,6	45,0

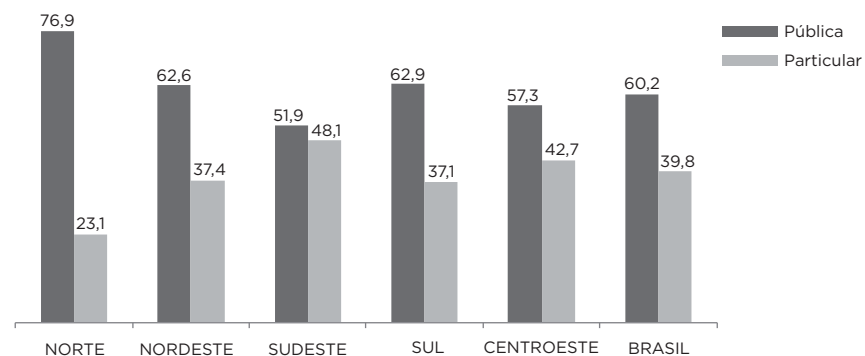
Casal c/ todos os filhos de 14 anos ou mais	33,2	38,9	33,5	31,2	29,7	36,6
Casal c/ filhos menores e maiores de 14 anos	43,2	50,2	46,8	35,7	37,8	45,8
Mãe c/ todos os filhos menores de 14 anos	61,3	63,9	59,3	56,2	65,3	72,7
Mãe c/ todos os filhos de 14 anos ou mais	46,9	49,2	44,4	46,3	50,0	52,1
Mãe c/ filhos menores e maiores de 14 anos	55,8	56,5	55,8	41,9	47,6	71,4
Outros tipos de família	66,1	71,8	60,2	67,5	67,8	69,2

Notas: (a) Fonte: microdados do Censo Escolar 2009; (b) Fonte: microdados da PNAD 2009; (c) inclui apenas a jornada docente quando esta é a única ou a principal ocupação do professor e a jornada da ocupação secundária quando esta também é a docência na educação básica.

Outro dado curioso é que, embora 82,4% dos professores atuem nas redes públicas, ao escolherem a escola para seus filhos, eles não optam necessariamente pela escola pública. Dados da PNAD⁵ mostram que 39,8% dos filhos dos professores brasileiros estudam em escolas privadas. Como mostra o gráfico 1, esta proporção é diferente nas regiões do país. Alguns estados se destacam regionalmente. São os casos do Amapá (46,7%); Ceará (50,1%) e Sergipe (72,3%); Rio de Janeiro (57%) e São Paulo (53%); Rio Grande do Sul (41,3%); e do Distrito Federal (79,6%). O Distrito Federal, mesmo apresentando os melhores indicadores da rede pública de educação básica no Brasil, é a unidade da federação em que é maior o índice de opção pela rede privada de ensino na hora em que os professores matriculam seus filhos. Como o Distrito Federal é também aquele que apresenta os melhores salários docentes, reforça-se a tese expressa no parágrafo anterior de que a opção pela rede privada de ensino para os filhos está diretamente relacionada com a renda.

GRÁFICO 1

BRASIL 2009: REDE DE ENSINO EM QUE ESTUDAM OS FILHOS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA (%)



Fonte: Microdados da PNAD 2009.

5

Dados de 3.399 estudantes, filhos de professores das escolas públicas, representativos de uma população estimada em 1,61 milhão.

Os dados relativos ao setor de atuação dos professores são relevantes porque mostram que não é possível dissociar as questões relativas às condições de trabalho docente, incluindo o fator remuneração que será tratado adiante, da atividade financeira do Estado no que se refere à capacidade tributária dos entes federativos e o nível de prioridade dos investimentos em educação expresso pela execução orçamentária dos governos. Nesse ponto, a instituição recente dos fundos de financiamento (o Fundef em 1998, substituído pelo Fundeb a partir de 2007) amenizou o problema da desigualdade da capacidade tributária entre os entes federativos, embora não muito, e no interior de cada ente federado (entre rede estadual e municipal), contudo não solucionou a questão da prioridade do investimento em educação, uma vez que o fundo ainda pratica valores por aluno notadamente inferiores aos de outros países com renda comparável e mesmo inferior ao Brasil (OECD, 2009).

Com relação à natureza dos vínculos de trabalho dos docentes, dados da PNAD na tabela 3 indicam que 23,2% possui carteira assinada, 53,8% são estatutários e a relevante proporção de 23% deles não possui vínculos formais de trabalho, incluindo-se nessa categoria os contratos precários e outros vínculos temporários de trabalho, que tanto comprometem a implementação de um plano de carreira atraente nas redes e de um projeto pedagógico consistente por parte das escolas. A título de exemplo, na rede estadual de São Paulo, uma das maiores do país, cerca da metade dos professores encontra-se nessa situação.

Outro tema que registra muita polêmica na literatura (ver, por exemplo, LIANG, 1999) refere-se à jornada docente. É comum nos estudos contratados pelo Banco Mundial encontrar o argumento de que os professores ganham menos que outros profissionais porque possuem uma jornada de trabalho menor. Todavia, o que está por trás nessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor é apenas dar aulas? É claro que não. Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir (vejamos os dados sobre número de turmas e alunos por turma na tabela 1 e seus comentários).

Infelizmente, o questionário da PNAD, por não ser delineado para um levantamento educacional específico, não permite esclarecer se, ao responder sobre sua jornada de trabalho semanal, o docente considera o tempo dedicado a atividades extraclasse, ou apenas o tempo dedicado às aulas ou atividades de planejamento presenciais cumpridas na escola. Entendemos que a segunda alternativa é a mais provável. Até porque, embora vários planos de carreira considerem, na constituição da jornada padrão, um tempo para atividades extraclasse, frequentemente – e isso é algo que deveria acabar – esse tempo pode ser utilizado em local de livre escolha.

Portanto, nossa hipótese é a de que o professor considere, ao responder ao pesquisador do IBGE, apenas a jornada de aula ou de atividades exercidas na escola. Vejamos, então, o que dizem os dados da tabela 3.

Pela tabela observa-se uma concentração da jornada em dois padrões: 27,1% situam-se no que poderíamos chamar uma jornada parcial de trabalho (entre 20 e 25 horas/semana) e 36,6% situam-se na jornada integral (40 horas/semana). Preocupa o fato de que 51,3% dos professores da educação básica possuam uma jornada de trabalho igual ou superior a 40 horas semanais. Se nossa hipótese estiver correta, os números declarados são preocupantes quando se pensa em qualidade do ensino. Tomando como referência um terço da jornada total como sendo de horas dedicadas a atividades extraclasse (como estabelece a Lei n. 11.738/2008), teríamos mais de 70% dos docentes em jornada igual ou superior a 39 horas semanais de trabalho, o que desmente a tese da jornada mais reduzida dos professores.

Ainda com relação à jornada do professor, ressalte-se que o número de turmas (e também o número de disciplinas, para os professores que têm poucas turmas porque lecionam na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental) e o número de alunos por turma é aspecto que reflete diretamente na duração da jornada extrassala do docente (planejamento de atividades, correção de trabalhos e provas). Quanto ao número de turmas por professor, essa é uma variável fortemente associada à etapa de ensino em que leciona e o número é obviamente maior nas etapas em que há um professor específico para cada disciplina (tab. 1). Por isso, enquanto 89,4% dos professores da educação infantil e 75,7% das séries iniciais do ensino fundamental são responsáveis por uma a três turmas, a maior parte dos professores das séries finais do ensino fundamental tem de quatro a seis (29,6%) ou de sete a dez turmas (28,7%). No ensino médio, o número sobe e 30% dos professores têm de sete a dez turmas, 25% têm de 11 a 15 turmas e 16% têm mais de 15 turmas.

No que se refere ao número de alunos por turma, aspecto fundamental quando se pensa em educação em condições de qualidade e condições de trabalho adequadas para os docentes, a Tabela 1 mostra o resultado por etapa do cálculo da média do número de alunos nas turmas dos professores do Censo Escolar de 2009. Os dados mostram que 18,2% dos professores da educação infantil têm, em média, até 10 alunos por turma; 45,1% têm de 11 a 20; e 36,7%, turmas com mais de 20 alunos, o que é uma quantidade nada razoável quando se pensa no processo de ensino-aprendizagem envolvendo crianças de até 5 anos.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, 8,3% dos professores têm, em média, até 10 alunos por turma; 28%, de 11 a 20; e 63,7% possuem mais de 20 alunos por turma. Os professores das séries finais do ensino fundamental trabalham com turmas maiores. Apenas 14,9% têm até 20 alunos por turma; 14,8% de 21 a 25; 22,7%; de 26 a 30; e 47,5% possuem

mais de 30 alunos por turma. Por fim, no ensino médio, somente 9,3% dos docentes possuem até 20 alunos por turma; 48,1%, de 31 a 40 alunos e 15,4%, mais de 40 alunos por turma. Esta variável impacta sobremaneira os custos de funcionamento do sistema e por isso apresenta importante relação com a política de financiamento. Ela tem sido uma variável-chave para os planos educacionais que priorizam a eficiência no uso dos recursos em detrimento da eficácia e efetividade do ensino (COOMBS, HALLAK, 1972).

Além desses aspectos relacionados à jornada do professor, uma questão recorrente nos debates sobre a condição docente refere-se à eventual duplicação da jornada de trabalho como forma de melhorar o padrão de remuneração, o que, em muitos casos, está relacionado a um fenômeno que afeta negativamente o exercício profissional: a atuação em escolas distintas. Como mostra a tabela 1, no geral, 76,8% dos professores da educação básica atuam em apenas uma escola, 19% em duas e 3,3% em três e 1% em mais de três. Todavia, essas proporções variam quando observado o conjunto de professores em cada etapa. A análise por etapa revela que é menor a proporção dos professores da educação infantil (18,6%) e das séries iniciais do ensino fundamental (23,8%) que trabalham em mais de uma escola. Por outro lado, é consideravelmente maior nas séries finais do ensino fundamental (39,6%) e no ensino médio (44,5%).

Outra estratégia adotada por parte dos docentes como forma de melhorar a remuneração é ter outros trabalhos fora das salas de aula, o que, além de não ser um indicador positivo de atratividade e de reconhecimento social e econômico da carreira, evidentemente, pode comprometer a qualidade do ensino. Como mostra a tabela 3, há 10,1% de professores brasileiros que têm algum trabalho remunerado fora das salas de aula. Um recorte regional nos dados demonstra que essa proporção é menor nos estados do Centro-Oeste (6,6%) e acima do parâmetro nacional nos estados do Nordeste (13,4%). Os dados apontam ainda que 4,2% possuem uma ocupação não docente como principal e o ensino como ocupação secundária, ou seja, para esses a atividade docente é o chamado “bico”.

Quais são as ocupações não docentes secundárias dos 155 mil professores (cerca de 8% da população docente) que complementam seus salários com outro trabalho? Segundo a PNAD, as atividades mais comuns desses professores são: instrutores e professores de escolas livres (10,3%); programadores, avaliadores e orientadores de ensino (9,5%); vendedores e demonstradores em lojas ou mercados (6,3%). Por fim 5,9 são professores do ensino superior (5,9%). Ou seja, a maioria mantém relação com a área educacional. Os demais se distribuem numa extensa lista de ocupações.

PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS DOCENTES

No que se refere à realidade socioeconômica, a tabela 3 mostra que aproximadamente um quinto dos professores brasileiros pertence a famílias cujo rendimento mensal *per capita* é de até um salário mínimo; 34,6%,

o grupo com maior proporção, está na faixa de rendimento maior do que um até dois salários; 18,8% têm rendimento maior do que dois até três; e cerca de um quarto tem rendimento *per capita* domiciliar superior a três salários. Entretanto, as variações regionais revelam grandes disparidades. No Nordeste, por exemplo, 42,5% das famílias dos professores possuem rendimento domiciliar mensal *per capita* de até um salário mínimo. A proporção de famílias de professores nessa faixa de rendimento não passa de 14,2% no Centro-Oeste, 10,3% no Sudeste e 6,2% no Sul. Nessas regiões, em que as famílias dos professores são socioeconomicamente mais favorecidas, quase um a cada três professores pertence a famílias com rendimento superior a três salários mínimos.

A tabela 4 apresenta um *ranking* socioeconômico de 32 “profissionais das ciências e das artes”. Em 2009, a PNAD levantou dados de uma amostra de 14,4 mil profissionais desse agrupamento, representativa de uma população de mais de 7,03 milhões de indivíduos. O *ranking* foi formado a partir da média ponderada da proporção de indivíduos de cada ocupação nos cinco níveis de rendimento mensal *per capita* domiciliar medido em número de salários mínimos. O salário mínimo na época da coleta dos dados da PNAD era de R\$ 465,00. Essa variável foi tomada como indicador socioeconômico. Pelo critério adotado, como mostra a tabela, os professores da educação básica ocupam o 27º lugar, em posição semelhante, embora um pouco à frente, dos assistentes sociais e decoradores de interiores e cenógrafos. O topo da lista é ocupado por profissões que, historicamente, gozam de certo *status* social e reconhecimento econômico na sociedade brasileira, tais como a dos médicos, cirurgiões dentistas, advogados, engenheiros, professores do ensino superior, engenheiros e arquitetos. O dado remete à atratividade das carreiras, pois, segundo Gatti et al. (2010), algumas dessas ocupações são as que mais atraem os jovens estudantes do ensino médio “às vésperas” do vestibular. O estudo revela que muitos desses jovens não gostariam de se tornar professores da educação básica porque associam a docência na educação básica ao pouco reconhecimento social e baixo retorno financeiro.

As informações sobre o *status* socioeconômico dos professores em comparação com outras ocupações a partir de dados sobre o nível de escolaridade, a ocupação e o nível de renda, que são os principais descritores das medidas de nível socioeconômico nas pesquisas sobre a posição e mobilidade social de tradição inglesa e americana (SIRIN, 2005)⁶, apresentam-se como fundamentais para a discussão sobre a remuneração docente realizada na próxima seção. Afinal, não se pode concluir que os professores ganham bem ou mal sem contextualizar a profissão, comparando-a a outras que requerem nível de formação equivalente. Principalmente se considerarmos que a educação numa sociedade capitalista é o elemento chave da qualificação para o trabalho (ou o pré-requisito para as ocupações com maior prestígio) e a renda é consequência, ou seja, formação e remuneração

6

Um estudo clássico nesta área é o de Duncan (1961). A partir dele outros propuseram avanços metodológicos e alternativas para chegar ao mesmo fim. Algumas referências importantes são Hollingshead (1975), Stevens e Featherman (1981), White (1982), Osborn (1987), Nakao e Treas (1992), Ganzeboom, De Graaf e Treiman (1992), Ganzeboom e Treiman (1996) e Cirino et al. (2002).

são a causa e o efeito da posição socioeconômica do indivíduo (ALVES, SOARES, 2009).

TABELA 4

BRASIL 2009: RANKING SOCIOECONÔMICO DAS PROFISSÕES A PARTIR DO NÍVEL DE RENDIMENTO MENSAL DOMICILIAR PER CAPITA DOS “PROFISSIONAIS DAS CIÊNCIAS E DAS ARTES”

Rank	Profissões	População ^a	Faixa de rendimento mensal domiciliar per capita (%)					média ^b
			até 1 salário	mais de 1 até 2	mais de 2 até 3	mais de 3 até 5	mais de 5	
1	Médicos	273.379	-	1,5	4,9	10,8	82,8	4,7
2	Cirurgiões-dentistas	183.465	0,9	6,3	10,9	24,1	57,7	4,3
3	Professores do ensino superior	257.843	1,4	8,0	8,8	22,6	59,2	4,3
4	Engenheiros eletroeletrônicos e afins	82.816	0,4	2,9	19,2	27,5	50,0	4,2
5	Arquitetos	83.889	0,8	7,5	10,2	31,3	50,2	4,2
6	Engenheiros mecânicos	88.238	0,8	6,1	19,0	20,0	54,2	4,2
7	Engenheiros civis e afins	138.333	3,0	7,7	13,4	26,9	49,0	4,1
8	Biólogos e afins	42.357	3,3	8,6	17,9	25,1	45,1	4,0
9	Advogados	548.122	2,3	13,1	14,4	26,0	44,2	4,0
10	Psicólogos e psicanalistas	113.930	2,4	10,0	19,1	26,7	41,8	4,0
11	Jornalistas	52.667	0,9	16,2	15,0	25,1	42,9	3,9
12	Fisioterapeutas e afins	136.620	0,9	12,9	22,4	28,4	35,5	3,8
13	Administradores	109.469	3,8	13,2	17,0	27,4	38,6	3,8
14	Agrônomo e afins	40.050	5,1	17,9	9,4	26,8	40,7	3,8
15	Veterinários	38.628	3,2	13,8	18,7	28,4	35,9	3,8
16	Analistas de sistemas	228.643	2,4	16,8	17,4	29,0	34,3	3,8
17	Economistas	103.198	5,6	17,3	17,7	21,7	37,6	3,7
18	Contadores e auditores	317.062	4,0	21,4	19,9	19,5	35,2	3,6
19	Farmacêuticos	79.708	3,8	18,9	20,3	32,2	24,8	3,6
20	Enfermeiros de nível superior e afins	241.389	3,4	21,7	22,1	29,0	23,9	3,5
21	Profissionais de recursos humanos	109.633	8,2	25,7	16,3	25,0	24,8	3,3

22	Profissionais de marketing, publicidade e comercialização	217.615	12,9	21,8	18,3	22,1	24,9	3,2
23	Nutricionistas	58.217	7,7	26,4	19,9	29,1	16,9	3,2
24	Secretárias executivas e bilingues	87.147	7,1	27,5	22,3	24,2	18,9	3,2
25	Professores de educação física	120.418	14,9	31,3	18,2	21,9	13,8	2,9
26	Programadores, avaliadores e orientadores de ensino	280.253	14,5	31,2	20,6	19,9	13,8	2,9
27	Professor da educação básica	1.909.466	13,3	34,1	21,6	20,3	10,7	2,8
28	Assistentes sociais e economistas domésticos	163.833	20,0	30,8	16,4	21,1	11,6	2,7
29	Decoradores de interiores e cenógrafos	52.474	27,3	25,3	16,0	12,3	19,0	2,7
30	Desenhistas industriais - designer, escultores, pintores e afins	333.828	37,7	35,2	9,8	8,1	9,2	2,2
31	Locutores e comentaristas	44.149	36,9	31,9	15,4	10,4	5,4	2,2
32	Ministros de cultos religiosos, missionários e afins	162.134	41,2	30,9	14,1	9,8	4,0	2,0

Notas: (a) Número estimado de profissionais; (b) Média ponderada entre a proporção de profissionais em cada nível de renda per capita e o peso (1 a 5) atribuído a cada nível. A média formou um indicador padronizado de 1 a 5 que foi utilizado para ranquear, utilizando o indicador de forma decrescente, as ocupações.

Fonte: microdados da PNAD 2009.

A REMUNERAÇÃO DOCENTE

A tabela 5 apresenta o rendimento médio dos professores da educação básica considerando a etapa de atuação e o nível de formação. Considerando as regiões, o Nordeste apresenta o menor valor e as demais regiões com um valor bastante próximo entre si. Os resultados para a região Centro-Oeste não contam com dados do Distrito Federal, que tendem a elevar artificialmente a média regional. Os valores dessa unidade da federação serão apresentados mais adiante.

TABELA 5

BRASIL 2009: RENDIMENTO MÉDIO DO PROFESSOR POR NÍVEL DE FORMAÇÃO, ETAPA E REGIÃO^a

Nível de formação	Etapa de ensino	Brasil		Região (em R\$)				
		N	R\$	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste ^b
Superior	Educação infantil	115.949	1.273	1.015 ^c	1.088 ^c	1.360	1.330 ^c	1.228 ^c
	Séries iniciais do ens. fundamental	333.377	1.565	1.436	1.186	1.596	1.785	1.567
	Séries finais do ens. fundamental	453.762	1.710	1.716	1.468	1.621	1.804	1.592
	Ensino médio	416.353	2.029	2.112	1.719	2.051	2.051	1.937
Médio	Educação infantil	110.536	758	815 ^c	608	788	946 ^c	720 ^c
	Ensino fundamental	224.116	1.083	1.184	836	1.313	1.368 ^c	1.239 ^c
Leigos	Ed. infantil e ensino fundamental	36.398	883	-	-	-	-	-
Professor da educação básica		1.714.158	1.565	1.587	1.246	1.608	1.664	1.554

Notas: (a) Média do rendimento do trabalho docente como ocupação principal e secundária para uma jornada semanal de 30 horas ou mais. Não inclui as pessoas cuja ocupação docente é apenas a secundária; (b) Valores referentes a Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Não inclui o Distrito Federal; (c) Valor com alto coeficiente de variação em relação à estimativa da população de professores. Desta forma, segundo parâmetros do IBGE, estão sujeitos a erro amostral e podem, assim, ter o grau de confiabilidade estatística comprometido.

Fonte: Microdados da PNAD 2009.

Considerando as diferentes etapas de atuação, constata-se que quanto mais jovem o estudante, menor o rendimento do seu professor, em concordância com Sampaio et al. (2002) e Gatti e Barretto (2009). Considerando que parte dos professores que atuam na educação infantil possui formação em nível médio, observa-se que seus salários estão inclusive abaixo do piso salarial (R\$ 950,00) para uma jornada de 40 horas definido pela Lei n. 11.738/2008. No caso dos professores cuja formação mínima exigida é o nível superior, constata-se que os professores que atuam no ensino médio têm um rendimento médio pouco maior (18,6%) do que aquele recebido por seus colegas que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Esse fato pode estar associado a uma maior jornada de trabalho e ao fato de que a rede privada tende a diferenciar os salários em razão da etapa de atuação, o que, em geral, não ocorre nas redes públicas que consideram apenas o nível de formação.

A tabela 6, por sua vez, apresenta o rendimento por dependência administrativa em que os professores lecionam. Os dados derrubam o mito de que o setor privado paga os melhores salários. Na média do país, essa rede paga menos do que a rede pública e a rede estadual apresenta

os maiores valores relativos. Os salários da rede privada têm sido maiores apenas no ensino médio.

TABELA 6

BRASIL 2009: RENDIMENTO MÉDIO DO PROFESSOR POR ETAPA, NÍVEL DE FORMAÇÃO, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E REGIÃO^a

Etapa	Formação	Rede	Brasil		Região (em R\$)				
			N	R\$	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste ^b
Educação infantil	Superior	Municipal	61.051	1.294	1.047 ^c	1.062 ^c	1.438	1.487 ^c	922 ^c
		Privado	33.675	991	742 ^c	883 ^c	1.091 ^c	946 ^c	1.175 ^c
	Médio	Municipal	5.328	1.059	967 ^c	815 ^c	873 ^c	1.150 ^c	-
		Privado	53.513	908	645 ^c	476 ^c	685 ^c	706 ^c	741 ^c
Séries iniciais ens. fundamental	Superior	Estadual	87.184	1.627	1.760 ^c	1.439 ^c	1.384	1.833 ^c	1.970 ^c
		Municipal	187.010	1.523	1.328	1.275	1.664	1.834	1.476 ^c
		Privado	50.485	1.230	927 ^c	794 ^c	1.722	1.318 ^c	1.054 ^c
Séries finais ens. fundamental	Superior	Estadual	186.363	1.763	2.033	1.717	1.590	1.809	1.856
		Municipal	201.624	1.511	1.389	1.405	1.604	1.855	1.309
		Privado	53.673	1.528	1.422 ^c	1.273 ^c	1.793	1.624 ^c	1.326 ^c
Ensino médio	Superior	Estadual	292.557	1.821	2.153	1.554	1.850	1.775	1.908
		Privado	66.380	2.267	-	2.226 ^c	2.229	3.082 ^c	2.100 ^c
Professores da educação básica	Superior	Estadual	648.068	1.736	1.987	1.544	1.667	1.747	1.846
		Municipal	681.192	1.349	1.214	1.144	1.531	1.641	1.270
		Privado	322.388	1.290	1.036	989	1.573	1.426	1.412

Notas: (a) Média do rendimento do trabalho docente como ocupação principal e secundária para uma jornada semanal de 30 h horas ou mais. Não inclui as pessoas cuja ocupação docente é apenas a secundária; (b) Valores referentes a Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás. Não inclui o Distrito Federal; (c) Valor com alto coeficiente de variação em relação à estimativa da população de professores. Dessa forma, segundo parâmetros do IBGE, estão sujeitos a erro amostral e podem, assim, ter o grau de confiabilidade estatística comprometido.

Fonte: Microdados da PNAD 2009.

7

O Dieese faz o acompanhamento dos preços de uma cesta de itens para estimar o valor do "salário necessário", que representa o valor da remuneração que atenderia as necessidades básicas do trabalhador brasileiro e cumpriria a finalidade do salário mínimo definida pela Constituição (Art. 7^o). Em setembro/2009, data de referência dos dados da PNAD 2009, o salário necessário estimado pelo DIEESE (2009) era de R\$ 2.065,47.

Além disso, é no ensino médio que os professores recebem um rendimento médio próximo a R\$ 2.000,00 (acima deste valor nas redes privadas desta etapa na maioria das regiões), valor esse que é próximo ao salário mínimo necessário estimado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE⁷.

A tabela 7 mostra o cenário de rendimentos dos professores da educação básica com jornada semanal igual ou superior a 30 horas, considerando os diferentes estados da federação e nível de formação. Ela evidencia diferenças consideráveis nos salários médios dos professores nos contextos estaduais, que podem estar relacionadas a diversos fatores locais ou regionais (capacidade tributária, custo de vida, mercado de trabalho, trajetória histórica da educação e da carreira docente,

número de docentes aposentados etc.), e que tornam bastante complexas as negociações relativas às políticas salariais nacionais como o piso nacional.

Os dados indicam que em 12 estados (Rondônia, Acre, Tocantins, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Goiás) os professores sem formação superior percebem rendimentos mensais inferiores ao piso nacional (R\$ 950,00). Como mostra a tabela 1, quase um terço dos professores da educação básica no Brasil (623,7 mil) tem nível médio e não poderia ter salário inferior ao piso. Considerando que os dados foram coletados antes da data de integralização do valor do piso nacional (1º de janeiro de 2010), essas informações reforçam a importância da lei para os professores dos estados citados e questiona sua eficácia, com o valor estabelecido, para os professores das demais unidades federativas.

Para os professores com formação em nível superior, a tabela mostra dez estados (Rondônia, Tocantins, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas e Minas Gerais) em que os salários médios não chegam a R\$ 1.500,00. Em outros (Amazonas, Santa Catarina, Goiás e Bahia), a média está entre R\$ 1.500,00 e R\$ 1.600,00. Nos estados do Pará, Sergipe, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso a média varia entre R\$ 1.600,00 e R\$ 1.800,00. No Acre, Espírito Santo, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul as médias estão na faixa de R\$ 1.800,00 a R\$ 2.000,00. Verifica-se, desse modo, que nos 24 estados mencionados até agora, os salários médios dos professores com formação em nível superior que exercem a profissão em tempo integral estão abaixo do “salário mínimo necessário” estimado pelo DIEESE. Nesse contexto, destacam-se os salários em Roraima e no Amapá (ex-territórios) que estão bastante acima dos demais estados, o que é explicado pelo fato de uma parte dos seus docentes ainda se encontrar sob responsabilidade do governo federal, o que diminui a pressão sobre o erário dos estados e municípios. Mas é no Distrito Federal que os professores da educação básica com formação superior têm o melhor nível de rendimento de toda a federação (média de R\$ 3.092,00). Isso se explica pelo fato de que, muito embora o Distrito Federal já apresente uma receita tributária elevada, cabe ao governo federal assegurar a manutenção de suas escolas. Na atual conjuntura econômica e tributária do distrito, trata-se de um tema que merece rediscussão. De toda forma, os maiores valores lá verificados devem ser, em parte, relativizados, pois essa unidade federativa também possui um dos maiores custos de vida do país.

TABELA 7

BRASIL 2009: RENDIMENTO MÉDIO DOS PROFESSORES DAS REDES ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR NÍVEL DE FORMAÇÃO, REGIÃO E UNIDADE DA FEDERAÇÃO^a

Região	UF	N	Nível de formação	
			Superior	Médio ou leigo
Norte	Rondônia	16.174	1.360	913 ^b
	Acre	6.650	1.883 ^b	687 ^b
	Amazonas	26.852	1.566	1.083 ^b
	Roraima	6.257	2.275 ^b	1.837 ^b
	Pará	70.968	1.774	985
	Amapá	10.022	2.405	1.370 ^b
	Tocantins	20.065	1.466	884 ^b
	Região	156.988	1.705	1.077
Nordeste	Maranhão	35.825	1.391 ^b	998 ^b
	Piauí	32.755	1.404 ^b	819 ^b
	Ceará	71.585	1.489	730
	Rio Grande do Norte	26.420	1.369	700 ^b
	Paraíba	22.586	1.338 ^b	782 ^b
	Pernambuco	67.310	1.284	593
	Alagoas	23.574	1.428 ^b	508 ^b
	Sergipe	19.038	1.723 ^b	886 ^b
	Bahia	104.089	1.518	897
	Região	403.182	1.445	777
Sudeste	Minas Gerais	152.079	1.411	1.009
	Espírito Santo	24.858	1.872	691 ^b
	Rio de Janeiro	132.349	1.771	1.036
	São Paulo	408.709	1.821	1.331
	Região	717.995	1.692	1.130
Sul	Paraná	102.300	1.844	1.004 ^b
	Santa Catarina	73.433	1.594	1.160 ^b
	Rio Grande do Sul	86.734	1.842	1.171
	Região	262.467	1.782	1.118

Centro-Oeste	Mato Grosso do Sul	18.384	1.731	-
	Mato Grosso	29.248	1.738	972 ^b
	Goiás	63.384	1.592	848 ^b
	Distrito Federal	32.307	3.092	1.101 ^b
	Região	143.323	2.124	1.047

Notas: (a) Média do rendimento do trabalho docente como ocupação principal e secundária para uma jornada semanal de 30 horas ou mais. Não inclui as pessoas cuja ocupação docente é apenas a secundária; (b) Valor com alto coeficiente de variação em relação à estimativa da população de professores. Dessa forma, segundo parâmetros do IBGE, estão sujeitos a erro amostral e podem, assim, ter o grau de confiabilidade estatística comprometido.

Fonte: Microdados da PNAD 2009.

Foi analisado, por fim, o rendimento mensal dos professores brasileiros no contexto de algumas profissões, considerando a jornada de trabalho e o nível de formação requerido pelas ocupações. Uma vez que a PNAD coleta informações de quase 500 ocupações, visando estabelecer comparações mais razoáveis, adotamos dois critérios para a seleção das 47 ocupações listadas no anexo 1. Inicialmente foram selecionadas profissões dos agrupamentos ocupacionais definidos pelo IBGE nos quais os professores são assim classificados: “profissionais das ciências e das artes”, que, em geral, exigem formação específica em nível superior; e “técnicos de nível médio”, que exigem treinamento específico em cursos técnicos ou profissionalizantes, assim como os professores que cursaram o magistério no ensino médio. Adicionalmente, foram selecionadas oito ocupações, algumas sem nível de formação específica. O fato de serem ocupações com grande população (e que, portanto, disponibilizam grande número de vagas no mercado de trabalho), atuarem em atividades comuns do cotidiano das pessoas (como os caixas de bancos, vendedores de lojas, policiais militares) e de não terem, necessariamente, prestígio social elevado, são as características comuns e a justificativa da seleção destas profissões. O segundo critério refere-se à possibilidade de fazer estimativas representativas para a população. Isso porque nem todas as ocupações listadas na PNAD obtiveram um número suficiente de respondentes para compor uma amostra com tamanho adequado para inferências populacionais. Assim, após o uso desse critério, foram selecionadas 35 ocupações dos “profissionais das ciências e das artes” e 39 ocupações dos “técnicos de nível médio”.

Por uma questão de espaço, algumas ocupações com área de atuação e nível de remuneração similar (13 das ciências e das artes e 23 do nível técnico) foram excluídas da seleção que compôs a tabela apresentada no anexo 1. Além de considerar os critérios de seleção das profissões, a interpretação dos dados da referida tabela deve considerar também a grande variabilidade dos valores de rendimento (vide os valores do desvio padrão) quando se pretende fazer uma apresentação em âmbito nacional, em um país cujo mercado de trabalho para as profissões é heterogêneo e fortemente influenciado por fatores regionais e locais. No caso dos professores, os dados

da tabela 5, 6 e 7 evidenciaram isso. De todo modo, os valores da mediana mostram que a informação da média oferece boa descrição do rendimento para a maioria das ocupações.

Feitas essas considerações, os dados do anexo 1 evidenciam com crieza a pouca atratividade salarial da profissão, sobretudo para os professores com formação em nível superior. De maneira geral, os professores apresentam um rendimento médio aquém daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente, mesmo se levarmos em conta uma eventual jornada inferior de trabalho semanal, o que, como já dissemos, ainda não está demonstrada.

A tabela anexa apresenta a distribuição da população estimada de cada ocupação em cinco faixas de jornada de trabalho semanal. Contudo, é importante considerar que os valores das remunerações se referem apenas à população com jornada de pelo menos 30 horas semanais. Assim, pode-se constatar que um professor que atua no ensino médio, com formação em nível superior, ocupa a 20ª posição da lista e tem um rendimento que é cerca da metade daquele obtido por profissionais como economistas, contadores ou advogados, que não apresentam um perfil de formação, ou jornada de trabalho que justifique tamanha discrepância de rendimentos.

Os dados também evidenciam que os professores compõem o grupo de ocupações com menores rendimentos entre as ocupações de nível superior, juntamente com os fisioterapeutas (nível de rendimento próximo dos professores do ensino médio) e os assistentes sociais (com valores próximos aos professores do ensino fundamental com formação superior).

Quanto à atratividade econômica da carreira docente, observe-se que os professores de ensino médio teriam outras ocupações técnicas (algumas sem nível de formação definido) que os remunerariam melhor (como corretor de seguro ou de imóveis e os fiscais de tributação). Nesse sentido, os professores do ensino fundamental e da educação infantil com formação superior, respectivamente na 27ª, 31ª e 36ª posição da lista, teriam várias outras ocupações analisadas pela PNAD (nem todas listadas no anexo) com nível de formação inferior que os remunerariam melhor. A pior situação entre os docentes com formação superior é a dos professores de educação infantil (36º lugar na lista), e isso pode ser um óbice real ao enfrentamento dos desafios da educação infantil relacionados à política de pessoal nesta etapa da escolaridade⁸.

No que se refere aos professores com formação em nível médio, esses percebem rendimentos médios inferiores a R\$ 1.000,00 (inferior a R\$ 800,00 na educação infantil), e desse modo formam a base da pirâmide dos rendimentos, ao lado dos técnicos e auxiliares de enfermagem, vigilantes e guardas de segurança, vendedores de lojas, trabalhadores nos serviços de higiene e beleza e agentes da saúde e do meio ambiente.

Além dos resultados descritivos apresentados no anexo, considerando que as informações são oriundas de uma amostra probabilística

8
Mais detalhes sobre os desafios recentes da educação infantil podem ser vistos em Kramer (2006) e Kramer e Nunes (2007).

(uma entre inúmeras possíveis a partir da população de professores), foi realizado um teste por meio da análise de variância (Anova) para verificar se há diferenças estatisticamente significativas entre as médias do rendimento dos professores e das demais profissões. Os resultados mostraram que para as ocupações de nível superior há diferenças significativas entre o rendimento médio dos professores e de outros profissionais como os médicos, professores do ensino superior, engenheiros civis, advogados, contadores e auditores, cirurgiões-dentistas, analistas de sistemas, economistas, administradores, arquitetos e agrônomos. Nas ocupações de nível técnico, o rendimento dos professores é significativamente inferior ao rendimento dos fiscais de tributação e arrecadação, corretores de imóveis, cabos e soldados da polícia militar, corretores de seguro, caixas de banco, técnicos em contabilidade, técnicos de segurança de trabalho, e dos desenhistas técnicos e modelistas. O anexo 1 mostra o limite inferior e superior da média de remuneração das ocupações, considerando um intervalo de confiança de 95%, para ilustrar o resultado do teste.

Assim, os dados do anexo também mostram a dimensão do esforço a ser feito para tornar realidade a nova proposta de Plano Nacional de Educação – PNE –, enviada pelo Executivo ao Congresso Nacional, a qual estabelece que o rendimento médio do profissional do magistério com mais de 11 anos de escolaridade deve se aproximar daquele recebido por profissionais com escolaridade equivalente (meta 17). Isso porque os dados evidenciam que, em geral, os professores percebem um rendimento equivalente ao de profissionais com um nível de formação inferior. Dessa forma, docentes com nível superior tendem a apresentar rendimentos equivalentes (ou até inferiores) que aqueles obtidos por profissionais de nível médio e os professores com este último nível de formação aproximam-se dos rendimentos dos profissionais que possuem apenas o ensino fundamental. Mesmo considerando as diferenças de jornada, as discrepâncias de rendimento ainda são gritantes. No caso particular dos professores com formação até o nível médio e que atuam na educação infantil, ou nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os quais predomina a jornada parcial de trabalho, que coincide com a jornada também parcial do aluno, fica evidente que não estão computadas na jornada semanal as horas extras dedicadas à preparação de aulas, planejamento e correção de trabalho. Se esse tempo for contabilizado, e mais do que isso, cobrado do docente, o que só é possível com seu cumprimento na escola (e não em local de “livre escolha”, eufemismo muito presente nos planos de carreira), constata-se pelos dados no anexo que a jornada do docente é muito próxima daquela praticada pelos demais profissionais, o que torna ainda menos aceitáveis as diferenças de rendimento apontadas.

Outro dado revelador, quando analisadas conjuntamente a tabela 4 e o anexo 1, é que a renda mensal domiciliar *per capita* dos docentes da educação básica reflete as diferenças já apontadas no rendimento do trabalho, ou seja, esses professores moram em domicílios cujo rendimento

familiar torna mais difícil o acesso a bens culturais que são fundamentais para sua boa formação e atuação profissional.

Todos esses indicadores, e não há como ser diferente, impactam de forma decisiva a atratividade da profissão. Um elemento central para estimular os alunos mais preparados a buscar a carreira docente quando ingressam na educação superior passa essencialmente pelo potencial de remuneração da profissão escolhida, seja a remuneração inicial, seja a remuneração no meio da carreira, o que se relaciona com a organização da carreira. Ora, como aponta o estudo de Pinto (2009), o salário inicial dos professores equivale àquele de profissões que exigem qualificação muito inferior (técnicos em contabilidade e representantes comerciais em relação aos professores do ensino médio com formação superior e motoristas, carteiros e vidraceiros em relação aos professores que possuem apenas nível médio). Os dados apresentados mostram a ocorrência do mesmo fenômeno. Por isso, não é de estranhar que estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (GATTI ET AL., 2010), com jovens que cursavam o ensino médio em escolas públicas e privadas, indique, de um lado, uma grande admiração por aqueles que escolheram a carreira docente e, em contrapartida, uma grande resistência em optar por essa carreira, vista como de muito sacrifício, pouco valorizada pela sociedade e mal remunerada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados discutidos com base na análise dos dados do Censo Escolar e da PNAD do ano de 2009 revelam que boa parte dos professores brasileiros tem a docência como atividade principal e fonte de sustento, trabalha basicamente em redes públicas e aufer rendimentos que estão abaixo daquele obtido por profissionais com nível de formação equivalente.

Considerando a meta constante na proposta do novo PNE (Projeto de Lei n. 8.035/2010) enviada ao Congresso Nacional de que os rendimentos dos professores se aproximem daqueles recebidos por profissionais com nível de formação equivalente, isso significa praticamente dobrar os atuais salários médios da profissão. Como o salário dos professores responde por mais da metade dos custos de uma rede de ensino, isso implica ampliar de forma significativa os gastos públicos com educação no país. A mesma proposta de PNE aponta para ampliação dos gastos públicos em educação de forma a atingir 7% do Produto Interno Bruto – PIB – em 2020. Trata-se de uma ampliação importante, diante do patamar atual de cerca de 4,5%, mas a proposta do Executivo não explicita o ritmo de crescimento dos gastos, nem a parcela do esforço que caberia a cada ente federado. Nesse aspecto houve um retrocesso em relação ao documento aprovado na Conferência Nacional de Educação – Conae – que definia o índice de 7% do PIB já em 2011, chegando a 10% do PIB em 2014, sendo que o esforço de ampliação seria feito na razão direta da participação de cada ente federado na receita tributária líquida. Em outras palavras, quem mais arrecada, no caso a União, deve realizar o maior esforço na ampliação dos investimentos.

Os dados indicam também a importância de o Supremo Tribunal Federal deliberar de forma definitiva sobre a constitucionalidade da fixação em lei federal de um patamar mínimo de horas a serem contempladas nos planos de carreira docente e que correspondam às atividades de planejamento, preparação de aulas, visitas às famílias e correção de provas e trabalhos. Da mesma maneira que um juiz (rendimento médio mensal de R\$ 14.648,00) não pode ter sua jornada definida apenas pelo tempo que gasta em audiências ou em escrever uma sentença, um professor da educação básica (rendimento médio de R\$ 1.565,00) não pode ter a jornada de trabalho e a remuneração definidas apenas pelo tempo em sala de aula.

Equacionados esses dois componentes, remuneração adequada e estrutura básica da jornada de trabalho que contemple hora de trabalho extraclasse a ser cumprida na escola e estimule a dedicação exclusiva à docência e, preferencialmente, em uma única escola, acreditamos que as condições necessárias, embora não suficientes, para um salto de qualidade na educação básica estarão dadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, J. R. P. *História da instrução pública no Brasil: 1500 a 1889*. Brasília: Inep, 1989.
- ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, 2009.
- BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. de A. A Carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. In: FERRAZ, C.; CORTEZ, M.(Coord.) *Seminários Dimac*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. p. 1-33.
- BARBOSA FILHO, F. de H.; PESSÔA, S. de A.. Retorno da educação no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 97-125, abr. 2008a.
- BRASIL.Presidência da República. *Emenda constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Brasília, 2009.
- CAMARGO, R. B. et al. Financiamento da educação e remuneração docente: um começo de conversa em tempos de piso salarial. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 341-363, maio/ago. 2009.
- CIRINO, P. T. et al. Measuring socioeconomic status. *Assessment*, London, v. 9, n. 2, p. 145-155, 2002.
- COOMBS, P. H.; HALLAK, J. *Managing educational costs*. New York: Oxford University, 1972.
- DIEESE. *Salário mínimo nominal e necessário n. 10/3/2011*. São Paulo, 2009.
- DUNCAN, O. D. A. Socioeconomic index for all occupations. In: REISS Ir., T. (Ed.). *Occupations and social status*. New York: Free press of Glencael. p. 109-138.
- GANZEBOOM, H. B. G.; GRAAF, P. M. A Standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research*, v. 21, n. 1, p. 1-56, Mar. 1992.
- GANZEBOOM, H. B. G.; TREIMAN, D. J. Internationally comparable measures of occupational status for the 1988 international standard classification of occupations. *Social Science Research*, v. 25, n. 3, p. 201-239, Sept. 1996.
- GATTI, B. A. ; BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

- GATTI, B. A. et al. *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.
- GUIMARÃES, A. C. *Vivências de discriminação racial na escola pública de um grupo de jovens negros*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- HOLLINGSHEAD, A. B. *Four factor index of social status*. New Haven: Yale University, 1975. Unpublished work.
- KRAMER, S. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, ago. 2007.
- LIANG, X. *Teacher pay in 12 Latin American countries: how does teacher pay compare to other professions?: what determines teacher pay?: who are the teachers*. Latin America and the Caribbean Regional Office: World Bank, dez. 1999.
- NAKAO, K.; TREAS, J. *The 1989 socioeconomic index of occupations: Construction from the 1989 occupational prestige scores*. Chicago. 1992. (GSS methodological report, 74)
- OECD. *Education at a glance 2009: OECD indicators*. Paris: *Organisation for Economic Co-Operation and Development*, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.
- OSBORN, A. F. Assessing the socio-economic status of families. *Sociology*, v. 21, n. 3, p. 429-448, Aug. 1987.
- PINTO, J. M. de R. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009.
- RIBEIRO, V. M. ; RIBEIRO, V. M.; GUSMÃO, J. B. Indicadores de qualidade para a mobilização da escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 227-251, jan./abr. 2005.
- RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, London, v. 73, n. 2, p. 417-458, 2005.
- ROTHSTEIN, R.; JACOBSEN, R. Educacional goals: a public perspective. In: LADD, H. F.; FISKE, E. B. (Ed.). *Handbook of research in education finance and policy*. New York: Routledge, 2008. p. 78-86.
- SAMPAIO, C. E. M. et al. Estatísticas dos professores no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.
- SIRIN, S. R. Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, London, v. 75, n. 3, p. 417-453, sept. 2005.
- SOUZA, S. Z. L. ; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.
- STEVENS, G. S.; FEATHERMAN, David L. A revised socioeconomic index of occupational status. *Social Science Research*, London, v. 10, n. 4, p. 364-395, Dec. 1981.
- WHITE, K. R. The Relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, Berkeley, v. 91, n. 3, p. 461-481, 1982.

THIAGO ALVES

Doutorando em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo e gestor governamental de Finanças e Controle do Estado de Goiás

thiagoalves@usp.br

JOSÉ MARCELINO DE REZENDE PINTO

Doutor em Educação e professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

jmrpinto@ffclrp.usp.br

ANEXO 1

BRASIL 2009: RENDIMENTO MÉDIO MENSAL E JORNADA SEMANAL PARA ALGUMAS PROFISSÕES

Rank	Ocupação no trabalho principal	Tipo ^a	N ^b	Rendimento ^c (em R\$)			Jornada semanal (em horas) ^e					
				Média	Intervalo confiança ^d Limite inferior Limite superior	Desvio padrão	Mediana	< 30	30 a 35	36 a 40	41 a 44	> 44
1	Médicos	1	220.872	6.140	5.794 6.486	3.753	5.100	9,9	10,8	22,1	3,9	53,2
2	Professores do ensino superior	1	195.491	4.467	4.229 4.704	2.407	4.200	21,3	8,7	47,1	4,2	18,8
3	Engenheiros civis e afins	1	116.362	4.428	4.111 4.744	2.487	4.000	5,9	9,2	45,1	13,7	26,1
4	Fiscais de tributação e arrecadação	2	51.685	4.115	3.494 4.737	3.244	3.000	2,2	17,9	65,8	2,7	11,3
5	Agrônomos e afins	1	32.689	3.683	3.133 4.233	2.167	3.400	11,7	7,0	59,4	3,1	18,8
6	Contadores e auditores	1	285.944	3.602	3.329 3.876	3.392	2.400	3,1	5,3	52,6	16,8	22,2
7	Advogados	1	429.174	3.583	3.384 3.782	2.976	2.700	13,4	17,5	38,9	6,6	23,6
8	Economistas	1	93.967	3.570	3.120 4.021	3.199	2.500	1,9	4,8	63,9	14,5	15,0
9	Cirurgiões-dentistas	1	149.058	3.450	3.200 3.700	2.096	3.000	13,1	15,8	35,6	8,5	27,0
10	Analistas de sistemas	1	205.897	3.282	3.059 3.506	2.310	2.500	3,3	5,9	60,6	16,6	13,6
11	Administradores	1	96.370	3.242	2.914 3.570	2.405	2.400	1,1	6,5	59,8	12,0	20,5

(cont.)

12	Arquitetos	1	68.903	3.162	2.804	3.520	2.141	2.500	12,4	15,6	45,2	2,5	24,4
13	Biólogos e afins	1	32.394	3.012	2.377	3.648	2.483	2.200	15,2	16,5	52,6	3,4	12,3
14	Jornalistas	1	41.482	2.445	2.042	2.848	1.998	1.900	12,3	17,1	36,1	11,0	23,6
15	Psicólogos e psicanalistas	1	79.006	2.352	2.142	2.561	1.364	2.000	23,6	16,7	41,5	5,1	13,1
16	Corretores de imóveis	2	135.247	2.291	2.119	2.463	1.481	2.000	13,5	9,7	27,1	9,8	39,9
17	Farmacêuticos	1	68.137	2.197	1.978	2.415	1.285	2.000	5,8	5,3	42,2	13,7	33,1
18	Enfermeiros de nível superior	1	214.895	2.189	2.081	2.297	1.123	2.000	4,5	11,1	45,4	10,9	28,1
19	Corretores de seguro	1	78.056	1.997	1.747	2.247	1.549	1.500	9,5	7,9	48,0	13,4	21,1
20	Professores do ensino médio	1	395.846	1.916	1.847	1.985	1.012	1.700	23,2	10,8	41,3	4,2	20,5
21	Fisioterapeutas e afins	1	99.900	1.826	1.699	1.953	908	1.600	20,7	21,6	34,0	4,8	19,0
22	Cabos e soldados da polícia militar	3	268.714	1.744	1.691	1.797	668	1.650	2,0	3,8	39,2	9,6	45,4
23	Caixas de bancos	3	88.628	1.709	1.567	1.850	934	1.500	1,0	32,9	51,3	5,7	9,1
24	Técnicos químicos	2	54.809	1.664	1.482	1.845	952	1.500	3,3	4,5	44,9	27,0	20,3
25	Téc. de segurança de trabalho	2	99.964	1.626	1.481	1.772	1.053	1.200	4,5	1,9	36,0	29,6	28,1

(cont.)

26	Técnicos em contabilidade	2	111.795	1.606	1.468	1.743	1.074	1.300	7,7	9,7	47,9	18,6	16,1
27	Professores das séries finais ens. fundamental	1	434.802	1.603	1.549	1.657	830	1.400	30,2	14,1	36,6	4,2	14,8
28	Técnicos em edificações	2	31.018	1.590	1.347	1.833	1.020	1.300	4,7	8,0	41,3	24,0	22,0
29	Assistentes sociais e afins	1	129.958	1.576	1.445	1.707	1.107	1.275	10,5	14,8	53,5	7,1	14,1
30	Desenhistas e modelistas	2	184.972	1.463	1.345	1.580	1.128	1.111	9,0	6,8	36,3	21,7	26,2
31	Professores das séries iniciais ens. fundamental	1	320.532	1.454	1.400	1.508	704	1.300	31,0	14,5	38,3	4,5	11,8
32	Técnicos em programação	2	221.995	1.399	1.302	1.495	1.041	1.000	9,3	6,8	43,7	20,0	20,2
33	Técnicos em telecomunicações	2	74.703	1.380	1.222	1.537	957	1.115	0,8	6,8	43,0	26,5	22,8
34	Carteiros e afins	3	71.721	1.293	1.201	1.386	562	1.200	0,7	2,1	62,6	21,9	12,7
35	Operadores de computadores	2	52.652	1.244	1.056	1.431	1.009	809	19,7	10,5	38,3	8,4	23,0
36	Professores da educação infantil	1	107.991	1.208	1.109	1.307	702	995	30,2	17,2	40,8	2,2	9,6
37	Técnicos de análises clínicas	2	47.284	1.156	1.011	1.300	707	879	12,3	9,6	46,8	13,5	17,9

(cont.)

(cont.)

38	Motoristas de transporte coletivo	3	386.810	1.087	1.062	1.111	351	1.070	2,6	3,9	21,5	21,4	50,6
39	Téc. de controle de produção	2	164.287	1.055	974	1.136	714	800	0,4	1,6	28,7	44,2	25,1
40	Escriturários e auxiliares administrativos	3	2.702.186	1.014	997	1.032	690	800	8,7	10,8	49,3	18,2	13,0
41	Professores do ens. fundamental	2	213.20	997	949	1.045	524	900	47,1	8,6	32,9	2,7	8,8
42	Técnicos e auxiliares de enfermagem	2	574.009	978	952	1.003	462	850	5,7	10,1	42,6	12,4	29,1
43	Vigilantes e guardas de segurança	3	601.183	881	861	901	373	800	2,2	3,5	34,1	14,4	45,7
44	Vendedores em lojas ou mercados	3	4.956.249	735	725	744	495	600	9,8	5,3	18,5	22,8	43,6
45	Trabalhadores de higiene e beleza	3	938.650	722	700	743	485	600	30,1	13,2	17,9	5,1	33,7
46	Professores da educação infantil	2	103.438	702	662	743	313	610	40,9	17,2	33,2	1,8	6,8
47	Agentes da saúde e meio ambiente	2	385.496	685	660	710	361	560	4,4	8,6	72,8	3,3	10,8

Notas: (a) 1= profissionais das ciências e das artes (formação em nível superior); 2= técnicos de nível médio; 3 = outros trabalhadores; (b) estimativa da população; (c) valores médios para jornadas de trabalho semanais iguais ou superiores a 30 horas expressos em R\$ o salário mínimo em setembro/2009 era R\$ 465,00; (d) intervalo de confiança de 95%; (e) em valores percentuais; refere-se à distribuição da população nas faixas de jornada semanal.

Fonte: microdados da PNAD 2009.

TEMIAS

EM

DEBAT

S

NE

ENSINO SUPERIOR PRIVADO: EXPANSÃO DAS COOPERATIVAS DE MÃO DE OBRA DOCENTE

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN
HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO

RESUMO

Este texto aprimora versão apresentada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (Calderón, Lourenço, 2009) e é resultado de pesquisa sobre terceirização do trabalho docente no ensino superior privado, financiada pela Fundação de Amparo ao Ensino e Pesquisa – Faep – e pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Pibic/CNPq.

Este artigo aborda a terceirização de professores por meio de cooperativas de mão de obra no âmbito do ensino superior privado, fenômeno educacional que surgiu na metade da presente década, enquadrado como prática ilegal que fere os princípios do cooperativismo quando visa fraudar a legislação trabalhista brasileira. Tem por objetivo compreender a expansão desse fenômeno por meio da reconstrução da cronologia dos fatos, da identificação dos momentos históricos do seu entendimento legal e do mapeamento da sua expansão geográfica, a partir da identificação de casos concretos que envolveram a atuação da Justiça do Trabalho, do Ministério Público do Trabalho e outros órgãos do Poder Público. Apoiando-se em pesquisa qualitativa, são identificados quatro momentos claramente definidos que vão desde o surgimento dos primeiros casos até a punição das instituições de ensino superior que adotaram o sistema contratual em questão.

TRABALHO DOCENTE • COOPERATIVAS • UNIVERSIDADES
PRIVADAS • ENSINO SUPERIOR

PRIVATE HIGHER EDUCATION: THE EXPANSION OF TEACHER'S LABOR COOPERATIVES

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN
HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO

ABSTRACT

The present article deals with the outsourcing of professors of private higher education through labor cooperatives. This educational phenomenon appeared in the middle of the decade. The matter was considered an illegal practice violating cooperative principles and defrauding labor laws. The objective of the article is to understand the expansion of this phenomenon, supported by a chronological reconstruction of the facts, the identification of historical moments aiming to provide a legal framework based on concrete cases involving the Labor Justice and the Public Ministry. Qualitative research allowed the identification of four moments: since the appearance of the first cases, until the punishments of the higher education institutions who adopted this contractual system.

TEACHERS OCCUPATIONS • COOPERATIVES • PRIVATE
UNIVERSITIES • HIGHER EDUCATION



ENSINO SUPERIOR PRIVADO tem sido foco de atenção da comunidade científica após o início do seu processo de expansão, na segunda metade da década de 80, tornando-se um fértil campo de pesquisa no decorrer da institucionalização do mercado de ensino superior, ao longo da década de 90 (SAMPAIO, 2000).

Constata-se, na literatura especializada, tendência predominante que atrela a expansão do setor privado à mercantilização da educação (SILVA JR., SGUISSARDI, 1999) e às políticas educacionais de caráter neoliberal, reflexo da ideologia dominante no âmbito global impulsionada pelas grandes agências multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial (BARRETO, LEHER, 2008).

As pesquisas sobre o trabalho docente no setor privado limitavam-se a apontar a predominância de professores horistas e seus prejuízos ao ensino superior. No entanto, diante da acentuada concorrência no mercado educacional, empresários da educação foram testando novas fórmulas visando alterar as relações trabalhistas com o único interesse de aumentar as margens de lucro, surgindo, desta forma, novos fenômenos educacionais que desafiam os pesquisadores no âmbito das Ciências Sociais.

Assim, numa perspectiva essencialmente gerencial, sempre surgem modismos e as chamadas “inovações”. Adaptam-se ao português fórmulas mágicas importadas principalmente dos Estados Unidos, vendem-se promessas e ilusões de maximização de lucros e recursos, bem como proliferam empresas especializadas prontas a oferecer *kits*-soluções para os mais diversos problemas no âmbito da gestão universitária.

Uma dessas “inovações” que surgiram nessa década, a exemplo da terceirização das chamadas atividade-meio (imprensa, limpeza, segurança,

entre outras atividades), foi a terceirização do trabalho docente, atividade-fim, por meio de cooperativas de mão de obra. Trata-se de uma prática gerencial, legal e eticamente questionável, que para muitos gestores e empresários da educação se traduz em alternativa aparentemente rentável, com elevado poder de sedução diante da promessa de redução de custos com a mão de obra docente, considerando esse trabalhador apenas como custo operacional, que troca sua força de trabalho por um salário mensal (MARTÍNEZ BONAFÉ, 1999).

Essa nova forma contratual, que tem emergido das regiões do país em que existem mercados educacionais altamente competitivos (CALDERÓN ET AL., 2008), faz que o educador se torne um profissional autônomo e completamente desamparado pela legislação trabalhista disciplinada pela Consolidação das Leis do Trabalho-CLT.

A contratação desse professor é realizada pelo regime horista, porém, com uma importante diferença: o pagamento restringe-se às aulas ministradas sem direito a licenças, férias, 13º salário e outros benefícios sociais legalmente assegurados. Estamos diante do professor sem vínculo empregatício perante a instituição educacional em que atua, coagido a se tornar cooperado, embora existam explicitamente elementos que configuram relação de emprego. Para os cooperados não existem direitos inerentes à relação de emprego. Não existe gripe, constipação ou fadiga capaz de fazê-los faltar. Infortúnios não podem existir. Férias e feriados significam “vacas magras” e penitências.

Este artigo visa compreender a expansão desse fenômeno por meio da reconstrução da cronologia dos fatos, da identificação dos momentos históricos do seu entendimento legal e do mapeamento da sua expansão geográfica a partir da identificação de casos concretos que envolveram a atuação da Justiça do Trabalho, do Ministério Público e outros órgãos do Poder Público¹.

Para atingir esse objetivo optou-se por analisar matérias produzidas pela mídia escrita e divulgadas em diversos meios de comunicação utilizando-se, inicialmente, o portal eletrônico do Clipping Educacional Universia, pelo fato de ser de domínio público e estar voltado para o segmento educacional, servindo de base para a posterior procura em outras estruturas de busca capazes de ampliar o número de matérias sobre a temática em foco.

Deve-se registrar que diante de um fenômeno educacional praticamente inexplorado, em termos acadêmicos e científicos, a sua compreensão a partir do estudo da produção da mídia escrita é a melhor alternativa.

O Clipping, de acordo com Teixeira (2001), é um serviço de apuração, coleção e fornecimento de recortes de jornais e revistas sobre determinado assunto que ampliou suas funções, evoluindo de um serviço de controle de informação para uma fonte secundária de informação, cuja tarefa é a de apresentar a informação filtrada e organizada e, assim, cumprir

¹ Sobre o Ministério Público, segundo o artigo 127 da Constituição Federal, trata-se de uma “instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis” (Brasil, 1988). Ele abrange o Ministério Público da União, que compreende, dentre outros, o Ministério Público do Trabalho e o Ministério Público dos Estados. No caso específico desta pesquisa, o Ministério Público do Trabalho atuou nas condenações de Instituições de Ensino Superior - IES - privadas em São Paulo e no Distrito Federal, bem como firmou o Termo de Ajustamento de Conduta - TAC - em uma instituição do Estado de Minas Gerais.

funções outras que não somente a de controlar a informação disseminada, servindo, desta forma, para a formulação de políticas públicas e para a realização de estudos e diagnósticos na medida em que fornecem dados filtrados sobre uma determinada temática.

Na busca realizada no portal Universia tomou-se como referência algumas palavras-chave, tais como: cooperativas de professores, cooperativas de docentes, cooperativas educacionais, terceirização de professores e terceirização de docentes. Também foram realizados cruzamentos de palavras como: universidade e cooperativas, ensino superior e terceirização, ensino privado e cooperativas, entre outros. No total, foram localizadas três matérias válidas para esta pesquisa. As outras matérias encontradas nesse portal foram desconsideradas por possuírem caráter resumido, servindo-nos de referência para ir diretamente às fontes das notícias, concretamente os jornais *Folha de S. Paulo* e *O Globo*. Diante desse reduzido número de matérias, usamos outros buscadores, como o Google e Yahoo. Assim, localizamos mais seis matérias divulgadas em diferentes veículos de comunicação.

Havendo, todavia, uma necessidade de ampliação no processo de coleta de documentos, as buscas expandiram-se em direção aos serviços de *clippings* mais variados, a exemplo dos mantidos pelos sindicatos dos professores da rede particular (Sindicato dos Professores do Ensino Privado – Sinpro) e daqueles relacionados aos órgãos do poder público que apresentam interfaces diretas com a temática de pesquisa.

Ao todo, localizaram-se 17 documentos datados de 2005 a 2007 (Quadro 1), sendo que nos documentos coletados somente tomamos como referência as matérias que consideramos matrizes geradoras de outras matérias que se limitam a reproduzi-las, isto é, aquelas que serviram como base de produção de notícias disseminadas por outros meios de comunicação.

QUADRO 1

QUANTIDADE DE MATÉRIAS COLETADAS, POR VEÍCULO DE COMUNICAÇÃO E ANO.

Veículo	2005	2006	2007	Total
<i>Folha de S. Paulo</i>		4		4
Universia - matérias	2	1		3
<i>O Globo</i>	1			1
<i>O Estado de S. Paulo</i>			1	1
Clipping do(s) Sinpro(s)	1	1	5	7
Clipping PGT		1		1
Total				17

Fonte: dados coletados e sistematizados pelos autores.

A LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE O TEMA

O trabalho docente por meio de cooperativas no âmbito do ensino superior privado é um fenômeno que ganhou visibilidade na metade da década,

sendo certo que as pesquisas científicas que se debruçam na compreensão desta temática são extremamente reduzidas.

Ao estudar a flexibilização das relações de trabalho dos professores do ensino superior da rede privada de São Paulo como parte da sua tese de doutoramento, Sucupira (2005) menciona a ocorrência da terceirização de professores por meio de cooperativas, mas não analisa nem cita casos concretos de instituições de IES envolvidas nesse tipo de prática gerencial. Para esse autor, trata-se de mão de obra extremamente barata dos professores e sem representação sindical.

...a terceirização do emprego sob a forma de cooperativas profissionais ou de prestação de serviço criadas pela lei 8949/94, visando estimular formas solidárias de trabalho, foram absorvidas pelos empresários e hoje servem para evitar os encargos sociais da CLT. Com isso temos a criação de falsas cooperativas que proporcionam aos seus diretores e aos tomadores de serviços grandes lucros. (SUCUPIRA, 2005, P. 84)

Outro estudo sobre a temática encontra-se no artigo “Educação superior: o sindicalismo e as cooperativas de professores” (CALDERÓN ET AL., 2008), que aborda a forma pela qual principais sindicatos do país, defensores dos direitos dos professores universitários que atuam na rede privada de ensino, têm-se posicionado a respeito da terceirização docente, por meio de cooperativas, a partir de pesquisa realizada nos *sites* de sindicatos, principalmente nas páginas do Sinpro, em todas as unidades federativas do país.

Os autores concluíram que a opinião dos sindicatos pesquisados é única e homogênea: a maioria das cooperativas age objetivando fraudar a legislação trabalhista, os direitos do trabalhador e os princípios cooperativistas. O discurso sindical ancora-se nas próprias sentenças e nos processos judiciais dos casos analisados.

A pesquisa realizada sinaliza para uma atuação conjunta, embora não pactuada, entre sindicatos, Ministério Público do Trabalho –MPT– e Justiça do Trabalho. A denúncia por parte dos professores, em relação ao modelo contratual estudado, é anunciada como uma necessidade premente para a erradicação dessa prática gerencial. Também se constatou a rigidez com que a Justiça do Trabalho vem punindo as IES que adotam os contratos via cooperativas, condenando-as a severas multas e indenizações que assumem um caráter pedagógico, o que funciona como um sinal de alerta dado pelo Poder Judiciário, visando coibir esse modelo gerencial.

Outro estudo importante encontra-se no artigo “Terceirização na educação superior: o trabalho do docente por meio de cooperativas de mão de obra” (CALDERÓN ET AL., 2008a) que apresenta resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como referência a análise de conteúdo de dez entrevistas realizadas com professores universitários cooperados (quatro

especialistas, três mestres e três doutores) que atuam em quatro IES privadas do Estado de São Paulo.

Uma das primeiras constatações da pesquisa é que a maioria dos professores que se submete a esse tipo de contratação não se encontra em início de carreira nem possui baixa titulação acadêmica. Há um elemento consensual nas entrevistas, pois todos alegaram que dentro das cooperativas existem professores com os mais diversos títulos acadêmicos e com uma heterogênea experiência no campo da docência.

Uma pista importante apontada neste artigo diz respeito à existência, entre os professores, de uma insatisfação generalizada diante do referido modelo contratual, baseado na ausência dos direitos trabalhistas. Os depoimentos revelam sentimentos ambíguos no tocante à relação docente – regime contratual. De um lado, o prazer de trabalhar em sala de aula; de outro, desânimo, desmotivação, desvalorização e precarização da função docente. Como reflexo dessa insatisfação constatou-se a existência de uma atitude permanente de atenção e de expectativa diante de novas oportunidades de emprego com melhores condições de trabalho.

Quanto aos prejuízos que esse tipo de contratação pode causar em sala de aula, precisamente na relação ensino-aprendizagem, os dados permitem constatar que a maioria dos informantes acredita que eles atingem diretamente a motivação do professor e impossibilitam o compromisso e o envolvimento profissional do docente com a instituição educacional, colocando em risco a relação ensino-aprendizagem.

No discurso da maioria dos professores, verificou-se grande dicotomia no exercício da docência. Há um conflito entre o compromisso ético em relação à formação dos alunos e a realidade trabalhista. Por um lado, os ideais em relação ao papel social da função docente; por outro, um cotidiano laboral marcado pela exploração e desvalorização profissional, ausência de direitos trabalhistas e fragilização da autoestima.

A pesquisa aponta que a contratação por meio de cooperativas coloca em risco a relação ensino-aprendizagem ao constatar a iminente fragilização do compromisso ético com a formação dos alunos. Nessa linha de raciocínio, haverá prejuízos sempre que os professores quebrem o compromisso ético com a formação dos alunos diante da precariedade da relação contratual posta, ficando dessa forma um iminente risco em aberto.

CRONOLOGIA E MAPEAMENTO DA EXPANSÃO

Do ponto de vista cronológico, encontraram-se 17 matérias datadas de 2005 a 2007, fato que demonstra como a terceirização de professores constitui um fenômeno bastante recente, típico da década. A pesquisa realizada permite identificar quatro momentos claramente definidos e datados que passamos a aprofundar.

PRIMEIRO MOMENTO: SURGIMENTO E SILENCIOSA EXPANSÃO (2000)

A Faculdade Sumaré, localizada na cidade de São Paulo, iniciou suas atividades em 1º de março de 2000, sendo considerada a principal referência, em termos históricos e gerenciais, à terceirização por meio de cooperativa. De 2000 a 2005, a estratégia de contratar utilizando cooperativas começa a se expandir sem chamar a atenção da imprensa.

SEGUNDO MOMENTO: DÚVIDAS E INCERTEZAS (2005)

Em 2005, as cooperativas de mão de obra docente começaram a ganhar espaço na mídia escrita, trazendo polêmicas, dúvidas e incertezas em torno da sua legalidade, do comprometimento da qualidade da educação e da precarização do trabalho docente. A análise das matérias localizadas permite constatar três fatos concretos:

- Ministério Público começou a se posicionar e questionar a terceirização de professores ganhando destaque o caso da Universidade Presidente Antônio Carlos –Unipac. A respeito desse fato convém ressaltar a matéria publicada pelo jornal *O Globo* que, embora não se atenha especificamente às cooperativas, evidencia a atuação do Ministério Público no questionamento legal e jurídico da terceirização da atividade-fim no âmbito do ensino superior privado (WEBER, 2005). A matéria expõe o contrato de terceirização entre a Unipac e Educare – associação civil com personalidade jurídica de direito privado – demonstrando a preocupação do Ministério Público com relação aos indícios de fraude na contratação dos terceirizados, principalmente dos responsáveis pelas atividades acadêmicas e pedagógicas. Em carta enviada ao jornal, representantes da universidade negaram veementemente que a Unipac tenha passado para a Educare competências que são inerentes à instituição universitária (WEBER, 2005);
- o Conselho Nacional de Educação – CNE – adentra no universo específico das cooperativas de professores no ensino superior, ao não aprovar o funcionamento do curso de Direito das Faculdades Integradas Torricelli, localizadas em Guarulhos (SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO, 2005). Decisão da Câmara de Educação Superior do CNE, no início de junho de 2005, alegou que o corpo docente do curso estaria vinculado a uma cooperativa e não à própria instituição. Essa decisão afirma uma posição oficial de um órgão vinculado ao Ministério da Educação, diante da utilização indevida das cooperativas;
- a Faculdade Sumaré e sua estratégia de terceirização de professores por meio de cooperativas é apontada pela Central Nacional das Cooperativas dos Profissionais da Educação –Cenacope– e citada em matéria jornalística como um caso de sucesso gerencial (UNIVERSIA, 2005). Esse terceiro fato ganha sustentação a partir de matérias divulgadas no portal da Universia que destacam as cooperativas para trabalhadores

administrativos e docentes como opção para reduzir o elevado custo com mão de obra dos profissionais, ressaltando a experiência da Faculdade Sumaré como um “exemplo vivo” (UNIVERSIA, 2005a). A faculdade é citada como exemplo no que se refere à aplicação da terceirização de professores, uma vez que desde a sua criação adotou o sistema cooperativista.

A análise das matérias coletadas revela que a terceirização vem sendo utilizada desde 2000 e que, em 2005, as discussões envolvendo a temática eram permeadas de incertezas, uma vez que não existiam decisões judiciais que possibilitassem um norte ou, ao menos, um modelo referencial que apontasse definitivamente para a ilegalidade ou legalidade da prática. De um lado, havia o posicionamento do CNE, contrário à abertura do curso de Direito das Faculdades Integradas Torricelli, por contratarem professores por meio de cooperativa de mão de obra e, de outro, a Faculdade Sumaré, que desde 2000 funciona com professores cooperativados, sendo citada na mídia como exemplo vivo de inovação gerencial.

As reações a respeito da terceirização de professores foram as mais variadas. O presidente da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES –, Gabriel Mário Rodrigues, enfatizou de forma taxativa a necessidade de cumprir a lei e os acordos sindicais e relacionou o surgimento desses contratos às dificuldades de muitas IES para viabilizar o empreendimento educacional (UNIVERSIA, 2005). A coordenadora do setor das Instituições Particulares de Ensino Superior, do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior –Andes–, Maria Inês Marques, foi categórica ao afirmar que a adoção de cooperativas constitui uma forma de burlar a lei (UNIVERSIA, 2005). O diretor comercial do Cenacope, Inácio Junqueira Moraes, observa um crescimento de “300% nos últimos três anos” no número de IES que optaram pelas cooperativas de professores ressaltando, ainda, que essa prática não interfere de “maneira alguma na qualidade educacional” (UNIVERSIA, 2005).

TERCEIRO MOMENTO: CONSTRUÇÃO DE CONSENSO NO ÂMBITO DO PODER PÚBLICO (2006)

Em 2006, a problemática da terceirização de professores por meio de cooperativas ganha projeção nacional ao ser objeto de ampla cobertura pela *Folha de S. Paulo*, um dos principais veículos de comunicação do país. Por sua vez, os sindicatos de professores e o MPT ganham destaque nas denúncias e no acompanhamento dos processos contra as IES que terceirizam professores no ensino superior.

As matérias produzidas em 2006 têm como fato principal o surgimento dos primeiros casos concretos em que se visualiza a atuação firme do MPT e as primeiras condenações impostas pela Justiça do Trabalho às

IES privadas que contrataram professores por meio de cooperativas fraudulentas. Nesse período, fica claro que o que se questiona é o uso fraudulento das cooperativas e não as cooperativas propriamente ditas. Ao todo foram identificados quatro casos que envolveram a Justiça do Trabalho, o MPT e o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul:

- a Faculdade Sumaré, apontada como uma inovação gerencial no âmbito do ensino superior, passou, no ano de 2006, de uma instituição inovadora para transgressora da lei. A Justiça do Trabalho julgou em segunda instância – grau de recurso – uma ação contra essa faculdade na qual um professor cooperado demonstrou a existência de vínculo de emprego. Dessa forma, a cooperativa e a faculdade foram condenadas. O juiz que relatou o caso, Salvador Franco de Lima Laurindo, afirmou que “a adesão à cooperativa teve o mero propósito de compor uma simulação destinada a ocultar o vínculo de emprego” (TAKAHASHI, 2006b);
- a Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações –Unincor– firmou Termo de Ajustamento de Conduta no MPT, por meio do qual a universidade se comprometeu a extinguir o contrato de prestação de serviços com a Cooperativa Cooperdata Ensino e Treinamento, que assumiu a obrigação de não contratar e manter trabalhadores intermediados por pessoas físicas e jurídicas, incluindo as cooperativas de mão de obra, para exercício de suas atividades-fim. Caso a universidade descumprisse essa obrigação, ficaria incumbida de arcar com multa de R\$ 10.000,00 por empregado encontrado em situação irregular (BRASIL, 2006);
- em sessão plenária de 12 de abril de 2006, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul aprovou o Parecer n. 311, manifestando-se a respeito da obrigatoriedade de um corpo docente próprio nos estabelecimentos de ensino. O parecer visava combater distorções como a contratação de cooperativas para desenvolver o trabalho docente. Ancorava-se, também, no Parecer do CNE de 2005, contrário à abertura do Curso de Direito da Faculdades Integradas Torricelli (SINDICATO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL, 2006);
- em setembro de 2006, a Justiça do Trabalho não vislumbrou nenhuma irregularidade na contratação de mão de obra docente, via cooperativa, realizada pelo Colégio e Faculdade AD1, do Distrito Federal. De acordo com a sentença, os cooperados “têm colhido os frutos da atividade econômica em proveito comum”, fato que afastaria qualquer indício de fraude (TAKAHASHI, 2006A). Desse modo, a Justiça julgou improcedente a Ação Civil Pública proposta pelo MPT, em face da Cooperativa Criativista de Serviços Educacionais e Cultura de Brasília – CCEC –, bem como da União Brasileira de Educação e Participações Ltda. – empresa mantenedora do Colégio e Faculdade AD1. Convém mencionar que, no ano seguinte, a Justiça do Trabalho acabou punindo a Faculdade AD1 e a

CCEC ao constatar que realmente a cooperativa era usada de forma fraudulenta. A decisão deixou claro que, no caso da terceirização de professores, não se questionam as cooperativas em si, mas se questiona o uso fraudulento delas.

Em relação à cobertura dada pela *Folha de S. Paulo* devem ser mencionadas as reportagens produzidas por Takahashi (2006, 2006a, 2006b, 2006c). Sem dúvida alguma, há uma clara posição ideológica favorável aos trabalhadores e à defesa dos direitos sociais. Para justificar certa neutralidade, publicaram-se dados de uma entrevista com um dirigente da Federação das Cooperativas Educacionais do Estado de São Paulo – Fecesp – que ressalta os benefícios da contratação por meio de cooperativas: salários acima da média (valor hora-aula maior), planos de aposentadoria privada e, ainda, planos de participação nos lucros. Contudo, na construção dessa reportagem, conjugaram-se três tipos de informações que acentuam a ideia de exploração do trabalhador docente:

- juristas apontam algumas características inerentes à relação de trabalho que, uma vez presentes, caracterizam a mencionada fraude na relação entre IES e cooperativas como, por exemplo, o elemento da subordinação ao superior hierárquico vinculado à IES. Para eles, a fraude seria uma forma de mascarar a realidade, pois a intenção é apenas cortar despesas e não estimular o empreendedorismo (TAKAHASHI, 2006c);
- depoimentos de professores ressaltam a insegurança no exercício da docência pela ausência de direitos garantidos pela CLT (TAKAHASHI, 2006);
- dados apresentam a dramaticidade desta realidade. Calcula-se que no Estado de São Paulo existam aproximadamente 15 mil professores trabalhando nessas condições contratuais. Livrar-se dos encargos trabalhistas, segundo as estimativas do Sindicato dos Professores de São Paulo, gera uma economia em folha de pagamento de até 50% (TAKAHASHI, 2006b).

Essas reportagens, pela forma que foram elaboradas, apresentam uma opção ideológica ao privilegiar informações que mostram a precarização do trabalho do professor. Foi essa a mensagem divulgada ao país pela *Folha de S. Paulo*. Uma leitura diferente encontra-se nas matérias divulgadas pelo site *Universia* que apresentam dados mais “técnicos”, aparentemente apolíticos, a respeito dos motivos que determinam que os empreendimentos educacionais optem pela terceirização de professores por meio de cooperativas, apontando os riscos e limites existentes (GUIMARÃES, 2006).

QUARTO MOMENTO: CONSENSO NO CENÁRIO EDUCACIONAL (2007)

Em 2007, constata-se o consenso existente no cenário educacional em torno da ilegalidade da contratação de professores por meio de cooperativas, uma vez que as IES que adotaram esse sistema ou foram punidas pela Justiça do Trabalho ou fizeram um acordo com o MPT.

Esse consenso se reflete também no posicionamento do MEC, bem como no dos dirigentes das entidades que zelam pelos interesses das mantenedoras das IES privadas. Em entrevista a *O Estado de S. Paulo*, Ronaldo Mota, à época representante do primeiro escalão do MEC, avaliava a expansão das cooperativas de professores como “um desastre” que “afunda” a qualidade da educação, afirmando a intenção do governo no sentido de dificultar o reconhecimento de IES que adotassem essas práticas que precarizam o trabalho docente (NUNOMURA, 2007). Por sua vez, o então presidente do Sindicato de Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo – Semesp –, Hermes Figueiredo, manteve a mesma linha adotada pelo presidente da ABMES, em 2004, Gabriel Mário Rodrigues, afirmando de forma contundente: “não sou favorável, não indico nem aprovo, mesmo que fosse legal” (NUNOMURA, 2007, P. 1).

O ano de 2007 caracterizou-se, ainda, pela rigidez com que a Justiça do Trabalho puniu as IES que adotaram os contratos via cooperativas, condenando-as a pesadas multas e indenizações, como um sinal de alerta, com vistas a coibir esse modelo contratual. Surge o primeiro caso de universidade punida pela Justiça, a Universidade Braz Cubas – UBC –, condenada a pagar uma indenização de 500 mil reais, mais juros e correção monetária, ao Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT – sob forma de indenização referente ao dano moral coletivo, ficando também proibida de contratar trabalhadores por meio de cooperativas de mão de obra (SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO, 2007a). Para a procuradora do Trabalho que atuou no caso, Daniela Landim Paes Leme, existia, na relação entre cooperados e a universidade elementos que configuravam vínculo empregatício, tais como a subordinação e a não-eventualidade. Para a procuradora, ocultar esses elementos “configura fraude trabalhista” (P. 1)

Reforça essa tendência a condenação da Faculdade de Informática e Administração Paulista – Fiap – que “determinou o reconhecimento do vínculo empregatício” dos professores cooperados, devido à ilegalidade da prática em questão (SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO, 2007). A sentença fixou uma indenização de 2,8 milhões de reais a serem pagos pela instituição e pela cooperativa ao FAT (BRASIL, 2007). Além disso, a instituição foi condenada a registrar todos os trabalhadores e a anotar as respectivas carteiras de trabalho, atribuindo estabilidade de emprego de 12 meses para os profissionais, sendo proibida de contratar mão de obra por meio de cooperativas de trabalho, sob pena de multa de mil reais por dia, a contar da ciência da sentença.

Outra instituição levada à Justiça do Trabalho – a Faculdade AD1 do Distrito Federal – foi condenada a pagar multa ao FAT e registrar todos os seus professores que atuavam por meio de cooperativas. A condenação foi resultado da insistência recursal do MPT, uma vez que, na primeira instância, a Justiça Federal não tinha encontrado irregularidades na contratação por meio de cooperativas. Na época, a decisão atribuía legitimidade

a essa prática, sendo alterada posteriormente pelo tribunal (SINDICATO DOS PROFESSORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL, 2007).

Finalmente, o consenso existente nos âmbitos da Justiça do Trabalho, do Ministério Público do Trabalho e do cenário educacional se reflete claramente na imprensa. Especificamente, *O Estado de S. Paulo*, distante de uma postura meramente técnica, limitada a ressaltar as dificuldades no âmbito da gestão das IES, optou por ressaltar as práticas realizadas em prejuízo do trabalhador docente. Para embasar o argumento divulgou, em nível nacional, o caso da UBC, bem como depoimentos de autoridades do MEC. Como se pode observar no quadro 2, ao longo dos três momentos identificados na cronologia dos fatos constatamos a existência de sete IES envolvidas em algum tipo de denúncia ou encaminhamento legal.

QUADRO 2

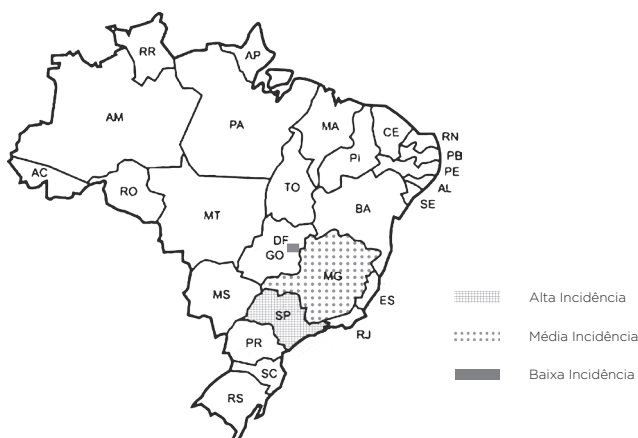
CRONOLOGIA DOS FATOS: IES ENVOLVIDAS EM DENÚNCIAS E/OU ENCAMINHAMENTOS AO PODER PÚBLICO (MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO E/OU JUSTIÇA DO TRABALHO)

Primeiro Momento - Surgimento e silenciosa expansão (2000)
<ul style="list-style-type: none"> • Caso Faculdades Sumaré (início de atividades)
Segundo Momento - Dúvidas e incertezas (2005)
<ul style="list-style-type: none"> • Caso Universidade Presidente Antônio Prudente (denúncia/investigação) • Caso Faculdades Integradas Torricelli (negação de abertura de curso) • Caso Faculdades Sumaré (citado como modelo gerencial inovador)
Terceiro Momento - Construção de consenso no âmbito do Poder Público (2006)
<ul style="list-style-type: none"> • Faculdade Sumaré (sentença/condenação) • Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações (assinatura de TAC) • Conselho Estadual de Educação do RS (contrário à terceirização) • Faculdade AD1 (aceita a legalidade de cooperativa não fraudulenta)
Quarto Momento - Consenso no cenário educacional (2007)
<ul style="list-style-type: none"> • Universidade Braz Cubas (sentença/condenação) • Faculdade AD1 (sentença/condenação) • Faculdade de Informática e Administração Paulista (sentença/condenação)

Ao analisar a localização geográfica das instituições identificadas à luz da mídia escrita (Mapa 1), observa-se um dado importante: elas estão concentradas nos estados de São Paulo, com quatro casos (alta incidência), Minas Gerais, com dois casos (média incidência), e Distrito Federal, com um caso (baixa incidência) – regiões que possuem alta concentração de IES privadas e, portanto, um mercado universitário altamente competitivo.

MAPA 1

INCIDÊNCIA DE CASOS, POR UNIDADES FEDERATIVAS, LEVADOS A APRECIÇÃO DO PODER PÚBLICO, ENVOLVENDO A CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TERCEIRIZADOS POR MEIO DE COOPERATIVAS



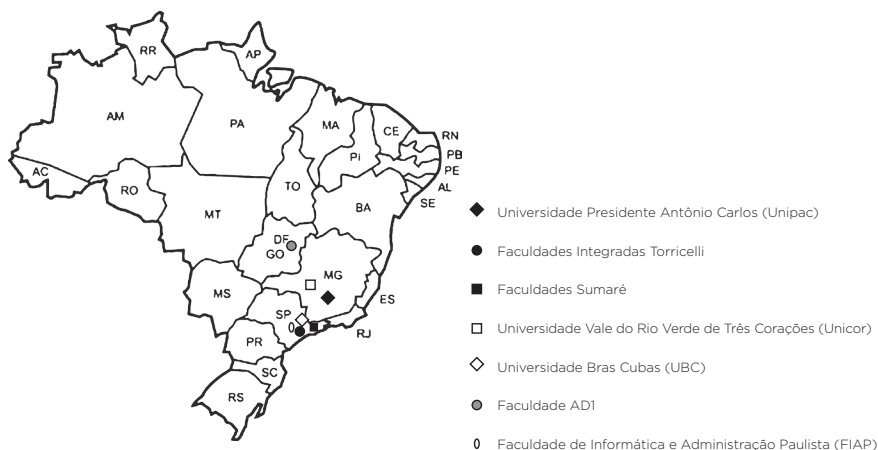
Podem existir outros casos, mas, durante a realização da pesquisa (2006-2008), foram localizados na mídia escrita somente os sete mencionados. Contudo, a existência de posicionamentos do Poder Público a respeito do fenômeno educacional em tela, embora sem citar casos concretos, a exemplo do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, é um sinal de que existem casos ou tentativas de adoção da terceirização de professores via cooperativas que não ganharam espaço na mídia.

O mapa 1 também permite visualizar que os casos concretos estão situados no Distrito Federal e na Região Sudeste do país, nomeadamente em São Paulo e Minas Gerais. Ora, esse dado coincide com o mapeamento realizado por Calderón et al. (2008) sobre a incidência de documentos sindicais que abordam a temática; nesse mapeamento se constatou um posicionamento sindical mais ativo nas regiões Sul, Sudeste e no Distrito Federal. Sintetizando, os casos encontrados coincidem com aquelas regiões em que o posicionamento sindical é mais ativo e existe um mercado educacional com maior concentração de IES privadas.

No mapa 2 podemos verificar de forma mais detalhada os estados em que se localizam cada um dos sete casos de IES envolvidas com a contratação de professores por meio de cooperativas.

MAPA 2

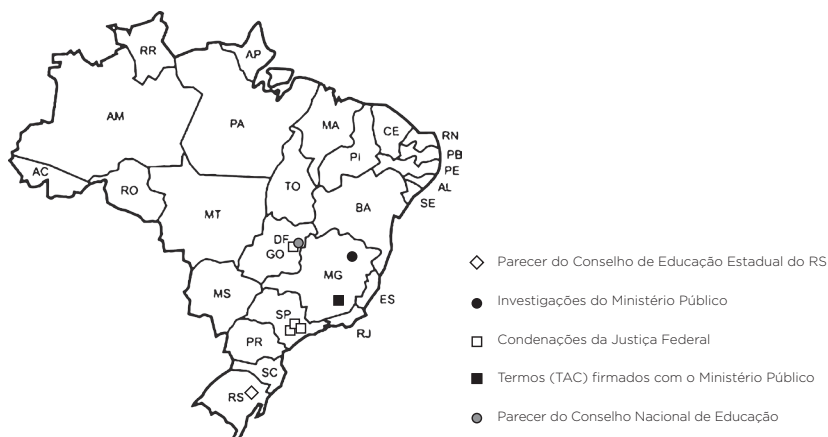
LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DE IES ENVOLVIDAS EM DENÚNCIAS E/OU ENCAMINHAMENTOS AO PODER PÚBLICO



Já no mapa 3, podemos visualizar os órgãos públicos e os tipos de postura adotados em relação à prática contratual objeto deste estudo: pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, encaminhamentos do Ministério Público e condenações por parte da Justiça.

MAPA 3

LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DOS ÓRGÃOS DO PODER PÚBLICO E OS ENCAMINHAMENTOS REALIZADOS DIANTE DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE COOPERATIVAS DE MÃO DE OBRA



CONCLUSÕES

Foi exatamente em 2005, ano no qual situamos o segundo momento (Dúvidas e incertezas), que surgiram na mídia escrita, em meio à polêmica sobre a viabilidade legal, os primeiros casos de IES privadas que terceirizavam professores. De um lado, a Faculdade Sumaré é citada na mídia escrita como modelo gerencial inovador e, de outro, o CNE nega a abertura do

curso de Direito das Faculdades Integradas Torricelli e, ainda, o MPT questiona a terceirização de professores na Universidade Presidente Antônio Carlos.

Trata-se de um período em que se constata a busca de alternativas para solucionar uma das maiores preocupações dos gestores e das mantenedoras das IES do setor privado: os custos com os encargos sociais dos professores. Isso porque – além da concorrência estabelecida entre as instituições e do surgimento de um mercado universitário, muitas vezes predatório, das vagas ociosas oferecidas e não preenchidas e da questão da inadimplência – os encargos sociais dos professores encabeçam a lista dos problemas no âmbito de gestão dos empreendimentos educacionais regida pela lógica do mercado.

As matérias analisadas apresentam como justificativa para a expansão da terceirização de professores a onerosidade contratual pela CLT. Nesse sentido, a folha de pagamento dos professores é apontada como uma das principais ameaças ao equilíbrio financeiro das instituições, pois é nela “que se concentram os custos mais pesados” (FUJITA, 2004). Sob esse discurso surge um campo propício para flexibilizar, e a terceirização via cooperativas floresce como alternativa rentável de contratação. O que estava em jogo, nesse segundo momento, era a resposta à seguinte questão: a contratação de professores por meio de cooperativas possui amparo legal? É possível utilizar essa alternativa gerencial sem transgredir a lei?

O terceiro momento, denominado Construção de consenso no âmbito do Poder Público, aconteceu ao longo de 2006, caracterizando-se pela divulgação nacional da problemática em foco em matérias produzidas pela *Folha de S. Paulo*, principalmente pela veiculação de um caso concreto e paradigmático: o da Faculdade Sumaré.

Se, em 2006, a Justiça se posicionou claramente contra o uso fraudulento dessa modalidade contratual, salvaguardando os casos das IES que se serviam de cooperativas que preservavam os princípios do cooperativismo, em 2007 constatou-se um quarto momento, marcado pelo consenso no cenário educacional, no qual a Justiça do Trabalho condenou, de forma exemplar, a primeira universidade envolvida na modalidade contratual em foco, acentuando a convergência de opiniões existente em torno da ilegalidade dos contratos via cooperativas. Esse consenso se manifesta totalmente contrário à terceirização por meio de cooperativas e se cristaliza nos discursos adotados pelos porta-vozes do MEC e pelas organizações que representam os interesses dos empresários da educação.

No que diz respeito à análise da forma pela qual a mídia escrita tem-se posicionado em relação ao fenômeno estudado, constata-se a presença de três jornais: *O Globo* (Rio de Janeiro), a *Folha de S. Paulo* (São Paulo) e *O Estado de S. Paulo* (São Paulo). *O Globo* publicou, em 2005, o surgimento dos primeiros casos que não envolveram diretamente a Justiça do Trabalho.

A *Folha de S. Paulo*, em 2006, denuncia em nível nacional a realidade das cooperativas. Por sua vez, *O Estado de S. Paulo* divulga, em 2007, novos casos e sentenças judiciais que caminham para Consenso no cenário educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior emerge terciária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 39, p. 424-436, set./dez. 2008.
- BRASIL. Poder Judiciário. Justiça do Trabalho. Tribunal Regional do Trabalho da 2ª região. *Sentença*: processo n.00540-2006-045-02-00-7. Brasília: 45ª Vara do Trabalho de Brasília, 25 set. 2007.
- _____. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.
- _____. Procuradoria Regional do Trabalho 3ª Região. *Universidade de MG deve deixar de terceirizar professores*, 28 de jun. 2006. Disponível em: <<http://www.pgt.mpt.gov.br/pgtgc/publicacao/engine.wsp?tmp.area=271&tmp.texto=1423>>. Acesso em: 10 nov., 2006.
- CALDERÓN, Adolfo Ignacio; LOURENÇO, Henrique da Silva. Terceirização na educação superior: cronologia e mapeamento da expansão das cooperativas de mão de obra à luz da mídia escrita. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO; NOVAS REGULACIONES, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2009. v.1, p. 1-20. (Versão preliminar)
- CALDERÓN, Adolfo Inácio et al. Educação superior: o sindicalismo e as cooperativas de professores. *Universidade e Sociedade*, Brasília, v.18, n. 42, p. 149-159, jun. 2008.
- _____. Terceirização na educação superior: o trabalho do docente por meio de cooperativas de mão de obra. *Ecos: Revista Científica*, São Paulo, v. 10, n. 1/2, p. 189-212, jan./jun. 2008a.
- FUJITA, Fábio. Finanças desafiam escolas: carência de planejamento estratégico e de controles internos ainda prejudica instituições. *Revista Ensino Superior*, São Paulo, v.6, n.72, p. 30-32, set. 2004.
- GUIMARÃES, Thiago. Quando empregar ou terceirizar? *Universia Brasil*. 2006. Disponível em: <www.universia.com.br/materia/imprimir.jsp?id=6004>. Acesso em: 8 fev. 2007.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Trabajar en la escuela: profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Mino y Davila, 1999.
- MAZZILLI, Hugo Nigro. *O Ministério Público na constituição de 1988*. São Paulo: Saraiva, 1989.
- NUNOMURA, Eduardo. *Faculdades em crise burlam leis trabalhistas*, 26 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.adunimep.org.br/news.php?cod=326>>. Acesso em: 27 ago. 2007.
- SAMPAIO, Helena. *O Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.
- SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. Bragança Paulista: Uduf, 1999.
- SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Cooperativas ganham mais inimigos*; 26 jul. 2005. 2005. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=411>. Acesso em: set. 2006.
- _____. *Justiça condena Fiap e Col. Paulista a registrar professores cooperados*. 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=734>. Acesso em: 21 set. 2006.
- _____. *Universidade Braz Cubas é condenada a pagar R\$ 500 mil para o FAT*. 2007. Disponível em:

< http://www.sinprosp.org.br/noticias.asp?id_noticia=768>. Acesso em: 22 jul. 2007.

SINDICATO DOS PROFESSORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL. *AD1 perde mais uma vez*. 2007. Disponível em: <<http://www.sinproepdf.org.br/mostraNoticia.asp?id=168>>. Acesso em: 11 jul. 2007.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL. *Parecer proíbe terceirização de corpo docente*. 2006. Disponível em: <www.sinpro-rs.org.br/extraclasse/mai06/educacao2.asp>. Acesso em: set. 2006.

SUCUPIRA, Talman. *Flexibilização: impactos nas realizações de trabalho dos professores do ensino superior da rede privada em São Paulo*. 2005. Tese (Doutorado) – Curso de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

TAKAHASHI, Fabio. Ausência de direitos trabalhistas traz insegurança a terceirizados. *Folha Online*, 27 nov. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19141.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2007.

_____. Cooperativas dizem que terceirização beneficia docentes. *Folha Online*, 27 nov. 2006a. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19140.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2007.

_____. Em crise, escolas terceirizam professor. *Folha Online*, São Paulo, 2006b. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19139.shtml>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

_____. Especialistas apontam riscos no sistema. *Folha Online*, 27 nov. 2006c. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19142.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2007.

TEIXEIRA, Hugo Márcio Lemos. *O Clipping de mídia impressa numa abordagem interdisciplinar sob os prismas da ciência da informação e da comunicação social: o jornal de recortes da Assembleia Legislativa de Minas Gerais*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

UNIVERSIA (Brasil). *Cooperativas de docentes e suas controvérsias*. 28 set. 2005. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=8640>>. Acesso em: 8 fev. 2007.

_____. *Reduzindo custos e intensificando a qualidade*. 5 set. 2005a. Disponível em: <www.universia.com.br/html/materia_iebi.html>. Acesso em: 8 fev. 2007.

WEBER, Demétrio. Contrato de terceirização terá perícia. *O Globo*. Rio de Janeiro, p. 4, 18 abr. 2005.

ADOLFO IGNACIO CALDERÓN

Docente do Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Campinas
adolfoalderon@terra.com.br

HENRIQUE DA SILVA LOURENÇO

Pesquisador do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade de Mogi
das Cruzes
lourenco.hs@gmail.com

ESPAÇO & PLURAL

MARIA LUCIA MOTT

A historiadora Maria Lucia de Barros Mott, falecida recentemente aos 63 anos, foi uma das precursoras da articulação dos estudos de gênero e dos estudos históricos no Brasil. Iniciou sua carreira acadêmica na Fundação Carlos Chagas; entre 1976 e 1988 foi responsável pela área de artes e meios de comunicação na primeira Bibliografia Anotada sobre mulher brasileira; colaborou com Miriam Moreira Leite na elaboração de *Mulher na obra dos viajantes estrangeiros no Rio de Janeiro no século XIX*. Foi assistente editorial dos *Cadernos de Pesquisa*. No quadro do programa de dotações para pesquisa sobre mulher brasileira desenvolveu duas pesquisas inovadoras, a primeira pesquisa sobre a trajetória de Ercília Cobra e a segunda, que resultou em sua tese de doutoramento na Universidade de São Paulo, em 1998, sobre *Parto, parteiras e parturientes no século XIX: Mme. Durocher e sua época*, lhe valeu reconhecimento e notoriedade.

De perfil discreto, essa pesquisadora apaixonada dedicou-se ao estudo de instituições e profissionais de saúde, filantropia e gênero. Entre outras publicações, inclusive romances, deixa um belo livro sobre Pérola Byington e a Cruzada Pró- Infância.

À Cuca, como carinhosamente era chamada, nosso tributo e nossa saudade.

RESENHAS

Estado da Arte: Gestão, Autonomia Escolar e Órgãos Colegiados (2000/2008) ANGELA MARIA MARTINS (ORG.)

BRASÍLIA: LIBER LIVRO, 2011, 306 p.

Estudos que se voltam para a análise de produção bibliográfica de um determinado campo de conhecimento, com recortes temporal e espacial definidos, trazem aportes que apoiam não apenas uma análise crítica da produção, evidenciando tendências, contribuições e lacunas, mas contêm possibilidades de indução de questões ou ênfases a serem observadas ou exploradas em pesquisas futuras, ao explicitarem facetas ou dimensões que demandam aprofundamento, que requerem correção de rumos ou, mesmo, que sejam ainda inexploradas.

Esta é a natureza dos trabalhos publicados nesta coletânea, em que os autores apresentam resultado de estudo que mapeou e caracterizou a produção científica de pesquisadores brasileiros, voltada para os temas da gestão, da autonomia e do funcionamento de órgãos colegiados, tendo a unidade escolar como foco de investigação.

Abrangendo a produção divulgada entre 2000 e 2008, os autores reúnem-se e analisam uma vasta literatura, o que resulta na estruturação de um banco de dados com 753 fontes documentais. Esse subproduto da pesquisa, disponibilizado aos pesquisadores, profissionais da educação e gestores de instituições e redes de ensino, representa oportuno subsídio para a compreensão de iniciativas de gestão escolar implementadas em diferentes contextos e localidades e de delineamentos adotados em estudos que se dedicam a essa área de conhecimento¹. A caracterização e análise dos documentos constantes do banco de dados é o propósito da obra, que

¹ Disponível em:
www.fcc.org.br.

apresenta capítulos específicos com apreciações relativas às teses e dissertações, aos trabalhos publicados em anais e artigos publicados em periódicos, antecedidos de capítulos introdutórios.

O prefácio de Benno Sander não só comenta a relevância da obra para o campo da administração da educação e da gestão escolar como também a situa em relação a estudos anteriores que resultaram em balanços quanti-qualitativos nesse campo.

É a partir de referências a esses estudos e aos marcos presentes na produção do conhecimento da administração da educação no Brasil que Angela Maria Martins escreve a introdução da coletânea, focalizando paradoxos que têm permeado a constituição da autonomia das escolas e a democratização da gestão no contexto de permanência de traços de um Estado autoritário e burocrático.

Segue-se à introdução, capítulo que possibilita ao leitor a apropriação da metodologia utilizada para a elaboração do estado da arte e destaques trazidos pela análise das diferentes fontes, empreendidas pelos autores nos capítulos subsequentes. Angela Maria Martins e Vandrê Gomes da Silva apresentam os procedimentos de coleta de dados e os critérios para classificação das fontes documentais, que resultam em quatro categorias aglutinadoras dos estudos, relativas a: espaços e canais de participação intraescolar; relações e práticas intraescolares; políticas, programas e projetos governamentais e não governamentais e teorias e conceitos. São evidenciados no texto dados quantitativos e qualitativos do conjunto de documentos analisados.

O capítulo seguinte, de autoria de Angela Maria Martins, Vandrê Gomes da Silva e Marialva Rossi Tavares, apresenta o mapeamento e a análise da produção discente, tratando das 406 dissertações de mestrado e teses de doutorado que se voltaram aos temas da gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados, no período de 2000 a 2008. O maior número de pesquisas situa-se na categoria “relações e práticas intraescolares”, focalizando “processos de gestão” ou “projeto político pedagógico da escola”, seguidos dos estudos que examinam a legislação ou os programas e projetos governamentais e suas repercussões nas unidades escolares. Estudos que tratam dos órgãos colegiados são ainda embrionários.

O texto de Donaldo Bello de Souza trata dos trabalhos publicados em anais, de encontros que ocorreram em âmbito nacional, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – Anpae – e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped –, neste caso com foco no Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional. Foram consultados os textos integrais da maior parte das 130 referências localizadas, sendo 85% deles derivados dos anais da Anpae. A tendência observada em relação às teses e dissertações também se expressou nos trabalhos apresentados nos eventos, qual seja, mais da metade vincula-se ao exame das “relações e práticas intraescolares”, sendo reduzido o número de estudos nas demais categorias.

Cleiton de Oliveira e Valéria Virgínia Lopes analisam artigos divulgados em periódicos científicos. Foram consultados 107 títulos de periódicos acadêmicos, publicados em diferentes localidades do país, tendo sido localizados 217 artigos sobre gestão, autonomia escolar e órgãos colegiados, publicação essa concentrada em 45 periódicos. Torna-se mais evidente a concentração das publicações em certos espaços de divulgação, quando se verifica que 53% desses artigos foram publicados em apenas seis periódicos, reconhecidos pelos autores como aqueles que direcionam suas publicações à administração educacional e à análise de políticas públicas. Como nas demais fontes analisadas, o tema gestão, com destaque para a perspectiva democrática, é o mais numeroso.

A coletânea, por meio de seus capítulos, articulados entre si, possibilita ao leitor a apropriação da metodologia utilizada para a elaboração do estado da arte e dos resultados das análises empreendidas pelos autores. Além do interesse que pode suscitar aos gestores públicos e educadores em geral, constitui consulta obrigatória para aqueles que se dedicam a estudos sobre gestão e administração educacional. Traz observações e considerações contundentes, que decorrem dos documentos analisados, e remetem desde a um debate conceitual acerca da noção de democracia, “palavra de ordem” presente em grande quantidade de estudos, até a questões de natureza metodológica. Para ilustrar e instigar a leitura da coletânea, são reproduzidas duas observações que se originaram das análises da produção: a polissemia do termo gestão democrática “levou parte dos estudos a confundir o ‘tema’ com o próprio ‘objeto de pesquisa’”; “técnicas [são] confundidas com opções metodológicas”.

Ao desvendar características dos estudos divulgados no período de 2000 a 2008, que em sua maioria têm origem nos programas de pós-graduação, os autores instigam a refletir sobre condições e contradições que permeiam a produção de conhecimento na área da educação.

SANDRA ZÁKIA SOUSA *sanzakia@usp.br*

Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e do Mestrado em Educação da Universidade Cidade de S. Paulo.

Escola Pública e Pobreza no Brasil: a Ampliação para Menos EVELINE ALGEBAILÉ

RIO DE JANEIRO: LAMPARINA, 2009, 352 p.

Este livro é fruto da tese de doutorado de Eveline Algebaile, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF –, com a orientação do Professor Victor Valla. O prefácio do professor Gaudêncio Frigotto enfatiza a necessidade de pensar a educação

no Brasil a partir da sua realidade socioeconômica e política e do projeto de sociedade que se quer construir e do que está em construção.

A tese de Eveline Algebaile é que a ampliação do sistema de ensino nos anos 1990 foi embasada não por uma proposta educacional consistente, mas por haver um entendimento de que a educação é um fator minimizador de riscos e de tensões sociais. Para atender a essa concepção não era necessário implementar um sistema de ensino sofisticado, mas utilizar a estrutura da rede de escolas públicas para a prestação de serviços de assistência social, com o objetivo de atenuar a pobreza.

A pesquisa assevera que a pretensa qualidade da escola pública, que teria sido tragada pelo seu processo de expansão, na realidade nunca se materializou fora das fronteiras dos centros mais abastados do país. Sob essa ótica, “o descompasso entre quantidade e qualidade”, uma das principais expressões utilizadas para referir o problema da escola pública atual, é, com efeito, uma das “*expressões do lugar secundário que as funções educativas ocupam na formação da escola pública brasileira*”.

Não por acaso a reforma de ensino dos anos 1990 diagnosticou a crise do ensino público como um problema de concepção da escola pública e de formação do professor. Efetuada a “modernização da administração pública, da escola e do professor”, a crise estaria, se não equacionada, resolvida em seus elementos constitutivos.

A escola pública, assim, é examinada de modo desvinculado de sua constituição histórica e de sua articulação com o projeto político, econômico e social brasileiro. A escola, expressão do atraso, precisa se modernizar ou ser modernizada de cima para baixo, para que sua crise possa ser superada.

Em muitos casos, contudo, a expansão do acesso à escola não esteve associada à de sua estrutura física, muito menos ao aumento do quadro de professores, mas à reorganização do espaço escolar.

Algebaile chama a atenção para uma política educacional oculta, que atua nas brechas da legislação, beneficiada pela deficiência do sistema de ensino. É desse modo que o mínimo previsto se transforma no máximo ofertado. Isso ocorre não só com a carga horária prevista em lei, mas também com os espaços em que o processo de ensino-aprendizagem se consubstancia. É dentro dessa dinâmica que o processo de expansão escolar passa a dialogar com ações de manipulação de tempo e de espaço que, mesmo não sendo previstas legalmente, vêm se materializando em diferentes administrações.

Um exemplo de manipulação de tempo é a forma pela qual muitos municípios se adequaram ao aumento da carga horária prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996.

Como o incentivo à municipalização ocorreu pela transferência de recursos aos municípios, condicionada ao número de matrículas (censo

escolar), quanto maior a capacidade de o município expandir o número de matrículas, maior é o repasse de recursos efetuado pelo fundo de manutenção do ensino.

A manipulação do tempo utilizada por algumas administrações municipais para ampliar a captação de recursos (aumento do número de matrículas), sem ampliar a rede de escolas públicas, foi a criação de um terceiro turno diurno. O “turno da fome” (das 11 às 14 horas), denominado assim por ocorrer no horário do almoço.

O perverso é que esse turno acaba incorporando, na maioria dos casos, os alunos mais pobres, uma vez que suas famílias se dão conta de que no horário há oportunidade de o filho receber uma refeição completa. Essa modalidade de manipulação do tempo não é novidade, mas uma atualização sobre novas bases, pois mesmo municípios que já haviam implantado jornada escolar superior ao mínimo legal (quatro horas) reorganizaram sua carga horária mínima para quatro horas diárias, para viabilizar a criação de mais um turno diurno.

Na análise de uma professora entrevistada, a aparente redução da carga horária dos professores é apresentada como um prêmio por sua capacidade de controlar a turma sem pausa para descanso. A compressão dos turnos, no entanto, não tem efeito somente na redução da carga horária do professor e dos alunos, mas também na organização do trabalho pedagógico. Como toda a escola é organizada com o objetivo de otimizar a capacidade de ministrar aulas, observa-se a carência de espaço físico para outras práticas pedagógicas e, mais ainda, para reuniões de planejamento e avaliação.

As ações de manipulação do espaço se materializam na instalação de escolas em locais inadequados, muitas vezes improvisados. E mesmo espaços construídos especialmente para ser utilizados como áreas antes reservadas a biblioteca, esportes, copa etc., são transformados em sala de aula para atender à dinâmica da expansão. A lógica que orienta o recurso à adaptação é a necessidade de garantir o funcionamento da escola e a oferta de vagas, aliados à noção de que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço físico.

A manipulação do espaço escolar se manifesta no uso de instalações mal adaptadas, no aluguel de espaços inapropriados, na criação de anexos etc. Uma das “vantagens” da criação de anexos é a possibilidade da expansão de vagas sem que seja necessária a nomeação de um corpo diretivo e pedagógico, tampouco a organização de instâncias participativas que contribuam para a gestão democrática da escola pública, como os conselhos escolares.

MARIA DA CONCEIÇÃO CALMON ARRUDA conceicaoarruda2010@hotmail.com

Professora adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A Ilusão Fecunda: a Luta por Educação nos Movimentos Populares (2. ed.) MARILIA PONTES SPOSITO

SÃO PAULO: HUCITEC, 2010, 398 p.

A ampliação das oportunidades educacionais experimentada pela sociedade brasileira nos últimos anos tem motivado grande número de pesquisas. Dos aspectos relacionados à universalização do ensino fundamental na passagem para o século XXI, ao crescimento de matrículas no ensino médio e ao incremento do número de estudantes de nível superior, ainda que nas faculdades privadas, novos desafios são postos para aqueles que se dedicam à compreensão do fenômeno educacional. Ser capaz de analisar as transformações sociais suscitadas por essas conquistas no Brasil exige um olhar retrospectivo sobre as dinâmicas que possibilitaram o acesso à educação formal para parte da população excluída, até então, dos bancos escolares. A reedição de *A ilusão fecunda*, de Marília Pontes Sposito, deve ser saudada como mais uma possibilidade de os pesquisadores e leitores ampliarem conhecimentos sobre um período ímpar da história dos movimentos sociais pelo direito à educação.

A autora é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e atua principalmente na área de Sociologia da Educação, desenvolvendo pesquisas sobre temas relativos a juventude, movimentos sociais e ação coletiva. Já investigara a educação no âmbito dos movimentos populares¹ abordando o período relativo aos anos 1950, e o trabalho em foco nesta resenha, oriundo de tese de doutorado, se insere em uma linha de continuidade com a pesquisa anterior.

A leitura de *A ilusão fecunda* possibilita o entendimento das lógicas que motivaram a ação dos movimentos sociais populares, os quais tiveram como palco a cidade de São Paulo de 1970 a 1980. Por meio de ampla investigação sobre os movimentos populares do período ditatorial e da transição política, a autora leva o leitor a uma compreensão privilegiada dos movimentos sociais pelo direito à educação, demonstrando que esses se inscrevem em uma linha complementar e em diálogo com as demais mobilizações coletivas que se processaram no período.

A pesquisa é orientada pelos aportes teóricos marxistas, sobretudo as reflexões de Henri Lefebvre, no que se refere às questões relacionadas à apropriação da cidade pelos seus moradores, e de Agnes Heller, no que diz respeito às carências cujas consequências é a mobilização dos atores sociais.

O livro é composto por nove capítulos, agrupados em três partes. O trabalho de acurada investigação sociológica, que se baseia em extensa pesquisa de noticiários de jornais de grande circulação e, também, de bairros, é apresentado nos primeiros capítulos. Neles são analisados os movimentos populares ocorridos nos bairros, o que permite ampliar o conhecimento sobre a profusão de manifestações que, direta ou indiretamente, questionaram

1

O Povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo. São Paulo: Loyola, 1992.

o regime militar e, posteriormente, reivindicaram dos governantes do campo democrático a ampliação das oportunidades educacionais e das possibilidades de participação política. No segundo momento da pesquisa, a autora aborda a posição do Estado em relação à participação popular, investigando aspectos do período autoritário bem como as propostas que se originaram na transição política para a democracia. Na terceira parte do trabalho, o leitor é apresentado ao campo empírico da pesquisa qualitativa, realizada junto a movimentos populares no extremo leste da cidade: o Movimento de Educação da Zona Leste, um grupo de moradores do Jardim das Oliveiras e a comissão de mulheres do Pedro Nunes, com a observação direta de campo e a realização de entrevistas.

Voltando à obra passo a passo, vemos que, na introdução, se define uma concepção ampliada da política para além das esferas do Estado, do parlamento e dos partidos. Os movimentos populares são abordados como espaços de redefinição da política e como ações coletivas que podem engendrar uma nova sociedade.

No capítulo 1 da primeira parte, é discutido o modelo de desenvolvimento que se processou na cidade, calcado em forte crescimento econômico e acentuada concentração de riqueza. A exclusão das camadas populares das benesses do desenvolvimento exacerbou as desigualdades sociais, espoliando esse segmento da população do direito de usufruir da cidade. Dessa exclusão e das carências daí originadas, emergiram as lutas pela conquista de equipamentos de uso coletivo na periferia e, por sua vez, o acúmulo de experiências na luta pela supressão dessas carências propiciou, por meio do aprendizado nos movimentos sociais, o surgimento da demanda popular por educação. No entanto, mesmo alcançando seus objetivos, a população se vê às voltas com processos extremamente burocráticos e centralizadores, que dificultam a participação popular no interior dos estabelecimentos de ensino e ensejam novos dilemas e desafios para a luta política.

No segundo capítulo, é abordada diretamente a luta pelo direito à educação nos anos 1970. Discute-se a participação consentida pelo regime autoritário, consubstanciada em uma relação clientelista entre o poder público e os representantes populares. As Sociedades Amigos de Bairro – SABs – são os interlocutores privilegiados pelo poder nesse momento. O surgimento dos Clubes de Mães é tratado no capítulo, demonstrando a entrada em cena de novos atores sociais que resulta no Movimento Contra a Carestia, com milhares de pessoas tomando as ruas em protesto contra o elevado custo de vida.

O capítulo seguinte focaliza uma diversidade de práticas coletivas, nem sempre confluentes, que ora enfrentam e ora aderem à política do Estado. É o período de redemocratização e as reivindicações passam a ser tratadas pelos governos de oposição ao regime militar já em seus estertores. Nesse período, a luta encaminhada pelo Movimento de Educação da Zona Leste se volta para a conquista de cursos de segundo grau e de cursos supletivos.

No capítulo quatro é feito um balanço dos movimentos populares que lutaram pelo direito à educação, com o objetivo de compreendê-los em sua especificidade e de articular sua ação a outras modalidades de práticas coletivas e à conjuntura política e macrossocial.

Na parte dois, são apresentadas as propostas do Estado com vistas a promover a participação política nas escolas. O primeiro capítulo aborda a criação das Associações de Pais e Mestres – APMs – e as relações conflituosas entre pais e funcionários das escolas sobre as obrigatoriedades decorrentes da criação dessas entidades. A autora mostra, no capítulo dois, que, mesmo nos momentos de maior abertura política da escola, vários mecanismos são acionados no intuito de dificultar a maior inserção popular nas unidades de ensino. Discute-se a continuidade das APMs com as mesmas características do período autoritário, a despeito das mudanças de governantes, sinalizando a permanência de práticas políticas tradicionais nas relações entre os mandatários e os representantes da população. Trata-se, também, do *Projeto Fim de Semana*, desenvolvido nos primeiros anos da democratização pelos governantes que se alinhavam com o campo democrático. Ambas as propostas são caracterizadas como de participação induzida pelo Estado, motivo pelo qual, na maioria das vezes, encontram grande resistência dos usuários da escola pública que se negam a uma participação tutelada.

Na parte três, a autora apresenta uma etnografia de seu campo empírico de pesquisa, levando a conhecer os desafios e dilemas cotidianos dos moradores que participavam das lutas por educação nos bairros da periferia. Inicialmente faz um histórico do Movimento de Educação da Zona Leste, mostrando sua articulação com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs –, organizadas pela igreja católica. No segundo capítulo apresenta os bairros pesquisados e seus protagonistas, considerando a necessidade de se compreender esses movimentos em sua relação dinâmica e processual com as esferas macrossociais. Segundo a autora, o sentido da luta não se esgota com o atendimento das demandas dos movimentos populares, mas amplia as possibilidades de entendimento do mundo aos seus participantes.

No capítulo três, trata da presença das mulheres nos movimentos, abordando as questões da participação política nos movimentos sociais não só pela perspectiva da investigação dos despossuídos, mas com um olhar sensível aos dilemas que essas donas de casa enfrentaram para conquistar escolas para seus filhos: as dificuldades de conciliar o trabalho doméstico com a participação nos movimentos e os aspectos envolvidos na superação da vergonha e do medo ao lidar com as autoridades escolares, desde as diretoras de escolas até o secretário de Estado. O capítulo, ao mesmo tempo, deixa transparecer a competência etnográfica da autora para captar essas recorrências – trabalho, vergonha e medo – que as participantes dos movimentos sociais tiveram de enfrentar para avançar em suas conquistas.

Sposito conclui demonstrando a necessidade de saber, manifesta pelas camadas populares, que vislumbravam, e possivelmente ainda vislumbram,

a possibilidade de ascensão social pela escolarização. Ao lutar por escola e educação, o povo busca melhor qualificação e, conseqüentemente, acesso a maiores oportunidades de inserção no mundo do trabalho com melhores salários.

Segundo Pierre Bourdieu² (p. 483), “a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (p. 483). Pode-se dizer que, para as camadas populares da cidade de São Paulo, a escola é uma ilusão? Sem abandonar a perspectiva macrosocial e estruturante das relações sociais, Sposito trata dos atores e das ações coletivas que inquiriram o Estado e os governantes em busca da conquista de um direito recorrentemente negado e mostra que essa ilusão é extremamente fecunda para aqueles que veem a escola e a educação como uma possibilidade de ascensão social pela aquisição de diplomas, pois, ao mesmo tempo, observa as possibilidades de transformação social que a luta por esse direito engendra.

Paradoxalmente, ao conquistar o direito à educação e o acesso à escola, os atores desses movimentos percebem que a escola pela qual lutaram não é exatamente a que receberam e por isso mesmo são levados a questionar os sentidos da luta e da educação. O ato de participar e reivindicar se consubstancia, em um sentido amplo, também como um processo educativo para as mulheres que se inseriram na luta popular pela ampliação das oportunidades educacionais, o que permite a essas militantes entender os mecanismos que alimentam os processos de exclusão que se desenvolvem no interior da escola e as dinâmicas que produzem o fracasso escolar. Essas mulheres se deparam com os novos desafios postos pela conquista desse direito: a luta pela melhoria das condições e da qualidade do ensino oferecido aos filhos.

Dado o rigor sociológico com que são investigados os movimentos populares, esse livro é uma referência para todos que querem compreender as lutas populares no período e, em especial, os movimentos sociais pela ampliação e garantia do direito à educação. A questão central, formulada de maneira precisa e ao mesmo tempo poética no título, é mais que atual para todos os que lutam por oportunidades educacionais: trata-se de uma promessa ilusória que, contraditoriamente, se reverte em novos sonhos, novos embates, em aprendizagens e questionamentos.

GILBERTO GERIBOLA MORENO geribolamoreno@gmail.com

Doutorando do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

ACCIÓN Y REFLEXIÓN EDUCATIVA

N. 32, sept. 2009
Instituto Centroamericano de
Administración de La Educación,
Universidad de Panamá
Panamá (Rep. de Panamá)

AFRO-ÁSIA

N. 40, 2009
Centro de Estudos Afro-Orientais,
Faculdade de Filosofia Ciências Humanas,
Universidade Federal da Bahia
Salvador, BA

CADERNO CRH

V. 23, n. 58-60, jan./set. 2010
Centro de Recursos Humanos da
Universidade Federal da Bahia
Salvador, BA

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V.27, n.1, jan. 2011, n.3-6, mar.-jun. 2011
Escola Nacional de Saúde Pública,
Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

EDUCAÇÃO EM QUESTÃO

V.38-39, n.24-25, maio-dez. 2010
Departamento e Programa de Pós-
-Graduação em Educação, Universidade
Federal do Rio Grande do Norte, RN

ESPAÇO PLURAL

V. 11, n. 22, 1º. sem. 2010
Unioeste
Marechal Cândido Rondon, PR

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 312-315, mar.-jun. 2011
Colégio Oficial de Psicólogos de Madrid
Madrid (Espanha)

IN-FAN-CIA

V. 33, n.3, maio. 2010
Associación de Maestros Rosa Sensat
Barcelona (Espanha)

INTERAÇÕES: CULTURA E COMUNIDADE

V.4, n. 5, jan./jul. 2009
Faculdade Católica de Uberlândia
Uberlândia, MG

PANORAMA SOCIOECONÓMICO
V.26-27, n. 37-38, jul. 2008-jul. 2009, v.28,
n.40, jul. 2010
Universidad de Talca
Talca (Chile)

PERFILES EDUCATIVOS
V. 32, n.129-131, n. esp. , 2010; v.33, n.132,
2011
Centro de Estudios sobre la Universidad,
Universidad Nacional Autónoma de
México
México (D.F.)

PROFILE: ISSUES IN TEACHER'S
PROFESSIONAL DEVELOPMENT
V. 12, n.1, 2010
Universidad Nacional de Colombia,
Facultad de Ciencias Humanas
Bogotá (Colombia)

RADIS: COMUNICAÇÃO EM SAÚDE
N. 103-107, out.2010-jul. 2011
Programa Radis, Escola Nacional de Saúde
Pública, Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA DE ORIENTACIÓN
EDUCACIONAL
V. 23, n.43/44, ago./dez. 2009
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Playa Ancha
Valparaíso (Chile)

REVISTA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
V. 22, n. 56-58, abr.-dez. 2010
Universidad de Antioquia
Medellín (Colômbia)

REVISTA EDUCAÇÃO EM QUESTÃO
V. 37, n.23, jan./abr.2010
Universidade Federal do Rio Grande do
NorteNatal, RN

SABERES INTERDISCIPLINARES
V. 2-3, n. 3-5, jul. 2009-jun. 2010
Instituto de Ensino Superior Presidente
Tancredo de Almeida Neves
São João Del Rei, MG

SÉRIE-ESTUDOS: PERIÓDICO DO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UCDB
N. 27-28, jan./dez. 2009
Universidade Católica Dom Bosco
Campo Grande, MS

SOCIOLOGIAS
Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Sociologia
V. 12, n.25, set./dez. 2010
Porto Alegre, RS

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 a *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

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 97) 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 do autor, ano e p.

As remissões bibliográficas sem citação literal são incorporadas ao texto entre parênteses. 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 no arquivo original (Word ou Excel) 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. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências bibliográficas. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

As referências bibliográficas, 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 pré-nome dos autores. Nas referências bibliográficas 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. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso: VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

Assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de gAsurge 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 necessário 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.

7. 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

 **Fundação Carlos Chagas**

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 48 e 49



JAN./ABR. – 2011 – N. 48

Avaliação do desempenho docente: uma experiência formativa para alunos e professores *Adelina de Oliveira Novaes* • Análise das práticas de professores de matemática da educação básica *Maria Isabel Ramalho Ortigão* • Estratégias acadêmicas como alternativas de avaliação de desempenho docente *Jolmar Luis Hawerth, Hélio Roberto Hétkis, Jamerson Viegas Queiroz, Fernanda*

Cristina Barbosa Pereira Queiroz • Avaliação de professores: um campo complexo

Bernardete A. Gatti • Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior *Hélio Radke Bittencourt, Marion Creutzberg, Alziro César de Moraes Rodrigues, Alam de Oliveira*

Casartelli, Ana Lúcia Souza de Freitas • Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e

indícios *Ângelo Ricardo de Souza, Andréa Barbosa Gouveia, Gabriela Scheneider* • Análise da utilização de uma

escala para avaliação da qualidade de creches *Juliana Bezzon da Silva, Tatiana Noronha de Souza* • Impactos

do novo marco legal brasileiro na gestão da educação municipal *Edson Francisco de Andrade* •

Avaliação escolar, gênero e raça, de Marília Pinto de Carvalho *Lajara Janaina Lopes Correa, Maria Silvia*

Pinto de Moura Librandi da Rocha



MAIO/AGO. – 2011 – N. 49

Avaliar para aprender: a construção de uma realidade *Giovana Chimentão*

Punhagui, Nadia Aparecida de Souza • Prova: instrumento avaliativo a serviço da

regulação do ensino e da aprendizagem *Dirce Aparecida Foletto de Moraes* •

A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno

de Ciências *Aline Cristiane Nuhs, Daniela Tomio* • Avaliação da aprendizagem em

educação física: uma escrita autopoietica *Nyna Taylor Gomes Escudero, Marcos*

Garcia Neira • A avaliação da aprendizagem em arte: sendas percorridas *Ana Luiza Bernardo Guimarães,*

Nadia Aparecida de Souza • Análise do vestibular 2009-I da UFLA usando a TRI *Maria de Lourdes Lima*

Bragion, Júlio Sílvio de Sousa Bueno Filho, Fábio Mathias Corrêa • Aprendizagem e relação professor-aluno na

universidade: duas faces da mesma moeda *Cenilza Pereira dos Santos, Sandra Regina Soares* • Análise da

produção escrita de alunos em uma questão relacionada à Aritmética *Gisleine Correa Bezerra, Regina*

Luzia Corio de Buriasco • Grupos de apoio: duas experiências em cotidianos diversos *Célia Magalhães de*

Souza, Sonia Regina Potenza Guimarães Pinheiro