

146

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

Quadrimestral

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

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

ISSN 0100/1574

e-ISSN 1980-5314

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 (Brasil, 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>

Iresie - 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)

SciELO Brasil - Scientific Electronic Library Online -

<http://www.scielo.br>

Sibe - Sistema de Informações Bibliográficas em Educação (Brasil, Inep)

VERSÃO ONLINE

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

<http://www.scielo.br>

VERSÃO IMPRESSA

Agosto 2012

Tiragem: 1.500 exemplares

REDAÇÃO | FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS

Av. Prof. Francisco Morato, 1.565

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

Tel.: (11) 3723-3108

Fax: (11) 3721-1135

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

E-mail: cadpesq@fcc.org.br

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

Cleide Salme Ferreira

PROJETO GRÁFICO

Casa Rex

DIAGRAMAÇÃO

Percurso Visual Editorações

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

RR Donnelley

COMERCIALIZAÇÃO E ASSINATURAS

Editora Autores Associados Ltda.

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

CEP 13084-008 - Campinas-SP

Telefone: (55) (19) 3289-5930

E-mail: editora@autoresassociados.com.br

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



Fundação Carlos Chagas



APOIO



Ministério da Educação

Ministério da Ciência e Tecnologia



CADERNOS DE PESQUISA

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

Tem edição quadrimestral e aceita colaboração segundo as normas constantes no final da revista.

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

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

CADERNOS DE PESQUISA

EDITORA RESPONSÁVEL

Elba Siqueira de Sá Barretto

EDITORES EXECUTIVOS

Albertina de Oliveira Costa

Claudia Davis

Moysés Kuhlmann Jr.

ASSISTENTES EDITORIAIS

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

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)

Zílma 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

(Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina)

Helena Hirata

(Centre National de la Recherche Scientifique, França)

Jacques Velloso

(Universidade de Brasília, Brasil)

José Antonio Castorina

(Universidad 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

(Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha)

Walter E. Garcia

(Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil)

SUMÁRIO

EDITORIAL 342

TEMA EM DESTAQUE

TRABALHO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

APRESENTAÇÃO 346

Menga Lüdke

A CONSTRUÇÃO DE SI PELA ATIVIDADE DE TRABALHO:
A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL 351

Claude Dubar

PROFESSORES E DIFICULDADES DO OFÍCIO: PRESERVAÇÃO E
RECONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE PROFISSIONAL 368

Françoise Lantheaume

POLÍTICAS EDUCATIVAS E MODOS DE SUBJECTIVAÇÃO
DA PROFISSÃO DOCENTE 388

José Alberto Correia, Luísa Álvares Pereira e Henrique Vaz

A CRISE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE 408

Cláudio Pellini Vargas e Antonio Flavio Barbosa Moreira

DO TRABALHO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES 428

Menga Lüdke e Luiz Alberto Boing

OUTROS TEMAS

SOCIABILIDADE JUVENIL, COR, GÊNERO E SEXUALIDADE
NO BAILE CHARME CARIOCA 454

Fátima Cecchetto, Simone Monteiro e Eliane Vargas

ADOLESCENTES E HOMOSSEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE SOCIAL 474

Priscilla de Oliveira Martins-Silva, Eloisio Moulin de Souza, Annor da Silva Junior, Danielly Bart do Nascimento e Rafael Rubens de Queiroz Balbi Neto

PERFIL E TRAJETÓRIA DE EDUCADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTIL 494

Lília Iêda Chaves Cavalcante e Laiane da Silva Corrêa

O PAPEL DA IGREJA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR MASCULINA NA DÉCADA DE 1950 518

Miriam Waidenfeld Chaves

EDUCAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO BRASIL: AS ESCOLAS ÉTNICAS ALEMÃS 538

Ademir Valdir dos Santos

ANÁLISE DE PERIÓDICOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS 562

Fabiana Silva Fernandes e Moysés Kuhlmann Júnior

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA FUNDAMENTAL: QUESTÕES CANDENTES 586

Vitor Henrique Paro

FORMACIÓN TÉCNICA Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD:

ENFOQUE DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS 612

Sebastián Donoso D. y Oscar Corvalán V.

A ESCOLA, A METRÓPOLE E A VIZINHANÇA VULNERÁVEL 640

Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista

RESENHAS 667

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS 679

INSTRUÇÕES A COLABORADORES 681

CONTENTS

EDITORIAL 342

ISSUE IN FOCUS

TEACHER'S WORK AND TEACHER'S FORMATION

PRESENTATION 346

Menga Lüdke

THE CONSTRUCTION OF SELF THROUGH WORK ACTIVITY:
THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION 351

Claude Dubar

TEACHERS AND DIFFICULTIES INHERENT TO THE JOB:
PRESERVATION AND (RE)CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL DIGNITY 368

Françoise Lantheaume

EDUCATIONAL POLICIES AND WAYS OF SUBJECTIVIZING
THE TEACHING PROFESSION 388

José Alberto Correia, Luísa Álvares Pereira, Henrique Vaz

THE EPISTEMOLOGICAL CRISIS IN PHYSICAL EDUCATION:
IMPLICATIONS FOR TEACHER'S WORK 408

Cláudio Pellini Vargas, Antonio Flavio Barbosa Moreira

FROM WORK TO TEACHER EDUCATION 428

Menga Lüdke, Luiz Alberto Boing

OTHER ISSUES

YOUNG'S SOCIABILITY, COLOR, GENDER AND SEXUALITY
ON THE CHARM'S BALL IN RIO DE JANEIRO 454

Fátima Cecchetto, Simone Monteiro, Eliane Vargas

ADOLESCENTS AND HOMOSEXUALITY: SOCIAL REPRESENTATIONS AND SOCIAL IDENTITY 474

Priscilla de Oliveira Martins-Silva, Eloisio Moulin de Souza, Annor da Silva Junior, Danielly Bart do Nascimento, Rafael Rubens de Queiroz Balbi Neto

PROFILE AND TRAJECTORY OF SHELTER EDUCATORS WORK 494

Lília Iêda Chaves Cavalcante, Laiane da Silva Corrêa

THE CATHOLIC CHURCH'S ROLE IN MALE EDUCATION IN THE 1950'S 518

Miriam Waidenfeld Chaves

EDUCATION AND COLONIZATION IN BRAZIL: GERMAN ETHNIC SCHOOLS 538

Ademir Valdir dos Santos

ANALYSIS OF JOURNALS IN THE HISTORY OF EDUCATION: PRINCIPLES AND PROCEDURES 562

Fabiana Silva Fernandes, Moysés Kuhlmann Júnior

TEACHING WORK AT ELEMENTARY SCHOOL: CRUCIAL QUESTIONS 586

Vítor Henrique Paro

TECHNICAL TRAINING AND QUALITY ASSURANCE: FOCUS ON COMPETENCE-BASED EDUCATION 612

Sebastián Donoso D., Oscar Corvalán V.

THE SCHOOL, THE METROPOLIS, AND THE VULNERABLE NEIGHBORHOOD 640

Maurício Érnica, Antônio Augusto Gomes Batista

BOOK REVIEWS 667

PUBLICATIONS RECEIVED 679

INSTRUCTIONS FOR COLLABORATORS 681

EDITORIAL

Foco privilegiado das políticas de melhoria da qualidade da educação, a formação docente passou, nas décadas recentes, a se orientar não apenas pelos alicerces teóricos que provêm das ciências da educação e do conhecimento de como funcionam os sistemas escolares, como também pelos desafios postos pelo próprio trabalho dos professores. No Tema em Destaque, organizado por Menga Lüdke, o esforço é o de enriquecer e aprofundar a reflexão sobre os aportes do universo do trabalho docente aos projetos de formação dos futuros professores da educação básica.

Para tanto, a autora apresenta três estudos de pesquisadores europeus, dois provenientes da França e um de Portugal, acrescentando ao tema as contribuições brasileiras. O texto de Claude Dubar, com base em pesquisa específica, realiza uma reflexão mais geral sobre as influências do trabalho na constituição da identidade e da profissionalidade dos trabalhadores, e o de Françoise Lantheaume descreve e analisa como procedem os docentes diante da introdução das novas normas de trabalho. José Alberto Correia, Luísa Álvares Pereira e Henrique Vaz, tendo como referência estudos empíricos provenientes de escolas secundárias portuguesas, examinam a influência das políticas educativas nos contextos de trabalho do professor, lançando luz sobre o modo pelo qual os docentes gerem o seu sofrimento profissional e alimentam ideologias profissionais defensivas.

Entre os brasileiros, o trabalho de Cláudio Pellini Vargas e Antonio Flavio Barbosa Moreira chama a atenção para a crise da Educação Física, procurando situá-la no contexto contemporâneo. Estabelece diferenças entre perfis identitários dos profissionais da área e destaca os desafios a serem superados pelos professores da disciplina escolar no seu processo de autoformação, o qual pode ser favorecido pela melhor compreensão do trabalho que realizam. O texto de Menga Lüdke e de Luiz Alberto Boing fecha o dossiê, focalizando o trabalho como instrumento de realização pessoal e como ponto de partida para a formação do professor da educação básica.

Na seção Outros Temas, dois artigos abordam questões identitárias referentes a cor, gênero e sexualidade. O que é assinado por Fátima Cecchetto, Simone Monteiro e Eliane Vargas discute a sociabilidade de jovens frequentadores de ambiente de lazer noturno no Rio de Janeiro, buscando compreender os significados relativos a cor e gênero nas interações afetivo-sexuais de moças e rapazes. Priscilla de Oliveira Martins-Silva et al. se propõem a apreender concepções de adolescentes sobre homossexualidade no contexto em que vivem, articulando contribuições das teorias das Representações Sociais e da Identidade Social.

Lília Iêda Chaves Cavalcante e Laiane da Silva Corrêa identificam aspectos da trajetória pessoal, profissional e institucional de educadoras de uma instituição de acolhimento na região metropolitana de Belém do Pará. Vitor Paro volta-se também para a questão do exercício profissional, examinando as condições objetivas de trabalho entre professores paulistas de escolas do ensino fundamental, a gestão que fazem do tempo na prática cotidiana e a assistência pedagógica.

Outros três artigos adotam um enfoque histórico. Pesquisa realizada por Miriam Waidenfeld Chaves sobre as estratégias de socialização de jovens do sexo masculino, adotadas em colégio católico do Rio de Janeiro na década de 1950, evidencia como elas teriam cooperado para a elucidação das novas configurações de poder da Igreja. O artigo de Ademir Valdir dos Santos apresenta dados sobre a organização escolar e curricular de escolas étnicas alemãs em uma colônia do Estado de Santa Catarina no fim do século XIX, indicando que elas também contemplam algumas demandas relativas ao contexto brasileiro. Fabiana Silva Fernandes e Moysés Kuhlmann Júnior procedem a uma discussão metodológica sobre a elaboração de base de dados referente ao Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio da Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, no período de 1947 a 1957, a qual permite identificar tendências educacionais então vigentes.

Os pesquisadores chilenos Sebastián Donoso e Oscar Corvalán discutem resultados de estudo que analisa os aportes da formação por competências, tendo como pano de fundo os processos de melhoria da qualidade da educação e sua relação com os fenômenos socioeconômicos atuais no contexto latino-americano.

O último artigo deste número refere-se à pesquisa que se propôs a explorar a hipótese do efeito de território sobre as oportunidades educacionais, tendo como campo uma subprefeitura do município de São Paulo. Os autores, Maurício Érnica e Antônio Augusto Gomes Batista, concluem que quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola, menores tendem a ser as ofertas educacionais à população, e sugerem a necessidade de adoção de estratégias mais colaborativas entre os estabelecimentos de ensino para dirimir tais efeitos regressivos das políticas.

Bom proveito das leituras.

Os Editores

TEMA

EM

**TRABALHO E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

DESTAQUE

APRESENTAÇÃO

A ideia que inspirou a organização do conjunto de textos que compõem este dossiê vem da importância de reorientar o eixo que liga os dois pilares sobre os quais se assenta a preparação de futuros professores, a formação na universidade e o exercício do magistério, para corresponder de maneira mais efetiva ao que se espera da atuação desses profissionais em nossas escolas da educação básica. Essa é a escola que atinge, ou deve atingir, todas as crianças em idade escolar, onde os professores (mais as professoras) têm a imensa incumbência de ensinar, ou melhor, de fazer aprender, “tudo a todos”, isto é, de introduzir esses pequenos cidadãos no conjunto de conhecimentos considerados básicos pela sociedade à qual eles já pertencem. Essa tarefa, que parece fácil, na realidade se revela um desafio para os jovens recém-formados pela universidade, hoje responsável pela sua formação, ao enfrentar sua primeira turma de alunos e ao ver que a coisa é bem diferente de como lhes foi apresentada em seu curso de licenciatura.

Para saber como é a coisa é preciso se aproximar do seu desenrolar pelo trabalho do professor. Por isso propomos a inversão na orientação do eixo mencionado, fazendo-o voltar-se para a direção do trabalho docente, com todas as implicações próprias do “trabalho real”, que pode se encontrar bem distanciado do “trabalho prescrito”, com o qual a universidade parece estar mais familiarizada.

Para uma incursão no universo do trabalho do professor em suas escolas, buscando inspirações para pavimentar com traços de realidade o caminho cursado pelos futuros professores em direção à profissão docente, convidamos alguns estudiosos que vêm se dedicando a conhecer de perto as peculiaridades desse metiê, o magistério, procurando escla-

recer e entender melhor seus percalços, analisando-os e discutindo suas implicações à luz da contribuição teórica pertinente.

Claude Dubar, sociólogo francês, cuja obra constitui referência obrigatória para estudos sobre socialização e identidade profissional, traz-nos, a partir de constatações de uma pesquisa focalizando o desenvolvimento profissional de auxiliares de enfermagem, análises indicando a influência do exercício do trabalho na constituição da profissionalidade desses trabalhadores. Considerando a contribuição de sociólogos que marcaram a evolução da Sociologia dedicada ao estudo das profissões, como Hughes e Wilensky, Dubar avança a proposta de que a profissionalidade, ou o caráter profissional de uma ocupação, não se restringe a algumas profissões consideradas como tais ao longo da história recente, das quais foram extraídos traços que passaram a representar componentes indispensáveis a toda profissão. Sabemos que este é um tema polêmico, em discussão entre seus estudiosos há muito tempo, mas queremos ressaltar no texto de Dubar a importância atribuída ao trabalho na formação de profissionais, que não pode ser resolvida no âmbito da escolaridade. De modo especial nas profissões cuja realização se dá em âmbito relacional, como é o caso do magistério. Somente o exercício do trabalho pode revelar esse âmbito e permitir a aprendizagem dos traços profissionais que lhe são próprios, contribuindo para a constituição da identidade profissional do trabalhador, como ocorreu na ocupação estudada por Dubar e nos estimula a considerar o caso do professor e sua formação.

Françoise Lantheaume, professora da Universidade Lumière Lyon II, tem trabalhado de maneira especial sobre a dificuldade sentida pelo professor ao encarar seu difícil trabalho e não perceber com clareza como enquadrá-lo nos parâmetros usualmente estabelecidos para considerá-lo um “bom trabalho”. Diante de todas as mudanças que o magistério vem enfrentando, fica cada vez mais difícil para o professor guiar-se por aqueles parâmetros e cresce sua insegurança e insatisfação a respeito de seu próprio trabalho, que ele gostaria de poder considerar como bom. Lantheaume trata diretamente dessa questão em textos anteriores e avança em direção a possíveis estratégias, para auxiliar o professor em sua atual difícil situação de trabalho, no texto presente neste número.

Embora sua pesquisa trate diretamente da situação de professores hoje em seu país, a França, a autora acaba tocando em problemas que atingem docentes de outros países, entre eles o nosso, e consideramos muito oportunas as análises e sugestões que elabora a partir desses problemas, para a discussão do nosso tema neste dossiê. Conhecer a situação do “trabalho real” de professores, por meio de pesquisas que se aproximam de fato dele, entrando nas escolas e acompanhando como ele se desenvolve, ouvindo dos professores como enfrentam seus problemas e como buscam saídas para eles, constitui um recurso impor-

tante para a preparação de futuros professores. Saber que, a despeito das muitas dificuldades que cercam hoje a atuação dos professores em nossas escolas, eles continuam procurando (e encontrando!) estratégias para superá-las e assegurar a possibilidade de seu trabalho efetivo é uma informação fundamental a ser passada a nossos estudantes dos cursos de licenciatura, para que fiquem alertas e abertos para enfrentarem os problemas que encontrarão em seu futuro trabalho no magistério, com os recursos de que já dispõem hoje e outros que terão que descobrir em sua própria situação de trabalho.

Correia, Vaz e Pereira, professores da Universidade do Porto, os primeiros, e da Universidade de Aveiro, a última, também focalizaram em seu texto o professor em situação de trabalho, a partir de estudos realizados em escolas de educação básica em Portugal, uma realidade talvez um pouco mais semelhante à dos nossos professores do que a estudada por Lantheaume na França. Eles ampliam o âmbito de suas análises, partindo do contexto político de onde emanam decisões que recaem sobre professores e escolas, não apenas em seu país, como em toda a Comunidade Econômica Europeia, da qual ele faz parte. Sabemos bem que essas decisões e suas consequências ultrapassam as dimensões continentais europeias, atingindo em cheio nossas escolas e seus professores, de modo especial pela profusão de medidas avaliativas, numa definição contabilística da educação, que leva os autores a proporem a expressão “avaliocracia”. A pesquisa realizada procurou conhecer de perto como professores do ensino médio reagem às políticas educativas propostas e suas repercussões sobre a profissão docente. Suas constatações levaram os autores a reconhecer uma série de atitudes defensivas, por parte dos professores entrevistados, por meio de comportamentos que se enquadram em dois regimes de ação profissional: *o regime de estranheza* e *o regime do excesso*.

Como grade para análise da ação pedagógica é utilizada a conhecida configuração, proposta por Houssaye, de um triângulo cujos vértices representam o saber, o professor e os alunos. A acentuação das relações entre dois dos três componentes, em geral, acaba provocando uma ação dual, ficando o terceiro relegado ao “lugar do morto”. Para a estabilização da ação é preciso que este aceite as “regras do jogo”. Entretanto, ponderam os autores, o presente contexto no qual são produzidas as “subjetividades profissionais” dos professores encontra-se muito perturbado pela tendência do “morto” a não aceitar as regras definidas pelos outros protagonistas da ação pedagógica: “O morto parece ter enlouquecido”, assumindo qualidades e modos de ser distanciados dos esperados e desejáveis na instituição escolar. Ao longo do texto os autores analisam o “enlouquecimento” dos componentes relativos ao aluno e aos saberes, que estão na origem do “enlouquecimento” dos professores. São apontados exemplos extraídos das entrevistas, que configuram

comportamentos caracterizados como de “estranheza”, ou de “excesso”, entre os docentes, indicando, como no estudo de Lantheaume, uma situação difícil vivida hoje pelos que exercem o magistério. A distância entre o trabalho ideal e o trabalho real parece cada vez maior, exigindo, como nos ensina Dubar, a familiarização com a realidade trabalhada, para a aprendizagem de requisitos básicos para o exercício da profissão, além dos conhecimentos assegurados pela formação inicial.

Vargas e Moreira trazem em seu texto uma incursão pelo complexo domínio da Educação Física, a partir de uma dissertação de mestrado (Vargas) e de vários relatos de experiências ligadas à Educação Física como disciplina nas escolas de educação básica. A crise de identidade epistemológica, que há muito tempo vem envolvendo os profissionais da área, foi tomada como ponto de partida para a discussão do tema central do dossiê, à luz da realidade focalizada pelo texto. A atração pelo caráter científico que a área poderia assumir, aos olhos de boa parte de seus profissionais, continua a exercer poderosa influência para o reforço da crise mencionada. A dualidade entre corpo e mente, e a fascinação pelo brilho do esporte também mantêm um viés bem exemplificado pelos relatos trazidos pelos autores. Em busca de uma via que possa proporcionar um olhar novo sobre o velho problema, os autores recorrem ao trabalho do pesquisador português Vieira, com sua proposta de um par de conceitos, que podem ajudar a entender um pouco melhor a dificuldade de definição do campo, que continuará, por certo, dizem os autores, a procurar seus bons caminhos. Trata-se dos conceitos de “oblatos” e “trânsfugas”, cujas identidades podem se revelar esclarecedoras, pelo menos em parte, das indefinições sofridas pelo campo da Educação Física. Os primeiros, “oblatos”, segundo o estudo de Vieira e de maneira bem sumária, são os que abandonam o campo original no qual já se desenvolveram e até receberam alguma formação, adquiriram hábitos, princípios, crenças, enfim, um conjunto de elementos culturais que já integram sua identidade. Tudo isso é abandonado, em favor de um novo conjunto que virá a ocupar o lugar do anterior. Os “trânsfugas”, diferentemente, ao passar para um outro campo, não abandonam inteiramente o acervo que já constitui sua identidade, mas o integram ao novo acervo que irão receber, fazendo as possíveis junções e, assim, provocando a criação de novas identidades, para si e para todo o campo.

Os autores recorrem também a conceitos de Bauman, de modo especial ao que ele designa como de aprendizado de terceiro grau, que viria após o aprender a aprender, de segundo grau. Pelo de terceiro grau se intensificaria um processo de autorreflexão, pelo qual o estudante “adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a considerar e a enfrentar no curso do processo de aprender a aprender”. Parafraseando Bauman: o tipo de hábito a ser adquirido é o hábito de viver sem hábitos. Segundo os autores, o processo de aprender

a aprender precisa flexibilizar-se e se abrir para as mudanças e incertezas. No caso da Educação Física, o foco sobre o trabalho docente, com todos os desafios que o professor deve enfrentar, a começar pela sua própria identidade, pode favorecer processos de (auto)formação mais abrangentes, autônomos e críticos.

No último texto, de Lüdke e Boing, procuramos reunir a contribuição de vários autores que têm tratado recentemente da questão do trabalho docente e de sua importância para a formação de professores. Queríamos ressaltar como esses estudiosos estão percebendo, como nós mesmos, a necessidade de levar o foco da formação de futuros professores também para a situação na qual eles deverão desenvolver seu trabalho, nas escolas e não apenas em suas salas de aula. Inspirou-nos a ideia de inverter o movimento até hoje priorizado, de partir da formação para o trabalho dos que se dedicarão ao magistério. Sentimos que é chegada a hora de acentuar o que se passa na realidade do trabalho, para extrair sugestões que possam enriquecer o esforço e a contribuição indispensáveis oferecidos pela universidade para essa formação. É bastante consensual, na comunidade de pesquisadores da educação, o reconhecimento das limitações na parte que tem ficado sob a responsabilidade da universidade na preparação desses futuros profissionais. Um dos pontos mais visíveis dessas limitações reside justamente na distância entre o que a universidade pode oferecer e tem oferecido, em muitos casos, e o que está à espera do futuro professor ao se diplomar e precisar enfrentar o trabalho real nas escolas da educação básica. Esse desafio que o espera só poderá ser enfrentado pela familiarização e, se possível, pela própria vivência na cena onde se passa esse desafio, na escola. Ela é a segunda instituição, ao lado da universidade, responsável pela formação do futuro professor. As duas instituições se integram no trabalho formador, cada uma como responsável pela sua parte específica.

MENGA LÜDKE
menga@puc-rio.br

TEMA EM DESTAQUE

A CONSTRUÇÃO DE SI PELA ATIVIDADE DE TRABALHO: A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

CLAUDE DUBAR

TRADUÇÃO Fernanda Machado

RESUMO

A sociologia funcionalista das profissões distingue dois tipos muito diferentes de atividades de trabalho: as profissões e as ocupações (ambas no sentido que os ingleses lhes dão). Como apenas as primeiras (a dos médicos, advogados, engenheiros, professores...) são consideradas escolhas e áreas autônomas que permitem a construção de uma carreira, as segundas (que constituem a maioria) acabam sendo desvalorizadas. Os sociólogos interacionistas (como os de Chicago: Hughes, Becker, Strauss etc.) e críticos (marxianos, weberianos etc.) contestam essa posição e consideram que todas as atividades de trabalho poderiam se tornar “profissionais” (no sentido francês), desde que resultassem de uma socialização que permitisse a aquisição de competências e o reconhecimento (inclusive monetário) de todos os que exercem e compartilham uma mesma atividade. A comparação da socialização de clínicos gerais e de auxiliares de enfermagem na França ilustra esta tese, ao tomar o trabalho como um processo de construção e de reconhecimento de si.

TRABALHO • OCUPAÇÕES • COMPETÊNCIA PROFISSIONAL •
SOCIALIZAÇÃO

THE CONSTRUCTION OF SELF THROUGH WORK ACTIVITY: THE PROFESSIONAL SOCIALIZATION

CLAUDE DUBAR

TRANSLATED BY Fernanda Machado

ABSTRACT

The functionalist sociology of professions distinguishes between two very different types of work activities, professions and occupations (both in the sense the English give to them). As just the first (doctors, lawyers, engineers and professors...) are considered autonomous choices and areas that allow for the construction of a career, the second (which constitute the majority) end up being devalued. The interactionist sociologists (like those from Chicago: Hughes, Becker, Strauss etc.) and critics (Marxists, Weberian etc.) challenge this position and consider that all activities could become "professional" (in the French sense), as they result in a socialization that allows for the acquisition of skills and recognition (including monetary) for all those executing and sharing the same activity. The comparison of the socialization of general practioners and nursing assistants in France illustrates this thesis, in considering work as a process of construction and recognition of self.

LABOUR • OCCUPATIONS • PROFESSIONAL COMPETENCE •
SOCIALIZATION

GANHE A VIDA fazendo o que lhe dá prazer, e você estará seguro de nunca trabalhar. Essa frase atribuída a Charles Bukowski, autor de *Barfly*¹, remete a uma definição muito negativa do trabalho. Derivando a palavra trabalho do latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas, essa definição supõe que um trabalho seja sempre uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimentos (físicos e mentais). É verdade que, em todo o mundo, para muitas mulheres, muitos homens e, às vezes, crianças, ainda hoje (depois de mais de um século de abolição da escravidão), o trabalho, sem ser necessariamente uma tortura, não é uma fonte de prazer, nem o que permite se identificar positivamente. Para muitos, a “verdadeira vida” situa-se fora do trabalho remunerado, nas relações amorosas, na família, no consumo, no esporte, na religião ou na alegria. Não veem o trabalho que desenvolvem ou o emprego que ocupam como uma boa definição de si mesmos.

Há muito tempo, porém, certas atividades que proporcionam renda não são associadas *a priori* a essa definição “negativa”, nem por aqueles que as exercem, nem por outros. Ainda que sejam chamadas genericamente de trabalho, essas atividades que possibilitam uma identificação positiva são, ao mesmo tempo, escolhidas (ou, pelo menos, entendidas como tal), autônomas (isto é, vividas desse modo) e abertas para carreiras (no sentido de uma progressão ao longo da vida). Essas atividades

1
The Movie Barfly. Original Screenplay Black Sparrow Press, Santa Rosa, 1993.

de trabalho, qualificadas de profissionais, são produtoras de obras, quer se trate de arte, artesanato, ciências ou outras atividades criadoras de algo de si, ou produtoras de serviços úteis a outro (médicos, jurídicos, educativos). Elas dão um sentido à existência individual e organizam a vida de coletivos. Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de um nome coletivo (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011), permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos. Fontes de identidades profissionais, essas atividades possibilitam mudar de empregos ao longo da vida, ao mesmo tempo garantindo uma continuidade de trajetória. É por e em um processo específico de socialização, ligando educação, trabalho e carreira, que essas identidades se constroem no interior de instituições e de coletivos que organizam as interações e asseguram o reconhecimento de seus membros como “profissionais” (DUBAR, 2010b)².

Quais são as atividades que possibilitam tal socialização, implicando construção de si e reconhecimento pelos outros? O debate sobre essa questão ainda divide a comunidade de sociólogos em torno de um problema complexo que pode ser formulado da seguinte maneira: todas as atividades de trabalho podem se tornar profissionais ou esse termo deve ser reservado a algumas delas? Em outras palavras, é a natureza da atividade que a torna “profissional” ou é sua organização, sua remuneração, sua “construção social”? É sobre esse ponto que, desde que existe, a sociologia das profissões está cindida em correntes teóricas que não respondem da mesma maneira a essa pergunta. Entre a corrente funcionalista (ou neofuncionalista), que reserva a certas atividades o monopólio do profissionalismo (CHAMPY, 2010), e as correntes interacionistas e críticas (neomarxista, neoweberiana, etc.), que atribuem aos contextos socioculturais e aos políticos (empregadores e poderes públicos) as características das atividades de trabalho consideradas ou não “profissionais”, há uma ruptura forte e persistente, na medida em que põe em questão as próprias definições do trabalho, do emprego e da identidade.

A PROFISSIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE TRABALHO

Este artigo se destina a esclarecer os termos e apostas do debate sobre a possibilidade e as condições de uma profissionalização de todas as atividades de trabalho. Desde os anos 1960, quando constituía um conceito tipicamente funcionalista (WILENSKY, 1964), o termo “profissionalização” invadiu o campo do trabalho e de sua gestão na maioria dos países desenvolvidos. O imperativo de “tornar-se profissional” foi invadindo

² Tradução em português de Andréa Stahel M. da Silva; Claude Dubar. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005

pouco a pouco todas as atividades remuneradas, sejam elas ligadas a empresas, associações ou funções públicas. Um dos objetivos do *New Management* é fazer de todos os trabalhadores verdadeiros “profissionais” dotados de competências reconhecidas. A parcela das pessoas ocupando empregos industriais considerados “não qualificados” diminuiu por toda parte entre as populações ativas desses países. A automação suprimiu muitos empregos penosos, repetitivos, taylorizados. As deslocalizações transferiram os empregos menos qualificados para os países pobres com salários mais baixos. Cerca de dois terços da população ativa dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos – OCDE – trabalham atualmente no setor de serviços (um quarto no final dos anos 1960), sobretudo devido ao acesso em massa de mulheres ao mercado de trabalho (na França, quatro entre cinco empregos criados desde essa época são ocupados por mulheres).

A escolarização, sobretudo, em toda parte, teve um forte crescimento e, às vezes, uma explosão: assim, na França, quase dois terços de uma faixa etária ingressa hoje no ensino superior (mas apenas 40% obtêm o diploma). Ainda que uma grande proporção de jovens experimente a precariedade e a desqualificação quando de sua inserção profissional, eles procuram “bons empregos”, isto é, “ofícios” (OSTY, 2003) que lhes agradem, nos quais possam ser reconhecidos e que lhes abram perspectivas de futuro. Esse imperativo de profissionalização agrupa, portanto, dois fenômenos diferentes que é preciso distinguir bem sociologicamente: a injunção dos dirigentes no “profissionalismo” e a aspiração dos assalariados à “profissionalidade”, isto é, ao acesso a um verdadeiro ofício reconhecido (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011). Apoiando-se nesse duplo registro – injunção dos empregadores e aspiração dos assalariados – construiu-se uma norma coletiva dirigida principalmente aos jovens: construir a própria identidade profissional mediante o percurso de atividades. O fato de muitos não conseguirem e não terem acesso ao reconhecimento que esperavam constitui um dos elementos mais preocupantes de uma crise de identidades particularmente dolorosa (DUBAR, 2011)³.

Essa construção identitária não ocorre em todos os empregos ocupados por jovens que ingressam no mercado de trabalho. Os estudos sociológicos recentes mostram que, em quase todo o mundo⁴, muitos desses empregos são marcados pela precariedade, por baixos salários e falta de qualquer perspectiva de carreira. Inúmeros empregos ocupados por jovens, na França, situam-se “no nível mais baixo da escala”, são ao mesmo tempo penosos, mal pagos, sem reconhecimento social e sem carreira possível (COURS-SALIES, LE LAY, 2009). É o caso, por exemplo, dos empregos de “faxineiras” (DEVETTER, ROUSSEAU, 2011), garçons, caixas ou empregados de *call center*. Mas também de inúmeros empregos agrícolas que mal dão para viver, ou de empregos industriais ameaça-

3

Tradução em português de Mary Amazonas Leite de Barros: *A Crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. São Paulo: Edusp, 2008.

4

Com exceção, talvez, dos países escandinavos que praticam realmente a *flexicurité* [neologismo da língua francesa que combina os termos flexibilidade e seguridade; N. da T.]; cf. Bevort e Jobert (2011, p. 33-41) e Gaudu (2008, p. 71-88).

dos de deslocalização. Sem contar todas essas atividades temporárias chamadas de “bicos” – principalmente no setor informal –, que são exercidos por jovens, mulheres e imigrantes como empregos de espera. Deve-se concluir, como os sociólogos funcionalistas, que é preciso opor as *professions*⁵, fontes de identificação positiva, e as “ocupações”, que consistiriam em trabalhos excluídos de qualquer reconhecimento social e exercidas por trabalhadores “sem qualificação”, “não profissionais”?

Isso não é bem verdade. Desde os anos 1950, uma teoria da socialização profissional, enunciada por Everett Hughes e os sociólogos interacionistas de Chicago (Howard Becker, Anselm Strauss, Elliot Freidson, Andrew Abbott, etc.), contesta essa tese funcionalista que reserva a qualidade de “profissional” a uma minoria de trabalhadores organizados em “profissões”, beneficiadas por uma legislação que protege seu exercício e permite às suas associações deter o monopólio de sua formação e certificação (médicos, advogados, engenheiros, arquitetos, etc.). Algumas outras “ocupações” obtiveram o estatuto de “profissão” nos países que, como a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá e a Austrália, contam com essa legislação. Contudo, as atividades não são sempre as mesmas e não necessariamente tem a mesma duração (assim, os radiestesistas reconhecidos no século XIX, não são mais atualmente, e os peritos contábeis que não eram reconhecidos, agora são, nos Estados Unidos). A questão da profissionalização é assim redefinida pelos interacionistas como um processo geral, e não reservado a certas atividades, a partir do postulado de que todo trabalhador deseja ser reconhecido e protegido por um estatuto e da constatação de que toda “ocupação” tende a se organizar e lutar para se tornar “profissão” (ABBOTT, 1988). Nesse caso, por que não seria possível fazer de todas as atividades de trabalho “ofícios” dos quais aqueles que os exercem possam se orgulhar e que sejam reconhecidos como tais por uma certificação? Tanto mais na medida em que o próprio trabalho mudou bastante, deixando de ser gasto de energia (produto de uma força por um deslocamento) para se tornar massivamente, nos países desenvolvidos, resolução de problemas (e serviço prestado a outro). É essa hipótese que vamos examinar agora, confrontando a teoria interacionista com exemplos empíricos que ajudam a compreender melhor as relações entre situações de trabalho, trajetórias de emprego e construção identitária.

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL COMO INICIAÇÃO E CONVERSÃO IDENTITÁRIA

Em um artigo que se tornou célebre intitulado “The making of a physician [A fabricação de um médico]”, Everett Hughes (1955), baseando-se em diversas pesquisas empíricas, mostrava em que o fato de se tornar médico, quando se escolhia esse caminho ingressando na universidade, não

⁵ Grafamos o termo inglês em itálico, pois ele difere do termo francês, mais polissêmico (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011, p. 9-14).

era fundamentalmente o resultado da aquisição de saberes teóricos e abstratos, mas do êxito de uma iniciação no “trabalho real”⁶ (em estágios, principalmente) e de uma conversão mediante a qual os estudantes passam do mundo “profano” e de seus estereótipos sobre a medicina (nobre, devotada, sábia, etc.) ao mundo “profissional” da prática médica, com suas atividades de prestígio, mas também seus “serviços sujos” (papitada, corpo do paciente, etc.), isto é, o conjunto de sua “cultura” específica, feita de uma linguagem (jargão), de uma visão do mundo (como conjunto de doentes potenciais), de prática (muito diversas) e de uma conduta de vida (*ethos*), incluindo uma projeção da carreira possível. Só terminam curso de medicina aqueles que conseguiram essa transformação identitária, que implica a gestão da coexistência entre “mundo profano” (o mundo não médico) e “mundo profissional” (médico), fonte de um estatuto importante e de um futuro projetado. Portanto, não se trata fundamentalmente de acumulação de conhecimentos, e sim de incorporação de uma definição de si e de uma projeção no futuro, envolvendo, antes de tudo, o compartilhamento de uma cultura do trabalho profissional e a exigência do trabalho bem feito. Essa cultura de trabalho se traduz no ingresso em um segmento (hospitalar, liberal, de pesquisa, etc.) organizado em torno de atos específicos, codificados, controlados pelos colegas. Embora se possa e se deva falar de saberes profissionais, trata-se de mistos de teorias aplicadas e de práticas reflexivas, indissociáveis de situações de trabalho e de ações experimentadas ao longo de um percurso de formação qualificante.

Esse “modelo geral” de socialização seria aplicável a qualquer atividade? Everett Hughes escreve: Precisamos nos livrar de todas as noções que nos impedem de ver que os problemas fundamentais com que os homens se deparam em seu trabalho são os mesmos, quer trabalhem em um laboratório famoso, quer nas tinas sujas de uma indústria de conservas” (HUGHES, 1996). Voltando a essa frase vinte anos mais tarde, ele esclarece que se trata antes de tudo de uma questão de método e de uma perspectiva de pesquisa que leva a comparar diversos tipos de atividade, desde as mais prestigiosas às mais desprezadas, colocando-se as questões pertinentes, aquelas que dizem respeito ao que chama de *social drama of work*. Ele escreve:

Em todo ofício, preferem-se certas tarefas a outras, algumas são zelosamente defendidas, enquanto outras são delegadas de bom grado aos que são vistos como inferiores, por exemplo, as mulheres e os negros, quer se encontrem no interior ou no exterior do ofício e da profissão. Os imprevistos que todas as pessoas enfrentam ao longo de sua carreira profissional⁷ constituem um tema sempre recorrente. (HUGHES, 1996, p. 125)

6 Oposto ao “trabalho prescrito”, que se refere à representação do trabalho pela administração, e não a “realidade do trabalho” vivida pelos trabalhadores (DANIELLOU, LAVILLE, TEIGER, 1983).

7 No sentido inglês do termo *career*, isto é, percurso de vida.

Em todos os casos (são citados zeladores, sucateiros, motoristas de táxi, operários da indústria, médicos, agentes funerários, professores do ensino básico, músicos de *jazz* etc.), a vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros (patrões, colegas, clientes, público, etc.) inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (*self*), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho.

Para Hughes e os sociólogos interacionistas, não há, portanto, ruptura entre “profissionais” e “não profissionais”, e sim sistemas de trabalho fundados em uma continuidade, em um momento dado, entre todos aqueles que contribuem para um mesmo campo de atividade e que são objeto de recortes e de hierarquias entre empregos, ofícios e profissões dotados de exigências específicas. Esses recortes internos aos “sistemas profissionais” e entre os sistemas são historicamente e culturalmente variáveis: dependem da relação de força entre os atores internos e alianças com decisores externos (ABBOTT, 1988). Todos esses sistemas podem ser chamados de profissionais, na medida em que cada um dos “níveis” pode corresponder a “ofícios” providos de uma certificação específica, pelo menos durante certo tempo. Isso não impede que determinadas atividades sejam duradouramente excluídas e reservadas a pessoas consideradas “estrangeiras”. Assim como no “modelo corporativo” – que durou, no Ocidente, da Idade Média ao século XIX e mesmo até nossos dias⁸ –, em que se começa como aprendiz, depois se torna companheiro e, se possível, chega a mestre a passagem de um nível a outro, ao longo da vida ativa, é feita por aprendizados formais ou informais que levam a promoções, e por transmissões familiares. Porém, nesse sistema, se os trabalhos menos considerados são exercidos pelos iniciantes – aos quais se reservam os “serviços sujos” – e as funções de elite – e, portanto, as tarefas de prestígio – pelos mais velhos, dada a sua experiência profissional, certas atividades são excluídas do sistema, como a agricultura, os trabalhos domésticos ou certos trabalhos reservados às “pessoas que fazem trabalhos pesados”. Teoricamente, embora todos possam ter êxito na vida e adquirir uma identidade profissional pelo seu percurso de trabalho, na prática isto se aplica apenas aos trabalhadores urbanos, do sexo masculino e com domicílio⁹.

Hughes escreve que há aqueles que chegam a posições de prestígio delegando a outros os “serviços sujos” e se munindo de uma “retórica profissional” que os valoriza, e há aqueles que só chegam a elas devido

8

Ele continua vivo no artesanato, mas também em certas atividades regidas por regras amplas comuns aos empregadores, aos sindicatos e aos poderes públicos (DUBAR, TRIPIER, BOUSSARD, 2011).

9

Recordemos que esse sistema sempre esteve relacionado apenas aos homens (não existe corporação de mulheres) urbanos (não existe corporação camponesa) e que não impediu a emergência da questão social (CASTEL, 1995).

a uma série de acasos da existência. Assim como existem e se reproduzem posições na divisão do trabalho (as classes sociais), perpetuam-se as discriminações (de sexo, gênero, etnia) que hierarquizam as categorias de pertencimento. O que Hughes (1958) chama de “divisão moral do trabalho” está enraizado geralmente na esfera mágico-religiosa, e as “profissões prestigiosas” são as prováveis herdeiras daquelas (mágicos, padres, médicos, juristas, etc.) que manejam “saberes culpáveis” (*dirty knowledge*), relacionadas à doença e à morte, ao crime e à segurança, ao poder e à lei. Mas, com a racionalização econômica e, gerencial, a maioria dessas atividades é assumida, conforme Weber (1974), por burocracias (empresas ou administrações); que fazem do diploma que sanciona o grau de especialização o melhor caminho para galgar os escalões desse novo sistema de trabalho que substitui as antigas corporações de ofício.

FORMAÇÃO DE CLÍNICOS GERAIS E DE AUXILIARES DE ENFERMAGEM NA FRANÇA

Seguindo o programa de Hughes, trataremos aqui de comparar dois tipos de atividades de trabalho e dois exemplos de socialização profissional ligados à mesma área médica e situados nos extremos da hierarquia. Na terminologia funcionalista e anglo-americana, seria uma profissão versus uma ocupação, uma em posição dominante e prestigiosa, a outra em posição dominada e estigmatizada. Trata-se também de dois grupos “de gênero”, pois médico ou doutor se diz normalmente no masculino (com uma conotação burguesa), enquanto as auxiliares de enfermagem são as herdeiras das “serventes” reputadas em geral como “mulheres de classe popular”. De fato, até recentemente, a maioria dos médicos eram homens (há cerca de dez anos, na França, as mulheres são majoritárias), enquanto auxiliares de enfermagem são quase exclusivamente mulheres (há hoje cerca de 15% de homens). Finalmente, são necessários no mínimo seis anos de curso superior para se tornar clínico geral na França, enquanto o novo Certificado de Aptidão Profissional de Auxiliar de Enfermagem pode ser obtido em dois anos de formação inicial após o primeiro ciclo secundário, compreendendo metade do tempo aproximadamente de estágio hospitalar.

Assim, tudo tende a opor essas duas atividades de trabalho como atividades nobres e especializadas e trabalhos compostos de “serviços sujos”, sem reconhecimento social. No entanto, médicos e auxiliares de enfermagem têm um objetivo comum: o cuidado e o bem-estar dos doentes. Eles fazem parte do mesmo sistema profissional e pertencem a profissões¹⁰ regulamentadas, visto que são codificadas pelo Código da Saúde Pública. A comparação entre esses dois grupos profissionais se apoiará em pesquisas empíricas aprofundadas, enfatizando particularmente os mecanismos comuns aos processos de socialização profissional e às carreiras.

10

No sentido francês, que é o do código de categorias profissionais do Institut National de la Statistique et des études économiques - INSEE -, que agrupa 489 profissões.

O EXEMPLO DE AUXILIARES DE ENFERMAGEM E SUAS COMPETÊNCIAS RELACIONAIS

Anne-Marie Arborio (2001) analisou, por meio da observação participante, o trabalho, as formações e as carreiras de auxiliares de enfermagem em vários hospitais franceses. Trata-se de uma profissão recente, que foi reconhecida como grau no interior das profissões de saúde, na França, em 1949, e dotada de uma formação, o Certificado de Aptidão Profissional de Auxiliar de Enfermagem, em 1956. Ela resulta inicialmente da segmentação, no entre guerras, de posições que separam as “serventes” (as que fazem limpeza nos hospitais) e as enfermeiras diplomadas (o *Diplôme d’Etat* – D.E. – data de 1922). Assim, no entre guerras, podia-se começar como “servente”, passar a “primeira servente”, depois a “primeira enfermeira” e mesmo chegar a “supervisora”, isto é, quadro de direção ou “chefe”, sem ter diploma. Essa “carreira modelo” é acompanhada de forte heterogeneidade interna de cada categoria e de falta de reconhecimento formal. Contudo, era bastante difundida na época, principalmente devido às demandas suscitadas pelas guerras (1914-1918 e 1939-1945). Em 1946, a autorização para atuar como enfermeira é reservada aos titulares do D.E. Pouco depois, aquelas que atuavam sem diploma são reclassificadas como auxiliares de enfermagem. As antigas “serventes” que não foram promovidas se tornam Agentes de Serviço Hospitalar – A.S.H. –, na posição mais baixa da escala das profissões hospitalares que não envolvem cuidados, ao contrário das Auxiliares de Enfermagem.

As auxiliares de enfermagem – A.S. – ocupam, portanto, uma posição intermediária na hierarquia dessas profissões: elas são uma profissão de cuidados (e não de limpeza), mas subordinada à de enfermeira (como esta é à de médicos, na época) e distinta da A.S.H., que não envolve cuidados¹¹. Na apresentação que fazem delas mesmas, as A.S. enfatizam suas competências relacionais, embora, segundo elas, o trabalho de enfermeiras no hospital esteja se tornando cada vez mais técnico. O “relacional” encontra-se assim no centro de sua “cultura de ofício” e lhes permite uma “valorização delas mesmas” por distingui-las dos ofícios de enfermeira ou de A.S.H. No entanto, elas têm uma relação ambivalente com seu trabalho, composto de tarefas múltiplas, entre as quais o “serviço sujo”: fazer a toailete dos doentes, por exemplo. Embora tenham orgulho de pertencer à equipe de cuidados (com médicos e enfermeiras e sem A.S.H.), elas têm consciência de que ocupam ali uma posição subordinada e de que têm uma imagem negativa (devido à proibição de efetuar atos técnicos, como as injeções). O “serviço sujo”, para elas, são as tarefas ingratas de caráter doméstico que não exigem nenhuma qualificação (registro do *clean*), ao contrário daquelas ligadas aos cuidados, à escuta dos doentes, à relação de ajuda (registro do *care*).

11

A questão da profissionalização das A.S.H. tornou-se difícil por essa posição externa à equipe de enfermagem.

Por isso, elas desenvolvem estratégias diversas para reduzir a parte do “serviço sujo” em suas jornadas de trabalho (aumentando os

deslocamentos, deixando-os para a equipe seguinte ou confiando-os às A.S.H.), a fim de recuperar uma parte de autonomia, otimizar o tempo de contatos com os doentes para se informar sobre seu estado, levantar o moral e zelar pelo conforto físico e mental. Algumas procuram os postos (em reanimação, noturno, em uma equipe de convívio, etc.) que lhes possibilitem aprender, informalmente, os gestos e técnicas de enfermagem para poder “exercer função” de enfermeira quando a necessidade obrigar. Não é raro, nos relatos de vida recolhidos pela socióloga constatar o que ela chama de carreiras oficiosas, organizadas em torno da transferência de habilidades entre médicos (ou, às vezes, enfermeiras) e auxiliares de enfermagem exercendo função de enfermeiras. Esse reconhecimento social como pessoa de valor por parte desses profissionais de prestígio que são os médicos permite às auxiliares de enfermagem, em situações particulares de trabalho, encontrar e recuperar sua autoestima e relatar seu percurso como um êxito social e uma realização profissional. É o que se constata no relato de Mimi: “os médicos nos ensinaram, fazíamos o trabalho de enfermeira [...] eles ficavam encantados com o meu trabalho” (ARBORIO, 2001, p. 47-53).

É o caso também de auxiliares de enfermagem que se tornaram enfermeiras e, às vezes, também, supervisoras (de 3% a 20% conforme o estabelecimento hospitalar) e que relatam seu percurso como uma progressão, na qual o emprego de auxiliar de enfermagem é apresentando fundamentalmente como “etapa preparatória para o ofício de enfermeira”. Em geral, tiraram o D.E. a título da promoção profissional. As mais jovens, que em muitos casos tinham sido reprovadas no exame de conclusão do ensino médio, lembram do estágio de primeiro ano como auxiliar de enfermagem que faz de todas as alunas enfermeiras. Para a maioria, sua “passagem como A.S.” foi um parêntese, mas um parêntese qualificante que lhe permitiu adquirir essas competências relacionais que continuam a pôr em prática depois de se tornaram enfermeiras. A análise sociológica dessas carreiras destacou algumas características daquelas A.S. que conseguiram isso: um nível escolar inicial superior à média, estímulos por parte de seus parceiros de trabalho, uma política ativa de promoção de seu estabelecimento e, muitas vezes, início de carreiras oficiosas no exercício do ofício de A.S., que consiste em “aprender pela prática os saberes profissionais” de enfermagem.

Essa aprendizagem pela prática, somada a uma certa projeção de carreira com aproveitamento das oportunidades, é acompanhada geralmente de uma retórica profissional comum a todas as profissões ligadas aos cuidados e permitem uma “cultura de ofício” em sintonia com a dos médicos e das enfermeiras (relação de serviço, equipe de cuidados, valorização do *care*, sentido da utilidade social do trabalho, etc.). Enquanto a retórica vocacional, de conotação religiosa, limita-se às mais velhas, que trabalharam com religiosas, a reivindicação de reconhecimento profis-

sional é onipresente nos discursos e relatos de vida das A.S. que fazem de sua atividade algo bem diferente de um simples trabalho de execução não qualificado. Para elas, A.S. é um verdadeiro ofício de serviço que se aprende graças ao trabalho, que se adquire por experiência prática, curiosidade cultural¹², autoestima e reconhecimento de outro.

EXEMPLO DA FORMAÇÃO DE CLÍNICOS GERAIS PELOS ESTÁGIOS COM UM PRÁTICO

Desde 1997, na França, todos os “residentes”, isto é, os estudantes de medicina que não passaram no concurso de internato, devem fazer estágio em um consultório. Antes, havia apenas estágios curtos no hospital, em externato, e com isso os só se formavam praticamente nas substituições. Agora, a medicina geral é considerada uma especialidade, na França, e os futuros clínicos gerais fazem um sexto ano de curso no 3º ciclo. Nesse último ano, é obrigatório um estágio com duração de seis meses. Ele deve “possibilitar a descoberta de uma prática de cultura médica que os estudantes ignoram completamente até o presente” (Texto de reforma de cursos). O estágio é concebido teoricamente em três fases:

- simples observação de consulta do tutor;
- consulta do estagiário assistida pelo tutor;
- consulta, sozinho, com autonomia, do estudante, que presta conta ao tutor daquilo que realizou.

O estágio é encarregado explicitamente de transmitir os saberes profissionais do tutor ao estudante “em situação”, isto é, confrontados um com o outro na presença do doente e com os resultados da consulta. Trata-se, para “o tutor, escolhido e formado” pelos responsáveis universitários, de possibilitar ao futuro clínico geral ligar seus conhecimentos teóricos às situações enfrentadas e, principalmente, aos diversos tipos de doentes que encontram.

Géraldine Bloy (2007) estudou, entre 2002 e 2004, amostra representativa de 24 relatórios de estágio em quatro campos diferentes; foram analisadas 36 entrevistas associadas a observações diretas. Ela nota, antes de tudo, a grande diversidade de reações dos estagiários. Alguns estão contentes com seu estágio e com o que aprenderam, outros estão decepcionados e acham que a medicina geral não é séria nem interessante. Há muitas discussões em torno do que se chama saberes profissionais: eles são realmente específicos em relação aos saberes médicos científicos e técnicos? São formalizáveis, transmissíveis, ou puramente experimentais e esotéricos? Estão ligados ou não aos saberes acadêmicos transmitidos no curso?

A socióloga encontrou também uma enorme variedade de situações de estágio: desde 15 horas até 40 horas de copresença tutor-estagiário; respeito ou não das três fases previstas; e, sobretudo, variação do tempo

12

Em particular, para poder passar nas provas teóricas de D.E. de enfermeira. O entendimento da ligação entre esses conteúdos e os cuidados de enfermagem é visto como essencial para as promovidas.

pedagógico específico destinado à preparação e à explicitação do trabalho de consulta. Constata-se que quanto mais longo é esse tempo, mais os estagiários estão satisfeitos... Esse é um primeiro ponto essencial; o da reflexividade mediante de situações concretas do paciente visto como um ser social que tem um ofício, uma dimensão econômica e social, uma família, um meio de habitação, etc. A consulta põe em jogo competências relacionais que se adquirem principalmente pela prática e a reflexão sobre ela acompanhada por um “tutor profissional”.

Um segundo ponto essencial é a qualidade da relação triangular estagiário-tutor-doente. Dependendo de o tutor apresentar o estagiário como um “jovem colega”, e não como um simples “estudante”, em suma, de o estagiário sentir-se reconhecido perante o doente, e não inferiorizado, ele estará ou não satisfeito. Tornar-se clínico geral é ser reconhecido como tal pelos (futuros) colegas com base em seu trabalho e passar da identidade de estudante (aprendiz) à de profissional (confirmado).

A identificação do estagiário com seu tutor é um último ponto-chave. Para isso, é preciso que o estudante constate que o tutor segue a formação médica continuada, lê revistas profissionais, em suma, que ele tem a ver com a elite da profissão, ao mesmo tempo motivada e competente. É essa identificação que possibilita a construção pelo estudante de uma identidade profissional positiva¹³ que lhe permitirá projetar uma carreira e se engajar em um determinado segmento.

Quando existe simultaneamente reflexividade por parte dos pacientes considerados em sua dimensão humana, reconhecimento do estagiário pelo tutor e identificação ou admiração do tutor pelo estagiário, o estágio é não apenas apreciado, como também considerado o ponto forte da fabricação da identidade médica que não é, portanto, uma identidade fundamentalmente “erudita”, mas uma identidade “consultante”¹⁴. Nota-se, nesse caso, até onde um entendimento sobre as concepções da medicina é uma condição de êxito dessa fabricação do profissional a serviço dos clientes e reconhecido pelos colegas.

UMA TEORIA GERAL DA SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL

Poderíamos reproduzir os exemplos de análises sociológicas que confirmam a questão central da teoria interacionista da socialização profissional enunciada por Everett Hughes, no início dos anos 1950, a partir do caso americano. Essa teoria foi fortemente complexificada e revisada depois, de diversas formas¹⁵. Mas ainda se organiza em torno de algumas proposições que constituem, antes de tudo, uma perspectiva investigativa, isso é, ao mesmo tempo um olhar sociológico sobre o trabalho e a formação, um reservatório de métodos para traduzi-lo em pesquisas empíricas e algumas teses essencialmente críticas em relação a preno-

13

Isto é, superando a desvalorização que atinge os futuros clínicos gerais por parte dos internos futuros especialistas.

14

Sobre a distinção profissão erudita/profissão consultante, cf. Freidson (1969).

15

Para uma atualização sobre essas teorias, cf. Dubar (2010a, 2010b) e Dubar, Tripiet e Boussard (2011).

ções (geralmente funcionalistas) sobre o lugar e o sentido do trabalho nas sociedades contemporâneas.

A primeira tese – sem dúvida, a mais controversa – é que a socialização profissional, definida como a maneira pela qual aprende seu trabalho e se conduz a vida ativa, não é exclusiva de algumas pessoas que exercem atividades de prestígio às quais se deve reservar o título de “profissão”, mas diz respeito a todos, do ponto mais alto ao mais baixo da escala social, do médico à auxiliar de enfermagem, do engenheiro ao operário, do professor universitário à professora auxiliar do ensino básico. Todos os “trabalhos”, mas também todos os “trabalhadores”, independentemente de gênero, cor ou religião, têm direito à qualificação de “profissional”. Com a condição de que esses “trabalhos” sejam organizados, definidos, reconhecidos como “ofícios”, isto é, atividades que requerem competências que possam ser certificadas¹⁶. Nas sociedades contemporâneas, sobretudo em razão da concorrência pelos empregos e da existência de um mercado de trabalho, todos, salvo exceções¹⁷, devem se dotar das competências¹⁸ que lhes permitam conseguir um emprego (o que é conhecido comumente de “empregabilidade”) e ter acesso a uma formação certificadora, o que é chamado de “capacidades de agir”. Nota-se que essa formação é distinta da instrução obrigatória transmitida pela escola. Ela é indissociável do direito ao trabalho que faz parte – ainda que não seja aplicado totalmente em nenhum lugar – dos direitos fundamentais mais modernos. Trata-se de aprender por e nesse trabalho, que deve ser de qualidade, ou seja, deve possibilitar um engajamento subjetivo (*commitment*) da pessoa em questão e, com isso, abrir um futuro para ela. Situar assim o trabalho no centro da vida social e das existências individuais constitui uma característica essencial da modernidade que nenhuma profecia sobre “o fim do trabalho” conseguiu destruir.

16

O problema é o trabalho informal não declarado, não reconhecido e não acompanhado de uma oportunidade de formação certificadora.

17

É o caso de uma pequena minoria de pessoas com sérias deficiências que devem receber atenção, seja do Estado, seja das famílias, a título de solidariedade.

18

O debate bastante conflituoso que causou furor na França entre 1980 e 1990, em torno dos termos “qualificação” e “competência”, apaziguou-se quando as competências foram redefinidas como objeto de certificação por meios diversos: formação formal, não-formal, informal, inclusive pelo procedimento de Validação de Aquisições da Experiência (TANGUY, 1986).

A segunda tese é que a aprendizagem de uma atividade profissional é um processo que dura por toda a vida ativa, e mesmo além dela. A socialização não é mais reservada à infância, e a formação profissional tornou-se “formação ao longo da vida” (DUBAR, 2004). Admite-se que uma proporção cada vez maior de pessoas deverá mudar de emprego, e mesmo de ofício ou de profissão, ao longo de sua vida ativa em razão das novas tecnologias que se renovam a um ritmo crescente, mas também das políticas de grandes empresas multinacionais e dos poderes públicos. Por isso, a formação continuada, ligada ao trabalho, deve se tornar tão importante quanto a formação inicial. Tanto o clínico geral como a auxiliar de enfermagem necessitarão dessa formação, que assume formas cada vez mais diversificadas, do “retorno à escola, ou à universidade”, à autoformação assistida (por internet, principalmente). Confundir socialização e escolarização não ajuda a compreender esses mecanismos de construção de si pela atividade de trabalho, sinônimo para o médico, assim como para a auxiliar de enfermagem, de aquisição

de competências relacionais, de aprendizagem da reflexividade no trabalho e de condução de uma carreira qualificante.

A terceira tese, que parece ser cada vez mais bem compreendida é que, em determinadas condições de organização dos empregos e das formações, o trabalho pode ser formador, fonte de experiências, de novas competências, de aprendizagens para o futuro. Assim, proliferam na França as formações em alternância – desde aquelas das auxiliares de enfermagem, cuidadoras ou assistentes maternas até as de engenheiros, arquitetos ou educadores. Os estágios com tutores se multiplicam em todos os setores, a ponto de representantes da nova geração, na França, terem popularizado a autodesignação “geração estagiário”, principalmente pelo fato de muitos desses estágios não serem remunerados. Nota-se que numerosas empresas ou administrações aproveitam a situação para colocar os estagiários em postos “de responsabilidade” sem remuneração. Ora, “todo trabalho merece salário”, mas deve-se acrescentar a isso que “todo trabalho deveria ser formador”, o que está longe de ser o caso no estado atual da divisão capitalista do trabalho no mundo.

A teoria interacionista não pode ignorar esse fato: a organização dos empregos, da formação profissional e das carreiras está sujeita às imposições de rentabilidade e da concorrência mundial, mas é igualmente tributária de tradições sociais que fazem com que as instituições e os atores da socialização profissional variem bastante segundo o país, e também os ramos e os regimes políticos em questão. Entre as tradições liberais anglo-americanas, que privilegiam o mercado e a concorrência, as tradições corporativistas francesas ou alemãs, que valorizam as certificações, sejam escolares (França), sejam profissionais e continuadas (Alemanha), e a tradição social-democrata dos países escandinavos, que privilegiam a intervenção do Estado apoiado no pacto social, as diferenças são grandes e, em geral, se sobrepõem àquelas que caracterizam as políticas sociais (ESPING-ANDERSON, 1996).

CONCLUSÃO: RECONHECIMENTO DO DIREITO DE TODOS A UMA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O que se deduz dos trabalhos recentes dos sociólogos sobre o tríptico organização do trabalho/formação/carreira profissional é que os debates atuais sobre a profissionalização do trabalho, das formações e dos percursos põem em jogo, ao mesmo tempo, a compreensão do que significa a centralidade do trabalho na vida das pessoas e de quais são os cenários possíveis da evolução do trabalho, dos empregos e das qualificações no mundo.

O cenário mais sombrio é aquele que acentua a divisão internacional do trabalho reservando os “bons” empregos, acompanhados de formações qualificantes e de carreiras positivas, às atividades de conse-

lho, de gestão, de concepção e de serviços de alto valor agregado, concentradas nos países mais ricos e ocupadas pelos membros das camadas médias escolarizadas. A socialização profissional, que possibilita a utilização e o reconhecimento de competências, o prazer e a progressão no trabalho, ao longo da vida, se tornaria, cada vez mais, um privilégio que preservaria o trabalhador do inferno ou da monotonia repetitiva do “trabalho ordinário”. Essa bipolarização (geralmente qualificada de Norte/Sul) não condiz muito com a emergência de países que, como o Brasil, fazem parte “do Sul”, mesmo sendo cada vez mais “desenvolvidos”. A menos que, nesses “países emergentes”, uma dualização maior do mercado de trabalho reserve os empregos qualificados, as certificações e as carreiras a uma minoria já favorecida e que acumula as marcas da modernidade ocidental.

O cenário mais otimista é aquele em que todos os países e todas as populações do mundo teriam acesso ao mesmo tempo à escolarização e à formação profissional, ao mercado de trabalho e aos empregos qualificados e reconhecidos como tais por direito, a progressões ao longo da vida, mesmo com os imprevistos inevitáveis das existências individuais. É preciso formular essa utopia se quisermos dar um rumo à humanidade que não o “fim do trabalho” e seu cortejo de desempregados, precários, intermitentes, auxiliares, interinos e outros “tapa-buracos” da automação e da terceirização. Para isso, é necessário ensinar, desde muito cedo às crianças, que se pode ter prazer em trabalhar fazendo algo que se aprecie, aos educadores que se pode aprender trabalhando para ter acesso a um ofício que se ama (ou que se aprendeu a amar), às autoridades que trabalhadores formados e felizes têm sempre melhores resultados que os não formados e infelizes, e a todos que a corrida ao dinheiro e à competição não pode por si só criar vínculos sociais duradouros e aumentar o Bem-Estar Interno Bruto das nações.

É provável que o futuro imediato – que não está escrito em lugar nenhum – se situe entre esses dois extremos. Tudo dependerá do futuro das regulações do trabalho e das instituições de formação que a história moderna legou às gerações atuais. Hoje, é na esfera econômica que o imperativo democrático, com os movimentos sociais que o defendem, deve se impor contra a onipotência dos operadores financeiros e dos poderes corruptos. Libertar o trabalho de suas correntes continua sendo um objetivo para amanhã. Fazer com que essa libertação, fundada em regulações eficazes, seja acompanhada de desempenhos coletivos e de satisfações individuais é uma tarefa estimulante à qual todos os militantes deveriam se dedicar. Para que, enfim, todos possam construir para si uma identidade pessoal positiva em uma atividade que lhe dê prazer e que lhe permita ganhar a vida de outra maneira que não apenas pelo “suor do rosto” ou pela “punição divina”.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. *The System of the professions an essay on the Division of Expert Labor*. Chicago, Illinois: University of Chicago, 1988.
- ARBORIO, Anne-Marie. *Un personnel invisible: les aides-soignantes à l'hôpital*. Barcelona: Anthropos, 2001. (Sociologique)
- BEVORT, A.; JOBERT, A. *Sociologie du travail: les relations professionnelles*. Paris: Armand Colin, 2011. p. 33-41.
- BLOY, Géraldine. La Transmission des savoirs professionnels en médecine générale: le cas du stage chez le praticien. *Revue française des Affaires Sociales*, Paris, n. 2, p. 194-199, 2007.
- CASTEL, Robert. *Les Métamorphoses de la question sociale*. Paris: Grasset, 1995.
- CHAMPY, F. *La Sociologie des professions*. Paris: PUF, 2010.
- COURS-SALIES, Pierre; LE LAY, Stéphane. *Le Bas de l'échelle*. Paris: Érès, 2009.
- DANIELLOU, F.; LAVILLE, A.; TEIGER, C. Fictions et réalités du travail ouvrier. *Les Cahiers Français*, Poitiers, France, n. 209, p. 39-45, 1983.
- DEVETTER, François Xavier; ROUSSEAU, Sandrine. *Du balai: essai sur le ménage à domicile et le retour de la domesticité*. Paris: Raisons d'Agir, 2011.
- DUBAR, Claude. *La Crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. 4. ed. Paris: PUF, 2010a.
- _____. *La Formation professionnelle continue*. 5. éd. Paris: La Découverte, 2004.
- _____. *La Socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. 4. ed. Paris: Armand Colin, 2010b.
- DUBAR, C.; TRIPIER, P.; BOUSSARD, V. *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin, 2011.
- ESPING-ANDERSON, G. *Les Trois mondes de l'État-Providence*. Paris: PUF, 1996.
- GAUDU, F. De la flexicurité à la sécurité sociale professionnelle: l'emploi entre mobilité et stabilité. *Formation-Emploi*, n. 101, p. 71-88, 2008.
- FREIDSON, Elliott. *Profession of medicine*. Chicago: University of Chicago, 1969.
- HUGHES, E. C. The Making of a physician. *Human Organization*, Washington, n. 14, p. 21-25, 1955.
- _____. *Men and their work*. New York: Free Press of Glencoe, 1958.
- _____. Métiers modestes et professions prétentieuses: l'étude comparative des métiers. In: _____. *Le Regard sociologique*. Textes choisis et traduits par J-M Chapoulié. Paris: l'EHESS, 1996. p. 123-136.
- OSTY, Florence. *Le Désir de métier: engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2003.
- TANGUY, Lucie (dir.) *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris: La Documentation Française, 1986.
- WEBER, Max. *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr, 1974.
- WILENSKY, Harold. The Professionalization of everyone? *American Journal of Sociology*, Chicago, n. 2, p. 137-58, 1964.

CLAUDE DUBAR

Professor emérito de Sociologia da Universidade de Versailles – França

claudedubar@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

PROFESSORES E DIFICULDADES DO OFÍCIO: PRESERVAÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA DIGNIDADE PROFISSIONAL

FRANÇOISE LANTHEAUME
TRADUÇÃO Fernanda Machado

RESUMO

Os professores enfrentam dificuldades geralmente agrupadas sob a denominação vaga de “mal-estar docente”. O artigo descreve e analisa, à luz de uma sociologia pragmática, como eles procedem diante da introdução de novas normas de trabalho. Utilizando a resistência, ajustes, astúcias e diversas estratégias, tentam construir o sentido do ofício e sua própria dignidade e, ao mesmo tempo, “salvar a pele”. A pesquisa etnográfica, suporte do artigo, mostra que a gestão das dificuldades está na essência do ofício.

PROFESSORES • TRABALHO • SOCIOLOGIA • PROFISSIONALIZAÇÃO

TEACHERS AND DIFFICULTIES INHERENT TO THE JOB: PRESERVATION AND (RE)CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL DIGNITY

FRANÇOISE LANTHEAUME
TRANSLATED BY Fernanda Machado

ABSTRACT

Teachers face difficulties that are often lumped together under the vague heading of “teaching malaise”. This article describes, in the light of a pragmatic sociology, the analysis of how they cope with the introduction of new working norms. Using resistance, adjustments, cunning and a range of strategies, they try to build the meaning of the job and their own dignity, while simultaneously “saving their skin”. Ethnographic research, the underpinning of this article, shows that managing difficulty lies at the heart of the job.

TEACHERS • LABOUR • SOCIOLOGY • PROFESSIONALIZATION

Cada um de nós é múltiplo em si próprio, é numeroso,
é uma proliferação de si mesmo.
(F. PESSOA, *O livro do desassossego*)

O “DESASSOSSEGO” PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DIANTE DAS NOVAS NORMAS DE TRABALHO



“MAL-ESTAR DOCENTE” é tema de discursos públicos e midiáticos há mais de dez anos. O ministro da Educação Nacional, Xavier Darcos, referia-se a ele em 2007, ao fazer um balanço da profissão em um relatório para o candidato à eleição presidencial Nicolas Sarkozy. Esse “mal-estar”, noção um pouco imprecisa para que possa ser investida de conteúdos variados, foi amplamente associada ao corporativismo dos professores, que seria sinônimo de imobilismo, ou mesmo de arcaísmo. Resistentes às reformas e desestabilizados pelas transformações da sociedade e pelas novas expectativas em relação ao sistema educacional, eles não seriam capazes de responder à evolução dos saberes, das famílias e da juventude, nem de enfrentar os seus males (violência, consumismo, individualismo, etc.). Como decorrência, sofreriam desse famoso “mal-estar” que não se sabe se tem a ver com o desalento ou com a crise cardíaca profissional.

A crítica dos últimos anos à falta de eficácia do sistema educacional francês e, portanto, de seus agentes, persiste, sobretudo quando não divulgados os resultados das pesquisas internacionais. Contudo, os pais e as autoridades políticas não querem apenas que os professores sejam mais eficazes em matéria de desempenho dos alunos; esperam também que favoreçam seu desabrochar pessoal, a construção de sua personalidade e sua inserção profissional (DEROUET, 1992). Essas múltiplas expectativas correspondem a concepções diferentes do que deveria ser uma boa escola, o que gera tensões no trabalho, dilemas.

Para melhorar o sistema educacional francês em relação aos padrões internacionais e às políticas que visam a “diminuir” o Estado, políticas educacionais de inspiração mais ou menos liberal, estabeleceram a partir dos anos 1980, certa desregulamentação e concorrência entre escolas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio (VAN ZANTEN, 2004). Entre as consequências desse processo, a introdução de lógicas contraditórias na escola (escola de massa *versus* escolas de formação das elites, lógica cívica meritocrática *versus* eficácia mensurável ou lógica de mercado) criou conflitos entre elas. Reformas sucessivas resultaram na intensificação do trabalho e na diversificação das tarefas, transformando as normas profissionais do ofício de professor. Essa situação é fonte de novas provas [provações]. Hoje, o trabalho do professor caracteriza-se pela capacidade de justificar sua ação, de agir na incerteza. Essas provas de ação ligadas à incerteza põem em questão a concepção do ofício e sua ética. São “provas de dignidade” no sentido que a qualidade dos seres está em jogo com uma questão moral, impondo a justificação de suas escolhas em relação a uma concepção do que é certo ou um bem comum. Mas podem ser também “provas de força”, sem referência a princípios, sem necessidade de justificativa generalizável, incrustadas no singular, no local (BOLTANSKI, THEVENOT, 1991; BOLTANSKI, CHIAPELLO, 1999).

Os professores se sentem hoje coletivamente rebaixados, “menores” do que eram, e, individualmente, uma dificuldade profissional não superada deixa-lhes a impressão de perderem a própria dignidade. Essa dignidade social e simbólica é constituída pelo sentimento de exercer um ofício que tem valor e é útil à sociedade, pela consciência de se inscrever em uma história e de participar dela, de ser reconhecido como qualificado e competente, de possuir a autonomia, exigida pela responsabilidade. Na conjuntura atual do ofício de professor, o sentido do trabalho bem feito está por ser reinventado em função da nova conjuntura, mas o ofício, tal como foi construído, nem sempre oferece os recursos necessários, e as condições de sua atualização não correspondem às necessidades (controvérsias, trabalho coletivo, formação continuada, tempo disponível). Em resposta a essa situação, comum aos países europeus, a qual leva a uma espécie de desprofissionalização (MAROY, 2006), os professores, na França, reagiram fazendo mobilizações reivindicatórias para denunciar o agravamento de suas condições de trabalho. O fato de terem sindicatos forte quando comparado a outros setores de atividade, confirma aos olhos da opinião pública a força de um grupo profissional que é, ao mesmo tempo, criticado pelos privilégios de que usufruía (estabilidade no emprego e licenças) e posto em questão pela autonomia de que dispõe.

O que ocorre, no entanto, do ponto de vista dos professores? Fizemos uma pesquisa em três tempos: com profissionais em contato com

professores ditos “em dificuldade” (entrevistas individuais); com professores, por meio de pesquisa etnográfica, durante um ano letivo em sete colégios e liceus¹ situados em quatro circunscrições (estabelecimentos com características sociogeográficas heterogêneas); e, finalmente, por meio de um questionário dirigido a todos os professores desses estabelecimentos². Mais de uma centena de entrevistas formais (individuais ou coletivas) e inúmeras discussões informais dentro dos estabelecimentos constituíram os dados etnográficos, alimentados igualmente por observações, programadas ou não. A análise reportou-se às dificuldades e provas com que se deparam esses professores, às suas conseqüências e ao tratamento a que os submete (ou não) a instituição, bem como às maneiras como os professores as enfrentam. Revelou-se um “sofrimento básico” que se manifesta quando a impotência de agir engendra o sentimento de não saber mais o que significa fazer bem seu trabalho, introduz a dúvida sobre sua utilidade e sobre suas próprias competências (LANTHEAUME, HÉLOU, 2007; 2008). Quando os professores vivenciam a experiência de ter de encontrar por si sós as soluções que eles têm dificuldade de estabelecer, é que aparecem o desgaste moral e, às vezes, diversas patologias. Apenas com o diagnóstico médico se permitem dizer que “a coisa vai mal”, mostrando assim o quanto eles próprios percebem o sofrimento no trabalho como ilegítimo. Vivido geralmente como fracasso pessoal, este é acompanhado quase sempre de um sentimento de vergonha e silêncio. A instituição não é identificada pelos professores como um recurso confiável e, nesse caso, eles tendem a se reportar aos colegas nos quais confiam, o que a pesquisa por questionário confirmou. Contrariamente à opinião majoritária dos especialistas (recursos humanos, inspetores, médicos, assistentes sociais, diretores de escolas) em contato com professores “em dificuldade” e que têm como missão identificá-los, ajudá-los, e às vezes aprovar o que estão fazendo, as dificuldades dos professores estão ligadas muito mais ao ambiente de trabalho do que a transtornos pessoais que eles levariam para a sala de aula.

Todos os professores que concordaram em falar do seu trabalho lembram esses momentos em que “a coisa desanda”, em que não sabem mais o que fazer, em que estão esgotados, não veem mais a utilidade de seu trabalho e reconhecem a enorme distância entre seu envolvimento com o ofício e os resultados dos alunos, sem falar do parco reconhecimento do trabalho. Eles experimentam uma permeabilidade crescente entre os universos profissional e pessoal, vivida de modo tão mais pesado quanto mais difícil é o contexto de trabalho (“levo os problemas da classe para casa”, diz um professor). Em caso de conflito com alunos ou com um diretor de escola, isso acaba logo virando obsessão, ruminação e angústia. Há também a dificuldade observada de arbitrar entre as diversas tarefas (ensino, ajuda à orientação, projetos, avaliações, encontros com os pais, apoio, negociação com parceiros, etc.) e entre

1 Os colégios correspondem ao ensino fundamental do 6º ao 9º ano e os liceus, ao ensino médio no Brasil.

2 Pesquisa realizada no âmbito de um convênio com a Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale - MGEN.

os diferentes critérios de validação (resultados nos exames, socialização escolar dos alunos, pertinência de seus projetos de orientação, qualidade da comunicação com os pais, etc.). Tendo de ser eficazes em todos os campos, eles não reconhecem suas competências. Além disso, certas tarefas os colocam em concorrência com outros profissionais e sob o olhar direto da hierarquia local. Essa situação é vivida como uma fragmentação do ofício, uma perda de autonomia e de qualificação, uma degradação do trabalho.

Embora os professores enfrentem geralmente essas diversas dificuldades a maioria continua, contudo, sentindo prazer em ensinar. E nós estamos interessados nas maneiras pelas quais eles superam as provas do ofício. Além do protesto coletivo organizado pelos sindicatos ou das articulações pontuais contra políticas que agravariam a dureza do ofício, outros modos de ação foram observados no plano local, individual ou coletivo. Para apreender esses modos, nós nos centramos no relato e na observação de provas que perturbam a ordem relativa e tornam visível a construção de uma nova ordem relativa à prescrição e às regras do ofício. Elas questionam a coerência das escolhas pragmáticas com as intenções da pessoa, com o que ela é, com seus valores, como também com os objetivos e os valores da instituição (WELLER, 2002). Estávamos interessados naquilo que a ação racional e a ação de orientação normativa comportam do agir criativo (JOAS, 1999) em uma conjuntura de redefinição das normas do trabalho, e observamos em que esse agir podia constituir uma resposta às dificuldades do ofício.

No estado de “desassossego” permanente, que se tornou a marca do ofício de professor, os profissionais encontram soluções para os problemas a que estão expostos. Soluções no dia a dia visando a controlar as situações, restaurar uma autoestima maltratada, compensar uma perda de energia, certo desengajamento e falta de reconhecimento. Algumas são defensivas, servem apenas para “salvar a pele”, enquanto outras correspondem a uma tentativa de construção do sentido do ofício e à renovação do prazer de exercê-lo. Entre as soluções mais significativas e mais utilizadas, distinguem-se diversas formas de resistência, a introdução de variações na atividade, astúcias para trabalhar bem apesar de tudo e reafirmar ou atualizar o sentido do trabalho, estratégias de “fuga” e um agir coletivo criador, para trabalhar melhor, suportar as dificuldades do trabalho de ensino, reconstruir uma dignidade perdida.

RESISTÊNCIAS E ADAPTAÇÕES

A resistência diante das dificuldades do ofício apareceu como uma modalidade de ação que assume diversas formas. Assim, há reações locais, coletivas ou individuais, a injunções, a situações de trabalho problemáticas segundo os professores. O boicote a algumas tarefas (registro de

notas das avaliações nacionais, reunião organizada pela direção, por exemplo), a pretexto de que elas não correspondem ao que está previsto na definição de seu estatuto, é a forma radical que adquire a conflituosidade. Esse caso é típico de um estabelecimento em que as condições de trabalho e as relações interpessoais estão degradadas, apesar de ter um público medianamente heterogêneo, e às quais se soma um antagonismo antigo entre grupos defensores de concepções diferentes do ensino, oposição reatualizada e agravada pelo modo de gestão. Bem mais frequente, outra forma de resistência observada tem mais a ver com a arte de frear em relação as demandas vistas como uma aceleração do ritmo. Assim, quando se trata de atender a um pedido dos pais para aumentar o número de avaliações, alguns professores, sem recusar explicitamente, limitam-se a desmembrar as notas atribuídas aos deveres programados ou, no caso de exames simulados, negociam para que sejam organizados em seu período de serviço, e não fora dele. Do mesmo modo, para tarefas que não constam das obrigações estatutárias e cuja organização parece inadequada (é o caso, em vários estabelecimentos estudados, do apoio aos alunos em dificuldade), os professores as deixam de lado porque acreditam já estar sobrecarregados de trabalho ou, quando são forçados por uma política local muito persuasiva, garantem apenas o mínimo. Essa forma de “arrastar os pés”, de realizar *a minima* prescrições que, por diversas razões, se chocam com sua concepção do ofício e agravam as condições de trabalho, está tão banalizada que é exposta abertamente. Tal forma de resistência evita o confronto e a prova de ter de justificar, sem com isso constituir uma solução para o problema; sua apresentação pelos professores como uma solução “normal” testemunha uma prática e uma tolerância coletivas.

Algumas estratégias defensivas em nível coletivo agem sobre as relações de trabalho. Assim, a prática de atribuir classes e horários mais problemáticos aos novatos denota uma falha de regulação coletiva e uma proteção individual que se tornou prioritária. Há também práticas que parecem uma espécie de catarse coletiva. Os momentos e lugares informais são as ocasiões privilegiadas para isso, como descreve este professor com dez anos de trabalho, três dos quais no colégio Bellevue, estabelecimento urbano com um público heterogêneo e um corpo docente mais unido:

Na cantina ou no intervalo do meio-dia, são momentos em que se deveria fazer cortes e... às vezes há corte, às vezes não há corte, há informações completamente anódinas que circulam e depois há outras que são... a tendência vai ser a gente descontar em uma classe, em um aluno, na administração...

A sala dos professores, assim como a sala de repouso das enfermeiras estudadas por Pascale Molinier, é o principal lugar de descarga, lugar da queixa, cuja função socializadora foi revelada pela pesquisa. A queixa centrada nos outros (alunos, pais, “administração”) constrói um falso acordo, na falta de debates potencialmente mais conflituosos sobre “como fazer” para realizar um bom trabalho. A descarga é também uma garantia de saúde mental: externalizando as causas dos problemas encontrados, compartilhando os sentimentos negativos, desdramatizando-os por um relato às vezes exagerado – o que ajuda a rir –, os professores se libertam de um sentimento opressivo de responsabilidade, ou mesmo de fracasso.

A resistência pode ser entendida também no sentido de que o professor deve endurecer em razão das demandas contraditórias, das injunções paradoxais, das agressões e das decepções. “É preciso se blindar”, diz um professor. Entre o ideal do ofício e a realidade, um princípio de prudência para resistir supõe que o professor cuide de não se “aprisionar” desde os primeiros anos, pois um envolvimento muito forte esgota e deixa um gosto amargo em razão da distância entre as expectativas e a realidade. Com a ajuda da experiência, os professores adquirem uma resistência diante da incerteza, da adversidade e da dúvida. Essa resistência passa também pela capacidade de “tomar para si”, de suportar os imprevistos do trabalho e ter uma força moral que torne possível “fazer que”, isto é, continuar trabalhando apesar das dificuldades. Isso significa renunciar ao ideal do ofício aceitando as condições práticas nas quais trabalha, mas também, em muitos casos, “fazer como se” até a negação do problema, ou na expectativa de que haja uma saída mais favorável. Simultaneamente sinais de impotência e manobras defensivas, essas atitudes participam da necessidade de salvar as aparências e revelam um mundo no qual se amplia o fosso entre a organização do trabalho prescrita e sua realidade, entre decisores e práticos (MARTUCCELLI, 2006). Quando, após o relato de uma situação ou de condições de trabalho difíceis, o entrevistador pergunta “Como você faz para suportar isso?”, as respostas podem se assemelhar às destes dois professores em fim de carreira. A primeira resposta é de uma professora de Letras, com longa experiência em educação prioritária, mas que não está muito satisfeita nesse estabelecimento pouco dinâmico; a segunda é de um professor de História e Geografia e, também, sindicalista um pouco isolado que costuma interpelar seus colegas sobre sua posição de “juiz e parte” em conselho de classe, um “verdadeiro sofrimento”, diz ele. A professora leciona no colégio Langevin, situado em uma rede de educação prioritária, de pequeno porte, em fase de desaceleração, que está condenado a fechar. O professor trabalha há quinze anos no colégio Bellevue: “A gente cede [...] para mim, sim, e depois, mesmo com pequenos clarões de esperança, eu pedi minha transferência e vou embora. [...] porque

três anos, três anos, é o suficiente para mim...”. Lembrando um diálogo com o diretor da escola, o segundo professor conta o que lhe disse: “Mas você sabe, eu sou VELHO, estou NO LIMITE, nós somos IMPOTENTES, nós somos INCAPAZES de, etc., etc.”. E acrescenta um pouco mais adiante: “Agora, digo a mim mesmo: ‘Bom, aceite o sofrimento com resignação’ [...] Lá, eu aceito meu sofrimento com resignação”.

Ceder, aceitar o sofrimento com resignação... Admite-se isso na expectativa de uma eventual solução. Na falta de uma saída imediata, é preciso se conformar com uma situação problemática. Essa atitude pode incutir a convicção de que a insatisfação não é fatal, que é possível agir aqui e agora. E, na falta de perspectivas de resolução dos problemas, não resta senão a fuga (aqui, a transferência). Quando a ação para enfrentar a dificuldade no trabalho parece impossível, o último recurso é suportar a insatisfação, endurecer.

“Tomar para si”, no entanto, também faz parte das competências profissionais, no sentido que o domínio das próprias emoções é uma exigência do ofício; e fracassar se afigura como algo pessoal. Replicar um insulto com outro, ou mesmo com uma agressão física, é uma falta profissional. Em razão do comedimento que o professor deve demonstrar, ele pode ter a impressão de ceder nos princípios para preservar um mínimo de paz na classe, fingindo não ver ou não ouvir. É uma saída para criar condições ao bom andamento da aula, ou para escapar ao confronto. “Tomar para si” é também uma competência profissional que se trabalha, que se adquire pela experiência e pela reflexividade sobre a própria ação. A profissionalização da competência de “tomar para si” representa uma saída para os professores. Recusá-la expõe à personalização do problema; é a pessoa do professor que se põe questão em caso de dificuldades, dificultando a clivagem protetora entre a dimensão pessoal e profissional. E a permeabilidade entre os universos profissional e pessoal, quando é sentida como uma invasão desagradável, é fonte de sofrimento no trabalho.

Outra forma de resistência está relacionada ao que se poderia qualificar como uma “adaptação criativa”; trata-se de diversas formas de relativização operadas pelos professores. A relativização muda a ordem de medida da situação, estabelece equivalências entre elementos antes qualificados por grandezas diferentes. Por exemplo, entre os resultados dos alunos e sua situação social. Assim, para suportar o fracasso escolar e o sentimento de impotência que o acompanha, os professores modificam a ordem de responsabilidades: “o sistema”, a origem cultural do aluno, a sociedade, a televisão, etc. são apontados como responsáveis pelo fracasso escolar. Para salvaguardar a autoestima, há uma externalização das responsabilidades, que é uma forma de tornar suportável a constatação reiterada de uma conexão improvável entre o engajamento do professor e os resultados dos alunos. A relativização é uma maneira

de “salvar a pele” e de lutar contra o sentimento de inutilidade social e de impotência pedagógica, particularmente para os professores que trabalham com alunos do meio popular. Nesse sentido, é uma saída para as dificuldades profissionais. Ela registra a imprevisibilidade dos resultados da ação, pelo fato de escapar, em parte, ao efeito de sua atividade. Outra maneira de relativizar consiste em tirar proveito de um julgamento que seria compartilhado pela profissão, a fim de banalizar as dificuldades e reconduzi-las à prática normal e rotineira do ofício. Uma vez que todos os professores passam pelas mesmas dificuldades, a responsabilidade de cada um é atenuada. A relativização opera também na comparação entre colegas: a incapacidade de estar à altura do ideal do ofício, mal-assimilada pelos professores, é relativizada quando se percebe que os colegas não fazem nem melhor nem pior. É um meio de reavaliar o valor da própria prática.

A resistência, contudo, pode ser também uma via de adaptação às novas normas de trabalho. Ela afeta todas as dimensões do ofício: os saberes (escolha de temas intelectualmente ou pedagogicamente mais interessantes); os dispositivos pedagógicos (classes, disciplinas) apropriados; as relações profissionais. Negociar a ordem escolar e construir uma disciplina pragmática, não muito difícil no âmbito relacional, faz parte dos ajustes. O essencial da solução para as dificuldades no ofício consiste nessas múltiplas transgressões que, de fato, são erigidas em norma e, ao mesmo tempo, enfraquecidas no discurso coletivo. Para perceber o sentido desse processo, que alia resistência e adaptação, a noção de *apathy*, desenvolvida por Albert Hirschman (1970), como uma das atitudes em caso de descontentamento, pode ser mobilizada, mas seguindo a interpretação proposta por Guy Bajoit (1988): a apatia como forma de adaptação. Adaptar a regra, modificá-la, relativizá-la, reinterpretá-la, criar outras regras, negociar as situações e as normas em uma perspectiva pragmática, eis uma das principais saídas dos professores perante as provas do trabalho. Certos ambientes (anômicos ou conflituosos) ou certos momentos da vida profissional (início e fim de carreira, momentos de desligamento pontual ou de desgaste, etc.) são mais propícios a isso, mas a generalização é sua principal característica.

VARIAR A INTENSIDADE DO ENVOLVIMENTO E DAS ATIVIDADES

O investimento no trabalho aparece como uma variável de ajustamento e uma das saídas para as dificuldades do ofício. Criar ciclos de envolvimento e de desengajamento no trabalho é uma solução para ficar e ter prazer em ensinar. A pesquisa mostrou que, no interior dos ciclos descritos na escala de uma carreira por Michael Huberman (1989), encontram-se ciclos mais curtos: durante um ano letivo, uma sequência pedagógi-

ca. Eles são os meios para os professores se colocarem em uma espécie de *stand by* ou em uma atividade de menor intensidade, que proteja contra o superaquecimento de uma polivigilância de todos os instantes ou de um comprometimento esgotante.

A variabilidade também afeta o conteúdo da atividade. A busca permanente de melhoras (renovar suas aulas, seus exercícios) faz parte de uma ética do trabalho docente e manifesta o respeito aos alunos. Mediante esse esforço, opera-se a própria valorização aproximando-se do ideal do ofício, inscrevendo-se em sua história e na ideia do belo trabalho; é também viver seu ofício de forma criativa. Propor inovações supõe um tempo de trabalho e um investimento importantes. Sua introdução visa a encontrar um modo de interessar os alunos facilitando o trabalho dos professores e aumentando sua satisfação profissional. A variação dos conteúdos e dos dispositivos é dirigida ao nível de interesse dos alunos, segundo o professor que trabalha no colégio Hampton, estabelecimento situado no perímetro urbano de uma pequena cidade:

Tenho uma sequência de aulas que se mantém há três anos, desde os novos programas. Não se pode modificar o programa cronologicamente falando, mas pode-se variar em função dos alunos e de você. [...] Depois, mesmo para você, há aulas que rolam sozinhas, aquelas em que não me faço muitas perguntas. Você não as modifica ou as modifica um pouco, na medida em que percebe que a coisa está emperrada.

Ferramentas e atividades fora da classe também podem ajudar a contornar situações problemáticas, ao mesmo tempo em que constituem suportes para estratégias de aprendizagem:

Quando sinto que já começa com agitação, que não vou conseguir passar o que pretendo ou que a coisa não vai bem, que os alunos não assimilaram bem, a gente sabe que com o retro [projektor] dá para fixar. (Professora de inglês experiente, colégio Bellevue)

Primeiro, vamos ao Tribunal do Júri, e depois há toda uma ação, visitamos um juiz de menores, um advogado, fomos a presídio também, nos encontramos com o diretor. Isso é uma coisa que lhes interessa em princípio. (Professora de Francês, colégio Langevin)

Essa variação de atividades desperta o interesse tanto do professor quando dos alunos, um participando do outro. Variar os dispositivos, os conteúdos e os procedimentos é a garantia de se manter e de manter os alunos em alerta. O caráter novo ou original de uma atividade é uma escapatória ao tédio e à desordem, ao mesmo tempo em que visa a maior eficácia. A importância desse processo é destacada pelo fato de

os professores gostarem de descrever seu trabalho com base nessas atividades, embora elas representem uma parte marginal de seu tempo. A disposição de espírito e a energia exigidas para criar essas atividades se tornam atributos que valorizam o trabalho. Nessa medida, as novidades cotidianas, que são o ordinário do trabalho docente, constituem meios de lutar contra um sentimento de desqualificação e de provar sua profissionalidade. Outra característica dessas atividades que quebram a rotina é que elas são experimentadas como projetos com grande autonomia, projetos que reaproximam do trabalho como “obra” e o tornam uma fonte de prazer. Além disso, o projeto tem uma temporalidade definida por aquele que o conduz, enquanto o trabalho docente é cadenciado antes de tudo pelo calendário institucional. O tempo do projeto substitui a agenda do tempo escolar. Contudo, trata-se de projetos limitados, sobre os quais os professores têm domínio, ao contrário dos projetos institucionais, nos quais raramente se encontram.

Os professores também conhecem a forma de dar aula com o menor esforço. Mas logo se cansam disso e, às vezes, também preferem trabalhar de maneira diferente, embora esse modo de ação não seja sempre possível, pois exige demais. Quando o cansaço toma conta, a aula tradicional é um meio de limitar seu envolvimento, com o risco de... se aborrecer:

Eu estava cansado, eu disse “Bom...”, era uma sexta-feira à tarde, “Vou dar uma aula tradicional no quadro”, dei uma aula de gramática no quadro, impecável. Todos ficaram calmos. Eu fiquei entediada como todos. Depois, não deu em nada, eu testei mais tarde. (Professora de Letras experiente, Bellevue)

Apesar das vantagens das práticas rotineiras, os professores preferem, em geral, casar as duas estratégias, o que permite permanecer no ofício: a microinovação salvaguarda o interesse intelectual do ofício, mantém o pensamento ativo, é fonte de prazer no trabalho e impede de se deixar abater: “É preciso acreditar nisso também, justamente para poder criar, para conseguir interessar os alunos, para criar esse clima de confiança. Se nos abatemos, se nos deixamos abater, somos engolidos” (jovem professor de Letras, Bellevue).

Aguentar, não se abater, lutar contra o “processo de apropriação pessoal do fracasso” (MARTUCELLI, 2004) correspondem a uma fonte moral ligada à consciência de sua força e à autoestima. Investir em micromodificações da atividade é uma forma de não se abater, de se manter de pé. Descrito como uma condição de sobrevivência no ofício, é menos o investimento pedagógico em si mesmo que a convicção moral de sua força que dá suporte ao professor. Essa força moral, fundada no sentimento de utilidade social e de fazer um bom trabalho, nunca

se estabelece definitivamente, mas se constrói nas situações, e daí sua fragilidade. Essa constatação provoca, particularmente nos professores jovens, a angústia de não conseguir permanecer no ofício (RAYOU, VAN ZANTEN, 2004). A variação dos modos de envolvimento e de atividades constitui uma saída para essa inquietação.

UMA INVENTIVIDADE ASTUCIOSA

A inteligência astuciosa manifesta-se em situações em que as rotinas habituais são insuficientes (DEJOURS, 1993). A astúcia, nesse caso, mobiliza a engenhosidade para fazer um bom trabalho. É uma solução original para um problema novo que pegou despreparada a organização do trabalho. A engenhosidade é própria a cada indivíduo e demonstra sua virtuosidade (DODIER, 1995). Ela possibilita a construção de meios de controlar uma situação que parece inapreensível, transforma o ambiente de trabalho (BESSY, CHATEAURAYNAUD, 1993). O professor recupera assim o poder de agir (CLOT, 2008) que acreditava perdido, mas é preciso ainda que a astúcia seja justificável em relação à ética profissional e aos objetivos da prescrição, para não cair em uma estratégia defensiva que, certamente, pode escapar das regras comuns, mas com o risco de desvios perigosos para os indivíduos e os coletivos e de perda do sentido do trabalho (LANTHEAUME, 2007). É *a posteriori* que os professores descrevem essas situações, ao mesmo tempo extraordinárias e cotidianas, e a sua ação; quando estão seguros de que não fizeram “qualquer coisa”, graças a um trabalho reflexivo posterior e após conversas com colegas. Os exemplos, muitas vezes observados ou relatados, de situações vividas como de alto risco, nas quais o professor é desestabilizado por um ou mais alunos, por um acontecimento inesperado, mas consegue reverter a situação de um modo original, são a prova disso. Essa forma de engenhosidade destaca a capacidade de descobrir e criar novos recursos, de recorrer a um amplo leque de registros de comunicação (verbal, não verbal), de manifestar autonomia no trabalho. É uma resposta virtuosa à dificuldade e fonte de prazer, de eficácia e de reconhecimento que melhora a reputação profissional. Juntamente com a responsabilidade, está no centro da definição identitária dos professores, na origem de uma grandeza simbólica e da satisfação profissional. Além disso, compartilhada, permite alimentar o repertório coletivo do que se considera uma boa prática, renovando assim o exercício do ofício por todos os “truques” do calor da ação e que, depois, são validados pelos colegas. Por todas essas razões, a astúcia pode ser uma saída em face das provas do trabalho.

UM MODELO DE FUGA: UMA QUESTÃO DE DISTÂNCIA

O modelo da fuga está muito presente na forma pela qual os professores têm de gerir suas dificuldades. Não se trata, em geral, de uma fuga que suprime os problemas; eles os deslocam e, deslocando-os, resolvem-nos ou os superam. Esse deslocamento provém essencialmente do deslocamento do professor, que introduz uma nova distância em relação ao seu envolvimento no trabalho e à dificuldade encontrada. A criação de uma nova situação de trabalho é a forma mais frequente: mudança de classe, de estabelecimento, de disciplina de ensino, de ofício (mas permanecendo no ensino oficial) são os casos mais comuns. A demissão do ensino oficial é excepcional. Essa maneira de introduzir a mudança renova o interesse do trabalho, escapando do que se tornou sinônimo de abatimento, impotência, ou mesmo fracasso profissional ou aversão ao ofício. A evolução de carreira do colégio para o liceu, as mudanças de classe de início de ciclo para as classes de fim de ciclo (ou o inverso), a relativa especialização em tipos de atividade centradas na transmissão de saber ou paraescolares (projetos didáticos ou culturais, viagens escolares, etc.) comprovam isso, assim como as requalificações (mudança de disciplina, de função). A transferência é apresentada, geralmente, como a ocasião de um novo começo, de uma retomada do interesse profissional. Os professores utilizam ainda as possibilidades de mobilidade interna ou de evolução de suas funções (professor principal, conselheiro pedagógico, tutor, formador, etc.) para melhorar sua relação com o ofício, para progredir. Eles descrevem essa estratégia de forma positiva e destacam o peso do ambiente de trabalho: “em dificuldade” aqui ou com essa ou aquela classe, já não estão mais em outros lugares, com outros alunos, outra direção, outros colegas; aqueles que tinham a impressão de “vegetar” dizem se sentir “reviver”.

O descomprometimento constitui outra figura da fuga, mas é um descomprometimento relativo, pois a situação de estar na frente dos alunos não tolera um descompromisso completo, a menos que se assuma um risco inevitável. O descomprometimento afeta algumas tarefas ou alguns conteúdos de ensino. Também pode ser compensado por outro envolvimento, em outro lugar. Muitos professores têm outra atividade (geralmente voluntária), paralelamente ao seu ofício, que ocupa um lugar importante em sua vida: formação, atividade associativa, criativa, esportiva, sindical ou política. Para eles, essa é a oportunidade de encontrar novos recursos, de suportar melhor as tensões do ofício, de continuar ensinando com prazer ou de reencontrar esse prazer. Escapar da dupla exigência do ofício, disciplinar grupos e comprometê-los na atividade de aprendizagem, é um meio de evitar a insatisfação profissional, como explica este professor experiente:

Se a gente não tem nada paralelo e a coisa vai mal no trabalho escolar, pode explodir. Ao contrário, se a gente tem atividades externas, isso pode ajudar a passar por cima. [...] Por isso, acho que é necessário ter essas atividades anexas. A mim, isso me ajuda, e isso ajuda também as pessoas que participam, e elas dizem isso. (Professor de Matemática, colégio Hampton)

Essas atividades também proporcionam aos professores um conhecimento raro dentro do ensino oficial. Com isso, reencontram uma dignidade que se estende ao seu trabalho. Elas lhe dão oportunidade de trabalhar com adultos e de “sair um pouco da bolha”, do “enclausuramento da grande casa”. São ocasião de uma tomada de distância, de comparações com outros mundos, de enriquecimento de seu repertório de ação. Ter um pé em vários mundos os valoriza, na medida em que desempenham eventualmente um papel de passadores e de tradutores de recursos vindos de outros lugares. Exemplo, entre outros, este professor de Educação Física, em meio de carreira, trabalhando há cinco anos na escola, descreve o processo que oscila entre tomada de distância e proximidade, ambos necessários ao equilíbrio pessoal e profissional:

Fora de minha atividade profissional, faço jornalismo. Colaboro com revistas de “vela e viagens”. Então, escrevo artigos para essas revistas, artigos mais fotos. Minhas fotos estão em uma agência. São distribuídas por uma agência. Por isso, minhas férias, eu passo velejando e descobrindo recantos, cruzeiros e preparando um artigo. [...] eu me perguntei se não ia acabar no jornalismo, mas o ofício de professor me agrada. Sinto necessidade de compartilhar, sinto necessidade de ter contatos, sinto necessidade de ensinar. É o contato com universitários ou alunos. Para mim, ensinar me convém inteiramente. O que eu gostaria depois é lecionar para universitários. Portanto, mudar de público. (Colégio Langevin)

O investimento externo, ao oferecer a oportunidade de se descontrair do ofício, de relativizar as insatisfações ou dificuldades dele, cria um novo equilíbrio, permite continuar exercendo a atividade de professor. Ao contrário, mudar de ofício é apresentado mais como uma possibilidade do que como uma alternativa real. A mudança é mais idealizada do que programada, mas a expressão recorrente da vontade de mudar de ofício pelos professores é uma forma de colocá-los à distância, considerando suas vantagens e inconvenientes em relação a outros ofícios sonhados. Assim, a “fuga”, real ou virtual, é um meio de variar o foco entre proximidade e distância, de ganhar forças, de mobilizar novos recursos para enfrentar mais facilmente as provas.

O AGIR COLETIVO: DO DISCURSO À AÇÃO

A prática do trabalho coletivo é antes de tudo pragmática, mais do que ideológica, e corresponde à vontade de preservar interesses profissionais. Nesse sentido, ela é, às vezes, uma verdadeira saída para as dificuldades. Quando existem coletivos de trabalho, os professores se sentem moralmente sustentados e mais fortes, e por isso têm uma identidade profissional mais positiva. O individualismo por muito tempo protetor, fundado em um estatuto que delimita as tarefas e as missões dos professores, se volta agora contra eles, privando-os do apoio de coletivos capazes de gerir localmente as dificuldades profissionais. A perda de centralidade das normas torna a gestão individual do ofício menos eficiente e mais perigosa. A necessidade de produzir localmente as normas de comportamento, de aprendizagem, de saberes mobiliza a própria pessoa do professor, exige negociações e justificativas, sempre mais exaustivas quando não se referem a regras coletivas. De sua parte, o discurso público sobre o trabalho tem efeitos reguladores e construtivos pela maneira como compartilha as dificuldades e constitui uma oportunidade de confrontação a propósito das soluções a adotar.

Entretanto, os professores só fazem menção às suas dificuldades quando pressionados pela necessidade, após uma prova particularmente difícil, que causa ansiedade, medo e/ou raiva. Senão, prevalece a gestão individual do problema. Quando a necessidade emocional impõe tornar pública uma dificuldade, se tem a confirmação de que o “segredo” não protege. A publicidade feita em torno de uma situação profissional difícil leva a um compartilhamento da responsabilidade. Como mostraram as análises de Everett Hughes (1996), particularmente no caso das enfermeiras, o fato de tornar público um litígio funciona como uma garantia profissional: o litígio compartilhado torna-se um litígio coletivo, no qual a primeira pessoa envolvida é apenas um trabalhador entre outros. Tornar público é transmitir o problema a outros, livrar-se do peso da solidão. Coletivizando um problema, a informação sai do particular e permite maior generalização, fazendo do problema de determinado aluno, em uma aula específica, algo relativo ao funcionamento do sistema educacional, por exemplo. Caso contrário, o problema permanece local e individual, e sua responsabilidade, também. Portanto, a informação pública protege a pessoa.

Falar, no entanto, não basta. Uma das razões é que a pessoa que se queixa deve ser legítima em sua queixa de uma situação e capaz de justificar sua atitude em relação a princípios de referências compartilhadas (o bem do aluno, a igualdade de oportunidades, etc.). A publicidade depende, portanto, da natureza tanto do problema encontrado quanto do reclamante (reputação, estatuto, gênero). Deve também levar em conta os destinatários da informação. Se a legitimidade da ação é difícil de estabelecer, se a autoestima é baixa ou se a queixa revela uma

prática denegada e um medo coletivo recalcado (como a violência contra alunos), a publicidade se choca com o risco da falta de solidariedade dos colegas, que redefinem o problema profissional em questão pessoal. Quando se consegue a solidariedade dos colegas ou a confiança na sua legitimidade profissional é suficiente, a publicidade é concebível.

A fala pública que aparece quando realmente “isso não é mais possível” ainda está muito distante da noção de equipe. Contudo tem funções importantes de regulação das crises emocionais, de canalização de sentimentos de injustiça; ele abre caminho ao diálogo e à saída do isolamento, como diz esta professora em fim de carreira:

É importante conversarmos entre nós. Quando estamos na classe, estamos sós. Há um sistema este ano que eu acho bom, é o caderno da vida escolar que fica na sala dos professores. Ele funciona por nível. Quando a gente vai escrever, vê que a folha já está cheia e pensa: “tanto melhor, não sou a única que teve a preocupação”. A gente vê os nomes e pode ir falar com eles. (Professora de Tecnologia, colégio Hampton)

Quando há um trabalho coletivo, ele é valorizado pelos professores como um elemento-chave para orientar sua atividade, como mostram estes dois testemunhos de professores em fim e em meio de carreira:

O trabalho de equipe é importante porque a gente se dá conta de que alguém teve a mesma dificuldade nessa parte do programa, então a gente pensa: “Essa parte do programa, eles são bem leves, mas isso não corresponde aos alunos”. Portanto, a gente só vai fazer um pouquinho, porque é preciso ainda assim... (Professor de Tecnologia, colégio rural, Mermoz)

A gente não se desvencilhou sozinho. Por isso, há todo um sistema para tentar enquadrar, canalizar, sancionar, pôr limites, etc. Não, eu acho que... a gente não ficou cada um no seu canto! Isso não bastou... Isso ajudou a chegar até o final do ano. (Professor de Letras, conselheiro pedagógico, Bellevue)

O trabalho em equipe é, no entanto, mais uma necessidade do momento, para gerir problemas didáticos e disciplinares específicos, do que um modo de funcionamento habitual. As relações de trabalho com os colegas são, frequentemente, relações de comparação latente dos respectivos desempenhos, o que impede a cooperação. A confiança demora a ser construída e as condições de trabalho não facilitam essa construção: existem poucos momentos e oportunidades na organização do trabalho em que é possível o contato, necessário à cooperação. Assim, o trabalho coletivo é visto como desejável, mas impossível. Quando

existe, sua função de suporte e a percepção das dificuldades dos outros ajudam os professores a aceitar melhor e resolver as próprias dificuldades, pois ele é produtor de novos recursos. Quando existe um coletivo de trabalho, a competição passa ao segundo plano em proveito da solidariedade e da complementaridade.

Os dispositivos prescritos impondo um trabalho coletivo, que vem crescendo nos últimos dez anos, podem estimular a troca e a cooperação, mas ainda é preciso que a organização do trabalho possibilite isso (LANTHEAUME, 2008b). Nesse caso, os professores preferem trabalhar com colegas com os quais têm afinidade e que se dispõem voluntariamente a conduzir um mesmo projeto. O critério da afinidade não é, nesse caso, sinal de falta de profissionalismo e, sim, o meio de atenuar a falta de tempo e de oportunidades para construir a confiança suficiente para trabalhar junto, aceitar mostrar seu trabalho, suas imperfeições e suas transgressões. A relação de afinidade, construída eventualmente sobre outros fundamentos além dos profissionais, mas os incluindo, é a solução adequada às condições de trabalho concretas dos professores, ainda que restrinja o trabalho cooperativo. Quando já há confiança, quando há princípios e concepções do trabalho compartilhadas, é um tempo que se ganha.

Na falta de convivência preestabelecida, um acordo sobre o projeto é o ponto de partida da relação de confiança. Tentam-se então experiências que todos teriam hesitado em lançar sozinhos. Desse modo, o trabalho conjunto reúne soluções para as dificuldades já mencionadas que consistem em se investir fortemente no ofício e em introduzir variações. Em todos os casos, pensar e agir de forma coletiva cria recursos e solidariedades inéditas para superar as provas com que os professores são confrontados.

CONCLUSÃO: RECONSTRUIR UMA GRANDEZA PERDIDA E O SENTIDO DO OFÍCIO

Abordar o trabalho dos professores do ângulo das defesas que eles constroem diante da adversidade profissional impõe observar sua atividade cotidiana para tentar compreender condutas que às vezes parecem absurdas, desenvolvendo uma sociologia pragmática do trabalho centrada no real do trabalho e em suas provas, ao contrário dos trabalhos sobre os professores, que por muito tempo se preocuparam mais em acusar e esqueceram o trabalho real (LANTHEAUME, 2008a).

A “proliferação de si mesmo” descrita por Fernando Pessoa é uma imagem útil para perceber como os professores, mediante estratégias implícitas ou explícitas, encontram soluções muito variadas que lhes permitem superar provas de maior ou menor relevância. Encontrar a forma mais apropriada para resistir, adaptar-se aos imprevistos do trabalho, discernir arranjos eficazes, ajustar seus projetos e gestos nas situações, assu-

mir papéis diferentes, construir argumentações apropriadas aos diversos destinatários, enfim, lidar com o real e ao mesmo tempo transformá-lo são caminhos abertos no dia a dia para evitar os perigos da perda de sentido da ação e do esgotamento. Essa plasticidade profissional mostra sua eficácia para enfrentar as novas normas do trabalho, na medida em que se nutre da articulação entre competências pessoais, os recursos do ofício e os dos coletivos de trabalho, eles próprios suficientemente plásticos para ser criadores de sentido e portadores de solidariedade. Em uma conjuntura em que as normas de trabalho se transformam, essa plasticidade (DEBONO, 1996) não só permite a sobrevivência profissional como também é a condição da criatividade e do prazer no trabalho. É com base nela que se define o sentido do trabalho e o do ofício, que se reconstrói sua grandeza.

Os professores gastam muita energia e inteligência inventando soluções para os obstáculos do trabalho. Não se trata de um epifenômeno periférico que só se manifestaria em caso de crise aguda, mas faz parte do ofício. A busca de soluções para minorar, evitar, neutralizar, relativizar, contornar as dificuldades está incluída nas próprias tarefas. É um objetivo integrado à sua realização. As dificuldades do trabalho docente são as da prova do real; o sofrimento no trabalho surge quando a impotência para agir remete o professor a uma pequenez social (“ser o empregado dos pais”, “chovem reformas, que nunca são avaliadas”, “alunos que querem nos impor sua lei”, “condições de trabalho indignas”, etc.), quando o sentido e a utilidade da atividade escapam. A mobilização dos professores contra as dificuldades do ofício se nutre de sua força e constrói sua grandeza social e simbólica. Inversamente, a fraqueza do ofício aumenta as dificuldades profissionais que, conseqüentemente, são reduzidas ao estatuto de problemas pessoais e causam diversas somatizações. As soluções imaginadas no dia a dia tendem a preservar e desenvolver uma capacidade de agir individual e coletiva, fonte de prazer no trabalho. Não impedir essa busca pragmática de soluções, valorizá-la, poderia inspirar políticas nacionais e locais que facilitassem a cooperação e definissem ambientes de trabalho mais propícios à satisfação profissional dos professores.

REFERÊNCIAS

- BAJOIT, G. *Exit, voice, loyalty... and apathy: les réactions individuelles au mécontentement*. *Revue Française de Sociologie*, Lyon, v. 29, n. 2, p. 325-345, avril-juin 1988.
- BESSY, C.; CHATEAURAYNAUD, F. Les Ressorts de l'expertise. In: CONEIN, B.; DODIER, N.; THÉVENOT, L. (Éd.). *Les Objets dans l'action*. Paris, EHESS, 1993. p. 141-164.
- BOLTANSKI, L.; THÉVENOT, L. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard, 1991.
- _____; CHIAPELLO, E. *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- CLOT, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF, 2008.
- DARCOS, X. L'Entourage de Nicolas Sarkozy veut la suppression du “décret de Robien”: rapport. *La lettre de l'éducation*, n. 552, 19 mars 2007.

- DEBONO, M.-W. *L'Ère des plasticiens: de nouveaux hommes de science face à la poésie du monde*. Paris: Aubin, 1996.
- DEJOURS, C. Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, Ottawa, n. 116, p. 47-70, 1993.
- DEROUET, J.-L. *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris: A. M. Métailié, 1992.
- DODIER, N. *Des hommes et des machines*. Paris: A.-M. Métailié, 1995.
- HIRSCHMAN, A. O. *Exit, voice and loyalty*. Cambridge: Harvard University, 1970.
- HUBERMAN, A. M. (Dir.). *La Vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1989.
- HUGHES, E. C. *Le Regard sociologique, essais choisis*. Paris: EHESS, 1996.
- JOAS, H. *La Créativité de l'agir*. Paris: Cerf, 1999.
- LANTHEAUME, F. L'Activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, Liège, n. 19, p. 67-81, 2007.
- _____. De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, Paris, n. 57, p. 9-22, 2008a.
- _____. (Dir.). *Les Enseignants de lycée professionnel face aux réformes: tensions et ajustements dans le travail*. Lyon: INRP, 2008b.
- LANTHEAUME, F.; HÉLOU, C. *Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant: rapport de recherche*. Lyon: UMR Éducation & Politiques, Université Lyon 2-INRP, 2007. Tapuscrit.
- _____. *La Souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris: PUF, 2008.
- MOLINIER, P. Pendant la pause café... *Santé mentale*, n. 37, p. 10-12, 1999.
- MAROY, C. Les Évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie: Recherches en Éducation*, Lyon, n. 155, p. 111-142, 2006.
- MARTUCCELLI, D. Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, Lyon, v. 45, n. 3, p. 469-497, 2004.
- _____. *Forgé par l'épreuve*. Paris: Armand Colin, 2006.
- PESSOA, F. *Le Livre de l'intranquillité*. Paris: Bourgois, 1988.
- RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école?* Paris: Bayard, 2004.
- VAN ZANTEN, A. *Les Politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2004.
- WELLER, J.-M. Stress relationnel et distance au public: de la relation de service à la relation d'aide. *Sociologie du travail*, Liège, v. 44, n. 1, p. 75-97, 2002.

FRANÇOISE LANTHEAUME

Socióloga, maître de conférences da Universidade de Lyon
 Laboratoire EA Éducation, Cultures et Politiques (Lyon 2 – IFE/ENS –
 U. St Etienne)
 francoise.lantheaume@univ-lyon2.fr

TEMA EM DESTAQUE

POLÍTICAS EDUCATIVAS E MODOS DE SUBJECTIVAÇÃO DA PROFESSÃO DOCENTE

JOSÉ ALBERTO CORREIA
LUÍSA ÁLVARES PEREIRA
HENRIQUE VAZ

RESUMO

Com este texto, pretende analisar-se a influência das políticas educativas nos contextos e no trabalho do professor. A partir de um conjunto de informações empíricas, recolhidas no decurso de dois projectos de investigação, foi possível descrever as modalidades através das quais os professores gerem o seu sofrimento profissional. Por outro lado, estes mesmos dados também permitiram caracterizar um conjunto de “ideologias profissionais defensivas”, discernindo-se, igualmente, as tensões existentes entre as figuras dos jovens e dos alunos que frequentavam um determinado conjunto de escolas secundárias em Portugal. Com base na reinterpretação dessa mesma informação empírica, serão ainda analisados os efeitos que assumem as actuais políticas educativas no reforço da alienação e da exploração do trabalho docente.

EDUCATIONAL POLICIES AND WAYS OF SUBJECTIVIZING THE TEACHING PROFESSION

JOSÉ ALBERTO CORREIA
LUÍSA ÁLVARES PEREIRA
HENRIQUE VAZ

ABSTRACT

The aim of this text is to analyze the influence of educational policies on teachers' contexts and work. Based on a body of empirical information gathered from two investigation projects, it was possible to describe modalities by means of which teachers manage their professional suffering. The same data enabled a characterization of a set of "defensive professional ideologies", as well as tensions existing among the figures of young people and students frequenting a particular set of secondary schools in Portugal. The effects of current educational policies in reinforcing the alienation and exploitation of teaching work will be analyzed on the basis of this body of empirical information.

TEACHERS • IDENTITY • LABOUR • EDUCATIONAL POLICIES

ESTE TEXTO PROCURA contribuir para a compreensão dos modos como os professores se formam a partir, precisamente, do exercício efectivo do seu trabalho, num contexto profundamente marcado por modos paradoxais de existência da escola. Na realidade, assiste-se hoje, e por um lado, a uma revalorização simbólica da escola – e expressa, nomeadamente, através do excesso de missões que lhe são atribuídas – que tem sido acompanhada por uma desqualificação simbólica dos profissionais da educação e dos saberes que lhes são específicos, sendo ambos considerados como os principais responsáveis pelos problemas e pelas dificuldades em assegurar um processo de escolarização eficaz. Por outro lado, esse modo paradoxal de existência da escola associa-se a um outro, resultante do facto de a vida na instituição se ter vindo a “des-escolarizar” (GLASMAN, OEUVRAD, 2004), ao mesmo tempo que, politicamente, se têm vindo a impor modos de definição dos problemas educativos, assentes no pressuposto de que os problemas da escolarização se resolvem com mais escolarização, intensificando-se, portanto, os processos de escolarização e alargando-o para espaços educativos que, por terem escapado a esse processo de escolarização, se tinham constituído como espaços de “experimentação pedagógica” mais propensos à transformação da vida nas escolas.

Esses modos paradoxais de existência de e na escola são potenciados por algumas das tendências das actuais políticas educativas. Procuraremos, na primeira parte desta reflexão, caracterizar essas tendências. Na segunda parte do nosso trabalho, ocupar-nos-emos das relações existentes entre as políticas educativas e as produções do trabalho dos próprios professores, sendo essas produções analiticamente encaradas como produções

objectiváveis e subjectiváveis. Nas primeiras, iremos enfatizar, sobretudo, as relações que os professores estabelecem com as suas produções materiais e imateriais, entendendo-se as produções materiais como o conjunto de influências que o trabalho dos professores exerce sobre o trabalho dos alunos e os seus produtos; as segundas, por sua vez, compreendem o conjunto de produções relacionais e organizacionais que envolvem tanto os professores como os alunos. No que diz respeito às produções subjectiváveis dos professores, daremos particular relevo não só aos processos de produção de subjectividades profissionais, ou seja, à forma pela qual os professores se conhecem e se reconhecem no trabalho como também às disposições e aos sistemas cognitivos accionados para a produção de práticas profissionais e respectiva justificação.

Essa nossa contribuição apoia-se num conjunto de informações empíricas, recolhidas no decurso de dois projectos de investigação. Esses dados permitiram-nos, mormente, caracterizar as modalidades através das quais os professores gerem o seu sofrimento profissional. Por outro lado, permitiram elaborar um conjunto de “ideologias profissionais defensivas” e discernir as tensões que se estabelecem entre as figuras dos jovens e dos alunos que frequentavam um conjunto de escolas secundárias em Portugal. Fazendo uma reinterpretação dessa informação empírica, iremos analisar, neste texto, os efeitos que as actuais políticas educativas têm no reforço da alienação e da exploração do trabalho docente. Como tentaremos evidenciar, esse processo tem sido acompanhado pelo desenvolvimento de modos de regulação da acção profissional, reforçando-se as tendências para que os professores estabeleçam relações de estranheza com os seus contextos de trabalho e para a desagregação do regime de familiaridade profissional, com vista a poderem precaver-se, por outro lado, contra o sofrimento profissional, inserindo-se num regime de produção de excessos, em que se acentuam, arbitrariamente, determinadas dimensões da acção em detrimento das restantes, o que os inibe de estabelecer uma relação “equilibrada” com as suas práticas profissionais. O excesso e a estranheza parecem, por isso, constituir-se como os regimes dominantes de socialização dos professores no trabalho.

POLÍTICAS EDUCATIVAS: DA REGULAÇÃO NORMATIVA À IMPOSIÇÃO COGNITIVA

Nos últimos trinta anos, as políticas educativas foram objecto de transformações profundas, que incidiram quer sobre as formas institucionais que asseguram a gestão da escolarização e da educação quer sobre as próprias formas legítimas de se definir a justiça educativa – ou seja, os modos de justificar a acção educativa –, como, ainda, sobre os processos de produção das subjectividades dos actores que habitam e estruturam o campo educativo, em geral, e o campo escolar, em particular. Alguns autores assi-

nalam o facto de essas transformações se inserirem num amplo processo de privatização da educação através da institucionalização de dinâmicas que permeabilizaram os sistemas aos interesses dos privados, tendo esse processo de privatização uma particular expressão objectivável e simbólica. Objectivamente, o sistema fomentou o ensino privado e reforçou a sua dependência, relativamente aos interesses privados de determinados agentes educativos, de entre os quais se destacam as editoras escolares e os interesses privados dos pais e dos alunos das classes privilegiadas, que se têm vindo a tornar, cada vez mais, como a clientela estruturante do campo escolar. O mercado e a “livre escolha” a ele associado insinuam-se como o modo desejável de regulação do campo educativo, ao mesmo tempo em que se assiste a uma privatização simbólica das responsabilidades sociais pela gestão da escolarização e das suas produções mais tangíveis.

Ainda que não caiba, no âmbito deste texto, proceder a uma descrição detalhada dessas transformações, não queríamos deixar de fazer uma referência, mesmo que sucinta, a quatro tendências que interferiram, mais directamente, na actual estruturação dos contextos da escolarização e, por isso, no campo do exercício da acção profissional dos professores.

A primeira diz respeito às transformações que se têm vindo a produzir tanto no conteúdo como nas formas através das quais se objectivam e subjectivam as políticas educativas. Referimo-nos, nomeadamente, à tendência que se tem vindo a cristalizar para que o conteúdo das políticas educativas se desferencialize, progressivamente, das preocupações relacionadas com o combate às desigualdades e às injustiças sociais, acentuando-se, fundamentalmente, medidas relacionadas, num primeiro momento, com a inclusão social e, mais recentemente, com o combate à violência urbana e com a indisciplina na escola. Sendo transversais às políticas educativas desenvolvidas no contexto europeu, essas medidas objectivam-se, de uma forma particularmente intensa, nas transformações introduzidas nas Políticas de Educação Prioritária que, aquando da sua implementação, se afirmavam como dispositivos de discriminação positiva das populações mais desfavorecidas, procurando envolver um conjunto de instituições da chamada sociedade civil. Nesta última, adquiriram uma importância relevante as medidas que se debruçavam sobre os processos do desenvolvimento humano. Porém, e já na actual versão mais recentemente implementada, acentuaram-se as preocupações relacionadas com a violência e com a indisciplina, envolvendo-se, mais activamente, as estruturas de controlo social (DEMEUSE, FRANDJI, GREGER, ROCHEX, 2008; CANÁRIO, ALVES, ROLO, 2001). No actual contexto, estas políticas parecem ter-se diluído em favor das atinentes ao aumento da competitividade e à produtividade dos sistemas educativos.

Essa transformação das finalidades ou dos conteúdos das políticas educativas foi acompanhada por importantes mudanças nos modos de gestão e dos dispositivos responsáveis pela sua implementação e desen-

volvimento. Apoiadas e legitimadas através da difusão alargada de uma diabolização da intervenção do Estado, a quem se imputa a responsabilidade de nem ter contribuído para a redução das desigualdades sociais nem para assegurar acréscimos de expressividade no interior dos sistemas, estas transformações apoiaram-se em três novas narrativas que coexistem no sistema, hierarquizando-o, socialmente. Refiro-me, em primeiro, à narrativa da desconcentração dos serviços estatais, que se suportam numa planificação articulada dos serviços do Estado, em segundo, à narrativa da descentralização que supõe a possibilidade de uma produção local do Estado através do estabelecimento de parcerias e de consórcios entre diferentes instituições da chamada sociedade civil e, finalmente, à narrativa da autonomia e da responsabilidade da escola, em que se atribui uma ênfase particular às questões da liderança. Ora, se as duas primeiras narrativas envolvem espaços educativos em que se acentuam as desigualdades sociais ou se concentram as dinâmicas de exclusão e da violência urbana, a última narrativa é particularmente vocacionada para ganhar a adesão das classes sociais mais altas e dos novos herdeiros. Nestas três narrativas, insinua-se um novo modo de regulação dos sistemas educativos, em que a regulação à entrada – assegurada através da multiplicação de normas universais – dá lugar à flexibilidade, à leveza e à multiplicação das oportunidades, acompanhada com a correspondente responsabilização dos actores que hoje se apresenta como o modelo mais eficiente de combate às gorduras do Estado (CORREIA, CAMELO, 2012).

A segunda tendência, a que importa fazer referência, diz respeito às transformações que se têm vindo a introduzir nas injunções accionadas para a produção da acção educativa legítima. Até meados da década de 1980, os sistemas educativos ocidentais tinham-se dotado de dispositivos organizacionais, visando a assegurar-se a conformidade das práticas pedagógicas, em relação aos modelos legítimos e desejáveis. Procurava assegurar-se esta conformidade com o recurso à definição de um conjunto de normas para a acção de que os sistemas de formação de professores, a produção legislativa e o próprio corpo de inspectores desempenhassem o papel mais relevante. Nos últimos anos, essa regulação normativa da acção tem perdido importância, relativamente a modos de regulação mais difusos que, em última análise, se apoiam numa multiplicação, sem precedentes, de dispositivos de imposição de uma ordem cognitiva para a acção, em que se esboça uma gramática única da acção legítima, construída em torno de um conjunto de instrumentos cognitivos e de relação entre eles. Dir-se-ia que esses últimos 25 anos não produziram mudanças significativas nos agentes produtores de normas legítimas da acção – apesar de se poder admitir o seu alargamento para protagonistas que não pertencem, “naturalmente”, ao campo educativo –, mas, sim, na forma de imposição dessas normas, sendo que, por incidirem, actualmente, em sistemas cog-

nitivos, mais ou menos dissimulados, encontram-se mais “protegidas” em relação à crítica e ao questionamento (BARROSO, 2011).

A terceira tendência a referenciar diz respeito à actual redistribuição das responsabilidades pela gestão dos processos de escolarização, em que se assiste a uma diluição dos dispositivos de coordenação pedagógica e de reforço das lideranças, bem como ao reforço de um processo de individualização das responsabilidades pelos resultados da escolarização. Essa tendência – inscrita, em parte, nos actuais modelos de gestão das escolas – é responsável pela desagregação dos colectivos de cooperação profissional, tendo conduzido ao desenvolvimento de uma espécie de “formativite” aguda, que envolve tanto os profissionais de educação como outros intervenientes do campo educativo. A institucionalização dessa tendência, que procura tanto moldar os modelos organizacionais privilegiados no sistema como produzir “subjectividades” conformes a esses modelos, é também responsável pela perda da capacidade de os sistemas se autorreformarem, na afirmação incontrolada do pressuposto de que os disfuncionamentos do sistema resultam dos défices do próprio sistema. De uma forma particularmente intensa, a ideia de que a crise da escolarização só pode ser gerida através de acréscimos de escolarização, que se exprime tanto pela intensificação do tempo da escolarização como pelo seu alargamento para os espaços educativos – que, por não se inscreverem, incondicionalmente, na ordem escolar, tinham contribuído para a transformação do próprio espaço escolar –, é uma consequência da aceitação acrítica desse princípio (LIMA, ALMERINDO, 2002; LIMA, 2010, CANÁRIO, 2005; CORREIA, MATOS, 2001; CORREIA, CAMELO, 2003).

A quarta tendência que importava realçar prende-se com o importante papel que tem vindo a ser atribuído à avaliação, na produção das políticas educativas, tanto no nível das macropolíticas como em termos das micro-políticas de produção de sentido para a acção. Nesse domínio, poderíamos admitir que não nos encontramos apenas perante um processo de alargamento sem precedentes das práticas de avaliação, mas, sim, perante uma mudança estrutural, em que a avaliação tendeu a deixar de ser uma instância de apoio à formulação da decisão política, tornando-se na própria política que, desse modo, deixou de se reportar ao debate argumentado sobre a justiça educativa para incidir, apenas, sobre a procura dos meios mais eficientes. Esse desenvolvimento da *avaliocracia* foi, seguramente, potenciado e legitimado pela recente difusão mundial das estatísticas e dos indicadores estatísticos da educação e do processo de valorização de uma informação centrada, exclusivamente, nos efeitos individuais (ou nos produtos individuais) e numa consequente desvalorização das variáveis de contexto. Como realça Lima (1997), assistiu-se à consolidação de uma definição contabilística da educação, em que o domínio atribuído ao argumento estatístico – por vezes, legitimado, cientificamente, de uma forma incontrolada –, relativamente ao argumento

político, teve profundas implicações na estruturação do campo educativo. Do ponto de vista da estruturação simbólica do espaço político do debate educativo, tende a desqualificar-se o debate sobre os sentidos da educação e da sua articulação com as decisões organizacionais (o debate sobre as justíças organizacionais), para se centrar, apenas, na funcionalidade dos meios e dos recursos, em termos, portanto, de uma eficácia funcional. E essa tendência – convém realçá-lo – pode legitimar uma concepção aditiva de educação, assente no pressuposto de que a eficácia da educação (ou a sua qualidade) não estaria substantivamente relacionada com uma constelação de factores, em que as interacções entre os chamados “recursos” desempenhariam um papel determinante. Do ponto de vista da estruturação cognitiva do espaço de produção contextualizado da acção educativa – ou, se quisermos, do ponto de vista da produção contextualizada da sua organização –, essa estruturação do espaço do debate político em educação tende a reduzir os intervenientes a meros objectos manipuláveis, em que a interacção humana é, simbolicamente, encarada como uma interacção entre objectos mais ou menos qualificados. A actual tendência para avaliar os alunos, os professores e os manuais escolares, utilizando critérios que, sendo específicos a cada um deles, não atendem à natureza das relações entre eles, constitui-se como uma das manifestações mais visíveis dessa tendência que, como parece evidente, é responsável por uma descontextualização, sem precedentes, da acção educativa e das suas produções. O local submerge, assim, perante uma homogeneização do campo educativo resultante, em parte, da tendência para transformar a avaliação e a circulação dos seus produtos numa política educativa que se tende a despoliticizar para se legitimar através do argumento estatístico cientificamente caucionado. Subliminarmente, estruturam-se, assim, as bases para uma definição economicista da acção humana cuja pertinência já não integra as suas produções relacionais e cognitivas, mas é, sim, uma acção que visa a explorar recursos – sejam eles materiais ou humanos –, numa lógica da eficácia e da produtividade, bem ilustrada na imagem de uma organização habitada por indivíduos imbuídos de um espírito empreendedor que se envolvem numa azáfama de tarefas na procura de soluções para problemas de cuja definição não participaram (CORREIA, 2010).

Os novos modos de regulação dos sistemas educativos – que caracterizamos, sucintamente – desencadearam profundas implicações na vida das escolas, tanto a nível institucional como em termos da estruturação do trabalho cognitivo, quer, ainda, no plano da própria produção de cognições e de subjectividades profissionais. No nível institucional, como já sugerimos, estas foram responsáveis pela diminuição da importância simbólica atribuída aos dispositivos de coordenação da acção e ao reforço da sua insensibilidade às circunstâncias locais e às situações imprevistas que, deste modo, tendem a ser encaradas como disfuncionamentos resultantes da desadequação dos intervenientes relativamente às qualidades que lhes

são atribuídas. No nível da estrutura do trabalho cognitivo desenvolvido na escola, a ênfase que se tem dado ao modelo das competências tem sido responsável pela intensificação do trabalho dos alunos, pela alienação do sentido desse trabalho e pelo reforço da conflitualidade com o trabalho dos professores, induzindo dinâmicas que inibem o reconhecimento de que a luta pela reapropriação do sentido do trabalho escolar envolve, simultaneamente, professores e alunos, e, ainda, um combate contra a alienação do trabalho dos dois principais intervenientes. Por sua vez, a produção de cognições e de subjectividades profissionais é marcada, profundamente, pelas figuras do sofrimento profissional dos professores e pela importância adquirida por dois regimes de acção profissional: o *regime de estranheza* e o *regime do excesso*.

A EROSIÃO DOS REGIMES DE FAMILIARIDADE DA ACÇÃO PROFISSIONAL

Num trabalho já considerado clássico, Houssaye (1988) propõe uma grelha de leitura da acção pedagógica representada pela figura de um triângulo cujos vértices seriam constituídos pelo saber, pelo professor e pelos alunos. Segundo esse autor, a acção pedagógica que não se decline no registo da complexidade é uma acção dual, privilegiando-se as relações entre dois vértices desse triângulo, em detrimento do outro. E a sua estabilização, acrescentando-se, está dependente do facto de este último aceitar ou não as “regras do jogo”, definidas pelos outros dois. Por outras palavras, essa estabilização supõe que um dos vértices do triângulo ocupe o “lugar do morto”. Assim, a acção pedagógica em que se destaca a figura do ensinar encontra-se estruturada em torno das relações entre o professor e o saber; o aluno ocupando, então, o referido “lugar do morto”. Por sua vez, a acção pedagógica construída em redor das relações entre o aluno e o saber supõe que o professor ocupe o “lugar do morto”, privilegiando-se o aprender. Finalmente, a acção pedagógica ocupada, fundamentalmente, com o educar apoia-se na relação entre professor e aluno, supondo-se que o saber ocupa o “lugar do morto”.

Ora, o actual contexto de produção de “subjectividades profissionais” dos professores é fortemente perturbado pelo reforço da tendência para o “morto” não aceitar as regras definidas pelos restantes protagonistas da acção pedagógica. O “morto” parece ter enlouquecido, na medida em que adquire qualidades e modos de estar, na instituição escolar, que se afastam das que seriam expectáveis e desejáveis. Dir-se-ia, por isso, que a erosão do regime de familiaridade que os professores mantinham com a sua acção está associada ao enlouquecimento do morto, ou seja, ao enlouquecimento do aluno ou dos saberes, ou dos próprios professores, sendo que, neste texto, nos vamos ocupar apenas dos dois primeiros protagonistas, já que estes estão na origem do “enlouquecimento” dos professores.

O PROCESSO DE ENLOUQUECIMENTO DOS ALUNOS

Como sugerimos, o sofrimento dos professores resulta, em parte, do estabelecimento de uma relação de estranheza com os jovens que habitam a escola e com os actuais modos de existência dos jovens, no universo escolar.

A primeira relação de estranheza inscreve-se e exprime a inadequação entre as qualidades dos jovens e as propriedades atribuídas aos alunos e às suas relações sociais. A escola moderna, estando organizada para permitir e/ou assegurar a ilusão de que permite “ensinar a muitos como se fossem um só” (BARROSO, 1995), dificilmente convive com a heterogeneização das qualidades dos públicos que a habitam e com a existência de modos de organização social que escapam àquela que lhes é imposta pela instituição escolar. Ora, nas últimas décadas, com particular ênfase no Ensino Médio, assistiu-se a um processo de massificação dos destinatários da acção educativa, ao mesmo tempo que a organização desses destinatários só muito remotamente se assemelha à sua organização escolar. Como assinalamos num trabalho anterior (CORREIA, MATOS, 2001), os jovens organizam-se, na escola, em torno de grupos com uma composição relativamente instável, adoptando designações como “metaleiros”, “topos de gama” ou “betinhos”¹, as quais não têm, na verdade, uma existência escolarmente reconhecida, nem obedecem à própria forma como a escola os classifica, distribuindo-se no espaço escolar de acordo com lógicas distintas daquelas que resultam da sua organização em turmas ou dos anos escolares que frequentam. Por outro lado, a democratização do acesso ao ensino médio e o facto de este nível de ensino ser uma espécie de “terra de ninguém”, em termos dos futuros prometidos, e uma “terra de todos”, em termos de existência no presente, contribuiu para que a heterogeneização dos seus destinatários tivesse sido agravada pela diversificação das formas de envolvimento na vida da instituição e na relação estabelecida com os chamados “bens cognitivos”. Esse desfasamento entre a vida na escola e a vida escolar, ou entre as gramáticas das formas de vida que habitam a escola e a gramática escolar, tende a produzir, na realidade, disposições subjectivas nos professores, em que o mundo escolar é percebido como um mundo caótico, habitado por jovens incompetentes para exercerem o seu ofício de aluno. O mundo “normal” da escola parece, com efeito, ter sido “invadido” por alunos insuficientemente alunizados, que,

...na verdade [...] são obrigados a virem à escola, a quem esta deveria domar, instruir e educar [...], mas que só consegue em relação a uma minoria: os “outros” quando ainda eram poucos, a gente podia dizer que não andavam cá a fazer nada... só agora é que estes alunos começam a merecer alguma atenção, porque os professores, aflitos, não sabem lidar com eles e com a sua indisciplina,

¹ “Metaleiro” é o termo usado para designar jovens que se vinculam a um tipo de música que é o *metal*, a que corresponde uma forma de vestir, que é normalmente o negro, e os rapazes de usar o cabelo comprido. As letras das músicas atribuem uma forte importância às dificuldades que eles encontram para a sua inserção social. Os “betinhos” e os “topos de gama” são designações usadas, no final dos anos 1990, início dos 2000, para se referir a jovens de classes sociais elevadas que prometem um percurso político bem-sucedido nos partidos de direita.

Como nos afirmou, sugestivamente, um professor entrevistado. Assim como admitem não saber “lidar” com estes “outros” – ou melhor, admitem não saber “lidar”, recorrendo às competências e aos saberes que se inscrevem, explicitamente, na definição oficial da profissão –, os professores consideram que esses jovens vivem “numa crise de impreparação”, manifestam “dificuldades que se agravam de ano para ano”, “têm uma competência linguística muito baixa”, “têm um *background* cultural e social que não nos ajuda”, vêm com “deficiências gravíssimas, mesmo com falta de organização mental”, e, como nos dizia um professor, constituem-se como “um material resistente e pouco receptivo”.

É esse corpo resistente que põe em causa uma dignidade profissional que, tendo sido construída na preservação de um conjunto de valores, contribui hoje para que as vivências profissionais se construam no registo de uma frustração resultante do desfasamento entre o ideal da profissão e o seu exercício:

Eu penso que, fundamentalmente, tudo isto é que faz com que eu me sinta quase, eu às vezes digo mesmo, às vezes pareço um palhaço dentro da sala de aula. [...]. Digamos que muitas aulas, eu digo mesmo, é um monólogo e depois acaba por ser maçadora para eles, acaba por ser chata também para nós.

Essa construção subjectiva do aluno como “material resistente” e de que o trabalho pedagógico, para ter êxito, tem de “dar a volta aos alunos” ou de “puxar por eles”, mesmo recorrendo a avaliações negativas, “para ver se eles arrebitam e se capacitam [de] que podem fazer melhor do que isto”, surge regularmente associada à ideia de que a incompetência generalizada dos alunos é uma das causas da eventual incompetência e desmotivação dos professores. O raciocínio é simples: “[S]e a turma for boa, até a própria turma puxa pelo professor [...] se os alunos lerem, forem interessados e investigarem, é evidente que o próprio professor sente necessidade absoluta de os acompanhar [...] o que o obriga a uma certa investigação”.

Ora, esse raciocínio conduz, precisamente, ao reconhecimento de que o trabalho do professor é relativamente irrelevante na produção dos bons alunos. Confrontados com as crescentes dificuldades em assegurar uma gestão “normal” de um trabalho pedagógico “normal”, os docentes constroem, subjectivamente, uma espécie de inversão na relação de causalidade inscrita no trabalho pedagógico, o que se constitui como um bom revelador da relação de estranheza cognitiva que eles estabelecem com o mundo que habita a escola e com o seu próprio mundo.

O PROCESSO DE ENLOUQUECIMENTO DOS SABERES

Estando os docentes particularmente expostos, como realçamos, à fragilização do regime de familiaridade com os alunos que não assumem um papel activo congruente com as regras que permitem o aprender, nem o papel passivo que possibilita o ensinar, nem se organizam nas estruturas pensadas para possibilitarem o formar, aqueles confrontam-se, também, com o próprio processo de “enlouquecimento” dos saberes. Um enlouquecimento que incide tanto sobre as formas “tradicionais” como se organizam os saberes através de um conjunto de prescrições curriculares como também sobre as formas mais flexíveis que se objectivam na figura do projecto.

Os programas tendem, com efeito, a ser indistintamente encarados como finalidades do trabalho docente ou como instrumentos cristalizados, que impõem um conjunto de determinismos a que não se pode escapar. Eles podem, portanto, produzir disposições subjectivas, em que se realça sua influência como núcleo estruturador de uma acção que não é regulada, mas, sim, instrumentada pelos conteúdos programáticos ou por disposições subjectivas, em que, pelo contrário, se realça sua influência nefasta e desestruturadora na organização de uma acção que se pensa apenas como interacção. Estão no primeiro caso os professores que partilham a opinião de que,

...ao fim e ao cabo, a missão dos professores é antes de mais e prioritariamente desenvolver um curriculum; têm um curriculum na mão que lhe é entregue e a isso não podem fugir... na minha perspectiva é o processo de desenvolvimento curricular que constrói o professor.

No segundo, estão aqueles que justificam sua desvinculação, em relação aos programas, argumentando que “é preferível que os alunos estejam felizes nas aulas a terem de aprender coisas em excesso”. Trata-se, enfim, de duas perspectivas que, apesar de serem aparentemente contraditórias, deixam subentender que os programas são autogerados e dotados de uma vontade própria, representando entidades envolventes, que tendem a determinar o envolvimento daqueles que com eles lidam, e que possuem, portanto, uma força normativa cristalizada, tão somente comparável à força normativa dos objectos técnicos cujo funcionamento se desconhece.

Para os professores não se trata, no entanto, de um “desconhecimento cognitivo”, mas, sim, do reconhecimento tanto da impossibilidade de compatibilizar as diferentes ordens normativas internas aos programas como da impossibilidade de respeitar a sua normatividade, tendo presentes as condições objectivas do seu exercício profissional.

A enormidade das normas inscritas nos programas não resulta, assim, apenas da sua extensão, mas, e fundamentalmente, da impossibili-

dade de se assegurar a sua compatibilidade interna ou de os compatibilizar, externamente, com os meios organizacionais disponíveis e/ou com as propriedades dos seres que eles devem envolver.

Compreende-se, por isso, que as relações as quais, quotidianamente, os professores estabelecem com os programas e a sua força normativa se aproximem mais da *bricolage* contextualizada do que da aplicação instrumental e que, por isso, elas não possam nem exprimir-se no interior de uma racionalidade instrumental estável nem enunciar-se no respeito de uma ordem planificada. A utilização mais flexível e contextualizada dos programas confronta-se com, pelo menos, dois problemas: a importância adquirida pela avaliação descontextualizada na regulação do sistema; e a ritualização burocrática do projecto, como dispositivo de flexibilização do trabalho cognitivo dos professores.

Nos últimos anos, tem-se, com efeito, assistido a uma progressiva descontextualização das práticas de avaliação através da multiplicação dos exames nacionais e de escola e a uma especialização de avaliadores recrutados, especificamente, para o efeito. Compreende-se, por isso, que as práticas de avaliação dos alunos se tivessem tornado estranhas para os professores e que já não fossem as próprias práticas com que os docentes avaliam os seus alunos, as suas práticas de avaliação, para serem, subjectivamente, percebidas como uma armadilha.

O envolvimento em projectos acarreta inibições resultantes das dificuldades colocadas pela “ordem escolar” à construção de temporalidades pertinentes e conduz a que uma parte significativa dos professores admita que:

O projecto... é um bocado difícil a gente conseguir conciliar as duas coisas [...] porque a gente perde muito tempo com os projectos e depois, claro, há que dar o programa, ou se dá o programa ou se faz projectos [...] o que interessa é que fique tudo muito bonito e depois ninguém quer saber de nada.

DOS SOFRIMENTOS CONSENTIDOS AOS SENTIDOS DO SOFRIMENTO: AS “IDEOLOGIAS PROFISSIONAIS DEFENSIVAS”

A relação de familiaridade que os professores mantinham com os alunos, com os currículos, com a ordem escolar e com os próprios colegas parece ter dado hoje lugar a uma relação de estranheza cognitiva que contribui, fortemente, para que a ordem escolar se apresente como uma ordem caótica e ingerível, por um lado, dada a tensão existente entre vários referenciais normativos, e, por outro, devido à multiplicação das “incivilidades” e dos comportamentos desviantes.

Trata-se, portanto, de uma crise cognitiva resultante quer da inadequação dos instrumentos cognitivos accionados pela escola para gerir as dinâmicas sociais que se produzem no seu interior quer das lógicas que estruturam essas mesmas dinâmicas. Encontram-se, também, numa situação de crise de recursos narrativos que permitam articular as diferentes esferas das vivências profissionais: esfera pessoal, profissional e institucional.

Compreende-se, por isso, que as narrativas produzidas pelos professores, na intimidade, sobre a sua profissão façam frequente referência a um sofrimento profissional que é vivido numa solidão que, para não tornar insuportável o sofrimento pessoal, carece de sistemas cognitivos protectores mais ou menos estabilizados, que possam ser partilhados e preservados.

São esses sistemas e disposições cognitivas que designamos de “ideologias profissionais defensivas” e que se constroem sob o signo do excesso: o excesso do ensinar, o excesso do aprender e o excesso do formar.

Cada uma dessas figuras do excesso e das lógicas argumentativas a elas associadas valoriza, incontroladamente, uma dimensão do trabalho educativo, simplificando-o, e não cuidando da preservação das condições para permeabilizarem as restantes dimensões, assegurando, assim, as suas coerência e pertinência.

OS EXCESSOS

O “EXCESSO” DO ENSINAR E O INDIVIDUALISMO INSTITUCIONAL

A ideologia do tipo individualista institucional constitui-se como uma reconversão do individualismo épico, dominante até meados da década de 1970. O modelo de interpretação da sua acção profissional referencia-se a um campo educativo “idealizado”, que, desejavelmente, seria habitado por figuras “puras” – ou seja, por seres e objectos dotados de qualidades exclusivamente escolares –, cuja “pureza” deveria ser preservada quer da contaminação do “mundo da vida” quer da intervenção do próprio Estado. A valorização de uma ordem escolar que, na relação educativa, preserve as condições consideradas como imprescindíveis ao trabalho intelectual – nomeadamente, “o silêncio e o recolhimento” –, é, de facto, imprescindível à estabilização de uma distinção entre relação pedagógica e relação interpessoal, razão pela qual o individualista institucional evita as “relações demasiado amistosas na aula”, preferindo “ter alunos dentro da aula e amigos fora”. O respeito pelo “silêncio e pelo recolhimento” constitui-se como a regra básica à preservação de uma relação privilegiada do professor com o saber, ocupando o aluno o “lugar do morto”, no pressuposto de que só retiraria benefícios, aceitando, tacitamente, essa regra.

Definindo-se como o “fiel depositário” do espírito da educação, o individualista institucional protege-se, subjectivamente, das agressões do “exterior” através desse sistema cognitivo exclusivamente estruturado em torno dessa definição “idealizada” e “purificada” das qualidades dos “entes” escolares. O “exterior” representa, por isso, uma ameaça potencial, uma fonte virtual de perturbação da ordem ou da produção de uma ordem anárquica resultante do reforço do desfasamento entre as propriedades desejáveis dos seres e as suas propriedades manifestas.

O “sofrimento profissional” desses professores decorre, em geral, do facto de a sua definição idealizada do campo escolar “chocar” com a realidade desse mesmo campo, razão pela qual o seu equilíbrio profissional só pode preservar-se em universos desligados da realidade, da “desmoralizante” realidade das vivências profissionais dos professores. Como referia, expressivamente, um dos professores entrevistados: “o que me choca mais é quando dou conta da realidade social de cada um dos alunos [...], choca-me isto [...] mas choca-me também quando o Ministério envia um documento e mais outro que não tem em conta a realidade do professor”.

Desse modo, é essencial “não permitir que a sociedade interfira com o que se passa na escola”. Fazendo das suas narrativas profissionais uma espécie de “protesto moral” contra a desregulação do campo educativo, que, assim, se afasta, progressivamente, do “modelo idealizado”, os professores individualistas institucionais valorizam, sobretudo, uma identidade categorial ou de ofício que, não dispendo de condições objectivas e subjectivas favoráveis à sua produção e reprodução, condu-los a uma situação de bloqueamento que só pode conviver com lógicas de autoexclusão deliberada.

O “EXCESSO” DO APRENDER E O VOLUNTARISMO INSPIRADO

A figura do aprender constrói-se, enfatizando-se, mormente, as relações do aluno com o saber e atribuindo-se ao docente o “lugar do morto”, *id est*, o lugar de um protagonista “ausente”, e que respeita as regras, mais ou menos difusas, que possibilitam o trabalho educativo. Trata-se, portanto, de uma figura que tende a “desinstitucionalizar” a instituição educativa, exclusivamente encarada como um espaço de relações interpessoais que possibilitam o desenvolvimento pessoal. O aprender valoriza, por isso, a implicação individual, a inspiração e a criatividade, tendendo a opor as individualidades ao espírito do sistema, o movimento à imobilidade, a mudança à acomodação, da mesma forma que o protagonismo individual se opõe ao respeito pelas normas abstractas. As determinações sistémicas ou, se quisermos, “objectivas” só são reconhecidas, quando são protagonizadas pelas individualidades: “não há nada que nos impeça de fazer coisas [...] - não coisas políticas ou partidárias, mas coisas vitais [...]; a única coisa que falta é o elan”; “os

modelos organizacionais não tem importância nenhuma, o que importa é quem está à frente da organização”.

E quem está à frente da organização pode, então, assumir uma liderança carismática, capaz de fomentar as afectividades densas e calorosas, que marcam as trocas interpessoais marcadas pela autenticidade, e fomentar o voluntarismo dos inspirados. Esse voluntarismo inspirado distingue, assim, através da oposição ao ensinar e ao individualismo institucional.

Na realidade, enquanto a figura profissional do individualista institucional se define através do seu estatuto de representante – representante do estado, representante de uma deontologia profissional idealizada e, de qualquer forma, representante dos interesses futuros dos alunos –, o professor do voluntarista inspirado considera-se como um militante da autenticidade. Ele não é um representante das originalidades e das singularidades que habitam o campo educativo, encontrando-se, sim, submetido a uma exigência ética que possibilita a compreensão daquelas, o que, por sua vez, deixa subjacente a ideia de que o seu espaço institucional seja o da marginalidade. Ele só pode sobreviver nas margens da instituição, num espaço sempre fragilizado, em que se torna possível produzir cumplicidades consideradas como imprescindíveis à gestão das contingências, de inovações e de mudanças.

O sofrimento derivado da exaltação incontrolada do aprender resulta, fundamentalmente, das conspirações institucionais que, na instituição escolar, sobrepõem a razão administrativa à ética da autenticidade, conduzindo a uma hierarquização das prioridades pedagógicas, em que o que importa é que, “administrativamente, os meninos estejam arrumados nas salas de aula” com um “bom professor [...] que os põe nos exames a obter classificações altas [...] que é um bom amestrador e que diz aos meninos que devem encornar, encornar, encornar uns apontamentos [...] e vomitarem aquilo que estudaram”. Por outras palavras, enfim, quer isto dizer que os excessos do aprender se confrontam com o enlouquecimento dos professores e da sua organização.

O “EXCESSO” DO EDUCAR E A GESTÃO DOMÉSTICO-RELACIONAL

A figura pedagógica do educar atribui o “lugar do morto” ao saber, ou melhor, ao modo de existência do saber no contexto escolar que lhe atribui uma autoridade cognitiva inquestionável, enfatizando-se, sobretudo, a relação do professor com o aluno, enquanto instância produtora das linguagens e das regras que definem a situação educativa. No trabalho que desenvolvemos, o sofrimento profissional definido a partir desta figura está associado a uma ideologia do tipo doméstico-relacional, defensora da estabilidade, e em que a sala de aula aparece como o espaço exclusivo de uma intervenção que se procura, subjectivamente, preservar de qualquer contaminação do exterior. Esses professores têm, por isso, uma vivência profissional perfeitamente delimitada,

uma “vivência um bocado micro”, circunscrita a um espaço em que eles abdicam do seu estatuto institucional para exercer uma autoridade moral e geracional. Ora, essa autoridade é, precisamente, um dos produtos e uma das condições necessárias ao estabelecimento de dinâmicas de relações interpessoais, que, sendo subjectivamente decalcadas das que se desenvolvem na instituição familiar, nunca recorrem a sanções institucionais – “nunca marquei uma falta de castigo na minha vida” –, para se apoiar em referenciais morais como o respeito ou a correcção. Veja-se, a esse propósito, a reflexão que um professor nos faz acerca da organização do seu trabalho pedagógico:

Nas aulas eles podem estar com relativo à vontade [...]. Mas tem de haver respeito de parte a parte [...]; eu costumo dizer-lhes que se eu atravessar o risco eles até me podem bater porque eu é que sou o educador, eu é que tenho de dar o exemplo, eu é que sou o adulto [...]. Se vejo que qualquer coisa não está a correr bem, chateio-me profundamente e digo-lhes: “ó meu amigo, se a aula não lhe está a interessar [...] é melhor ir arejar, é melhor ir lá fora que eu não lhe marco falta”. Nunca nenhum aluno saiu da sala de aula.

Ao valorizar apenas as relações com os alunos, no quadro de uma relação doméstica marcada por uma afectividade que se estrutura em torno de referenciais como o respeito, a solidariedade ou a sinceridade, o professor doméstico-relacional tende a não estabelecer relações interprofissionais diversificadas ou a fazer depender essas mesmas relações mais da amizade interpessoal do que de qualquer lógica institucional ou interprofissional.

O sofrimento oriundo da valorização incontrolada do educar decorre, por isso, da sua insignificância e invisibilidade institucional e da impossibilidade de atribuir um determinado estatuto ao saber, tendo-se em conta, exclusivamente, as dinâmicas relacionais dos restantes protagonistas do triângulo pedagógico. Como sabemos, num contexto de desenvolvimento do estado educador, esse estatuto tende quer a ser definido a partir do “exterior” da relação pedagógica quer a ser legitimado por dinâmicas que valorizam, sobretudo, o trabalho de descontextualização cognitiva. Embora afirmem ser mais importante “que os alunos sejam felizes nas aulas, do que aprendam coisas demais”, a verdade é que a “amorização, que é dar afecto às criaturas”, não é uma opção pela felicidade, mas, sim, apenas um instrumento “para que elas possam ir mais além”, vivendo, frequentemente, situações como esta que nos é descrita no depoimento seguinte: “já me tem acontecido, nestas conversas, ficar a saber que na turma tal a colega já abordou os conteúdos tal, tal, tal e tal, e eu digo: “Eh! pá, eu ainda só dei isto...” e eu fico em sobressalto... vivo cheia de culpas e chego quase a ficar deprimida”.

CONCLUSÕES

As mudanças produzidas nas definições política e científica da profissão docente saldaram-se pelo desenvolvimento e pela cristalização de um conjunto de tendências responsáveis pelo reforço do individualismo profissional e pela heterogeneização das modalidades através das quais aquele se exprime. Como mostramos ao longo deste trabalho, as actuais modalidades de expressão da vivência dos professores já não são susceptíveis de serem interpretadas com base num modelo de profissionalidade estruturado em torno do pressuposto de que o professor se institua como profissão, através do exercício de um poder resultante de uma delegação articulada de um poder político, de um poder cognitivo e de um poder jurídico. Esse modelo, com efeito, tem hoje uma existência residual, sendo protagonizado por grupos de professores que, perante as transformações do papel do estado no campo educativo, a fragilização do estatuto da ciência enquanto referencial último da verdade e a interferência crescente das justiças não escolares no mundo escolar, adoptam a deontologia profissional como referencial privilegiado da produção de narrativas profissionais, profundamente marcadas por dinâmicas de auto-exclusão, de imobilismo e de enquistamento. Essas narrativas profissionais contrastam com aquelas que são produzidas pelos professores que procuram legitimar-se através da aceitação tácita de que a criatividade inspirada constitui-se como o referencial privilegiado que legitima e justifica a sua acção profissional. Apesar de habitarem as “margens” dos espaços escolares, a exclusão desses professores é encarada como condição a preservar para produzir uma mudança e uma inovação permanentes, consideradas como imprescindíveis para que as subjectividades possam exprimir-se na sua autenticidade.

Apesar de serem contrastantes entre si, essas ideologias profissionais contrastam, igualmente, com aquela que se intui das narrativas profissionais produzidas pelos professores que idealizam a sua acção em torno dos princípios estruturantes das dinâmicas relacionais produzidas na instituição familiar, o que os inibe de recorrer a qualquer exercício de um poder por delegação institucional, para justificar e legitimar o exercício da sua função através de uma autoridade moral que, em parte, decorre de critérios de natureza geracional. Por outro lado, esses professores também têm uma existência relativamente periférica nas escolas, preferindo ter uma existência discreta e anónima.

Ao mesmo tempo que exprimem as dificuldades com que os professores se confrontam para se relacionarem e se apropriarem positivamente das novas complexidades que “invadiram” o campo educativo, essas três ideologias disponibilizam-lhes os recursos cognitivos e relacionais imprescindíveis à dissimulação dessas dificuldades e, portanto, imprescindíveis à gestão “minimalista” do seu sofrimento profissional. Apesar de facilitar essa gestão minimalista, as ideologias profissionais e os dispositivos e disposições cognitivas que lhes estão associadas não induzem, *per*

se, dinâmicas facilitadoras da superação do sofrimento, na medida em que essa gestão produz e é assegurada no interior de “comunidades cognitivas” cristalizadas e “fechadas”, em que cada um se revê no sofrimento do outro sem o assumir, envolvendo-se numa espécie de “jogo de espelhos” que, não sendo perturbado do “exterior”, se tende a reproduzir até ao infinito. Compreende-se, por isso, que as estruturas argumentativas inscritas nas ideologias profissionais, apesar de não decorrerem de uma duplicação contextualizada das narrativas legítimas que se produzem a propósito da profissão docente, estão mais associadas a modos mais marcados pela resignação do que a dinâmicas transformantes da profissão que subentendem sempre a possibilidade de transformar a resignação em revolta. Essa possibilidade, com efeito, não pode fazer a economia da produção de mediações organizacionais que se apoiem e fomentem a(s) descrição(ões) subjectiva(s) da profissão capazes de formularem alternativas às descrições organizacionais que, sendo apoiadas, exclusivamente, nas qualidades funcionais dos seres relativamente à ordem escolar, ocultam que a solidão e o sofrimento dos professores decorrem, em grande parte, da impossibilidade de eles se narrarem através dos instrumentos cognitivos que essa “ordem” lhes disponibiliza.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. *Contrapontos*, Itajaí, v. 1, n. 7, p. 11-22, 2007.
- BARROSO, João. *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995. 2 v.
- _____. (Ed.). Editorial: Conhecimento e política em educação: perspectivas em cinco países europeus. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 34, 2011.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Ève. *Le Nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard, 1999.
- CANÁRIO, Rui. *O Que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Editora Porto, 2005.
- CANÁRIO, Rui; ALVES, Natália; ROLO, Clara. *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa, 2001.
- CORREIA, José Alberto A. A Construção científica do político em educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 15, p. 19-43, 2001.
- _____. As Ideologias em Portugal nos últimos 25 Anos. *Revista Portuguesa de Educação*, Porto, n. 12, p. 81-110, 1999.
- _____. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 456-466, dez. 2010.
- CORREIA, José Alberto; CAMELO, João. Da mediação local ao local da mediação: figuras e políticas. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 20, p. 167-191, 2003.
- _____. *Les Figures du local dans le contexte des politiques d'éducation prioritaire au Portugal*. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon. No prelo.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: STOER, Stephen R.; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto. *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Afrontamento, 2001. cap. 2.
- _____. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: ASA, 2000.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de “uma cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Unicamp, n. 25, v. 87, p. 423-460, 2004.

DE GAULEJAC, V. *La Société malade de la gestion*. Paris: Du Seuil, 2005.

DEMEUSE, M. et al. (Dir.). *Les Politiques d'éducation prioritaire en Europe*. Paris: INRP, 2008.

GLASMAN, Dominique; OEUVRAD, Françoise. *La Déscolarisation*. Paris: La Dispute/Snedit, 2004.

HOUSSAYE, J. *Le Triangle pédagogique : théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Berne: Peter Lang, 1988.

LIMA, Licínio C. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 15, p. 41-54, 2010.

_____. O Paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 43-59, 1997.

LIMA, Licínio C.; ALMERINDO, Afonso. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

JOSÉ ALBERTO CORREIA

Professor catedrático e diretor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP; investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa – Ciie
correia@fpce.up.pt

LUÍSA ÁLVARES PEREIRA

Professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro – DE-UA; investigadora do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF
lpereira@ua.pt

HENRIQUE VAZ

Professor auxiliar da Faculdade de Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – FPCEUP; investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa – Ciie
henrique@fpce.up.pt

TEMA EM DESTAQUE

A CRISE EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE

CLÁUDIO PELLINI VARGAS
ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

RESUMO

Neste texto focalizamos a crise da Educação Física, situando-a na crise pela qual passa a modernidade. Destacamos, inicialmente, o embate entre razão e corpo (racionalidade e sensibilidade), argumentando que tal dicotomia é causa central da crise. A seguir, procuramos distinguir os aspectos identitários do oblato e do trânsfuga, com base em considerações de Ricardo Vieira, aplicando essa distinção à dicotomia mente/corpo. Em um terceiro momento, ressaltamos a importância do trabalho docente para o aprofundamento do processo de formação do professor de Educação Física. Por fim, apresentamos e analisamos, com base em nossas experiências acadêmicas e profissionais, exemplos de reais situações do trabalho docente, relacionando-as à falta de identidade epistemológica que afeta a profissão docente, assim como às perspectivas do oblato e do trânsfuga. Destacamos, ainda, desafios a serem superados pelos professores da disciplina escolar no contínuo processo de autoformação, insistindo no ponto de vista de que a maior compreensão do trabalho docente pode favorecer tal processo.

EDUCAÇÃO FÍSICA • PROFESSORES • TRABALHO • IDENTIDADE

THE EPISTEMOLOGICAL CRISIS IN PHYSICAL EDUCATION: IMPLICATIONS FOR TEACHER'S WORK

CLÁUDIO PELLINI VARGAS
ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

ABSTRACT

This paper analyzes the crisis in Physical Education, considering it historically in relation to the crisis in Modernity itself. Firstly, we introduce the object of conflict between mind and body (reason and sensitivity) to point this dichotomy as the first cause for this crisis. Secondly, we distinguish the “oblatu” and the “transfuga”, based on considerations of Ricardo Vieira, applying this distinction to the mind/body dichotomy. In a third step, we emphasize the importance of teaching getting deeper into the process of teaching formation. Finally, we present, based on our academic and professional experiences, examples of real teaching situations and relate them to the lack of epistemological identity affecting the teaching profession, as well as the outlook for the “oblatu” and the “transfuga”. We conclude highlighting challenges to be overcome by Physical Education teachers in the continual process of (self) formation, insisting on the view that a greater understanding of teaching can encourage this process.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS E PROBLEMATIZAÇÃO DA QUESTÃO

Em 1882, Rui Barbosa deu seu parecer sobre o Projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública –, no qual defendeu a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação dos professores de ginástica aos das outras disciplinas. Nesse parecer, ele destacou e explicitou sua ideia sobre *a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual*.
(BRASIL, 1997, grifos nossos)

EM CONSONÂNCIA COM A RACIONALIDADE característica do período moderno, o Estado assumiu a tarefa de educar a criança e o adolescente, bem como de “docilizar” o seu comportamento. Para a consecução desse objetivo destacava-se, particularmente, o papel desempenhado pelas instituições escolares. Ao longo dos séculos – principalmente na modernidade – legislações punitivas e coercitivas foram elaboradas, o que ocorreu de variadas formas. Cada época criou seu sistema de leis arbitrárias para efetivar o ensino, para domesticar corpos humanos e garantir os direitos privados e públicos, castigando os que não se adequavam à ordem estabelecida. Para Foucault (2004), o emprego dos métodos punitivos pretendia readaptar o sujeito à sociedade e preparar seu corpo para o adequado exercício das atividades devidas.

Desde a emergência do Iluminismo, a emancipação do sujeito foi vista como se processando fundamentalmente pela racionalidade. O

corpo precisava apenas ser domesticado. O indivíduo dessa época, visto como centrado e unificado (HALL, 2006), só tinha reconhecidos os seus direitos de inclusão e/ou pertencimento à sociedade se sua razão houvesse sido desenvolvida. Esse indivíduo apresentava-se, praticamente, limitado à racionalidade.

Essa perspectiva reflete-se ainda na contemporaneidade, na valorização de diversas correntes teóricas de elaboração e de transmissão do conhecimento (construtivismo, socioconstrutivismo, teorias de processamento da informação), que se centram na cognição, expressando que a forma fundamental de aprender se processa apenas por meio da razão. A metodologia científica a que tais vertentes se associam, ao longo dos séculos XIX e XX, dificultou “novas possibilidades” de ensino e aprendizagem, por meio do uso de outras lógicas, que considerassem a intuição, a emoção ou a corporeidade. O corpo – no sentido de expressão “da vontade, do desejo, da sensibilidade, do instinto” – era considerado mesmo como um obstáculo às “verdades”, que haviam sido deslocadas da Teologia e da Filosofia para a Ciência, desde o início do pensamento moderno.

Nesse contexto, o corpo correspondia a um simples objeto ou “máquina”, ativado por uma razão centralizadora. A constante busca pela ordem, característica da modernidade, frenava expressões corporais, intuições, instintos e/ou desejos. Segundo Bracht (1999, p. 71), o “papel da corporeidade na aprendizagem foi historicamente subestimado, negligenciado [...]. O déficit de dignidade do corpo vinha de seu caráter secundário perante a força emancipatória do espírito ou da razão”. A valorização do corpo não se harmonizava com as pretensões da racionalidade. Os princípios que fundamentaram essa valorização, ou seja, o privilégio concedido à razão, no entanto, encontram-se hoje amplamente desestabilizados. Em outras palavras, pode-se falar mesmo em crise da racionalidade, no âmbito da crise da modernidade.

Ao se colocar em xeque o privilégio concedido à racionalidade, desafia-se a dicotomia mente-corpo. Esse questionamento atinge, na escola, a Educação Física – EF –, também afetada pela crise (BRACHT, 2007). Argumentamos que a EF passa por uma crise de identidade epistemológica, que desestabiliza fortemente a identidade de seu profissional, fazendo-o oscilar, na construção de sua identidade pessoal e social, entre as identidades do oblató e do trãnsfuga (VIEIRA, 2009), posteriormente caracterizadas, sem conseguir estruturar as suas experiências de modo a favorecer uma autoformação mais autônoma. Argumentamos, por fim, que o estudo de situações vivenciadas no exercício do trabalho docente pode constituir importante estratégia que possibilite ao professor de EF refletir sobre sua prática e se tornar sujeito de seu processo de formação. Invertemos, assim, o sentido habitualmente encontrado em numerosas análises, que partem da formação para o trabalho docente. Insistimos

na importante contribuição que a maior compreensão de características, detalhes e nuances desse trabalho pode oferecer para o processo de formação docente.

Buscando discutir essa temática, ressaltamos, no texto, o embate entre razão e corpo (racionalidade e sensibilidade), visando a mostrar que tal dicotomia se encontra nas raízes da crise. A seguir, procuramos distinguir o oblato do trânsfuga, com base em considerações de Vieira (2009), aplicando essa distinção à dicotomia mente/corpo, que situamos como ponto de emergência da crise. Em um terceiro momento, realçamos a importância do trabalho docente para o aprofundamento do processo de formação. Por fim, apresentamos, com base em nossas experiências acadêmicas e profissionais, exemplos de situações do trabalho docente, relacionando-as à falta de identidade epistemológica que hoje marca a EF e sua prática, assim como às perspectivas do oblato e do trânsfuga. Finalizamos destacando desafios a serem superados pelos professores de EF no contínuo processo de autoformação, insistindo no ponto de vista de que a maior compreensão do trabalho docente pode favorecer tal processo.

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA CRISE DE IDENTIDADE EPISTEMOLÓGICA

Segundo Bracht (1999, p. 72), o conceito “disciplina” carrega um sentido ambíguo. Se, por um lado, o termo apresenta “os aspectos do conhecimento propriamente dito”; por outro, evidencia a presença das “relações hierárquicas, da observância de preceitos, normas, da conduta do corpo”. Nessa segunda perspectiva, conforme Foucault,

A disciplina fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). [...] ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, [...] que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (2004, p. 119)

A dicotomia histórica mente/corpo estimula-nos a pensar que deveria ser necessário valorizar as duas “partes” dessa divisão. Assim, o pensamento moderno e racionalista, na sua ânsia pela busca da ordem e do controle, sugere o entendimento de que a escola seria uma das instituições capazes de promover uma possibilidade “formal” de educar mente e corpo. Por um lado, a educação intelectualizada (cognitiva); por outro, a educação corporal (física). Tal separação induz ao seguinte questionamento, central no presente trabalho: como conceber a EF em

termos epistemológicos (como ciência) quando corpo e movimento – seus objetos de estudo – estão desvinculados da cognição? Tratando a questão, Bracht (2007, p. 30-31) afirma que “um pouco da crise de identidade da EF vem daí, do desejo de tornar-se ciência, e da constatação da dependência de outras disciplinas científicas (a Educação Física é “colonizada” epistemologicamente por outras disciplinas)”.

Um fato que parece claro é que, na modernidade, não caminhamos sem crise. Segundo Bauman (2001), crise é o estado normal da sociedade. Assim como pode possibilitar novas formas de se pensar um assunto, a crise pode ser também um momento de angústia no qual o indivíduo ou mesmo uma classe, desacostumados ao diálogo, perdem a oportunidade de rever posturas ou posicionamentos. Pode ocorrer um desrespeito mútuo a ponto de as partes permanecerem em um estado de cinismo intelectual, no qual tudo e todos perdem qualquer significado. Sobre essa perspectiva, argumenta Fensterseifer:

Todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições, o que se por um lado é positivo, proporcionando a manifestação das diferentes vozes, uma vez que o projeto em curso perde sua hegemonia, por outro, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale. O perigo está em que a crise pode constituir-se em espaço privilegiado para estabelecer o reino do irracionalismo, “porta de saída” da crise [...]. (2001, p. 31)

No âmbito da EF, suas múltiplas subáreas parecem não encontrar um denominador comum, no sentido de que a disciplina não consegue oferecer uma identidade epistemológica para seus profissionais. Bracht (2007, p. 32) define identidade epistemológica como “a forma própria com que cada disciplina científica interroga e explica a realidade, o que é determinado pelo tipo de problema que levanta, pelos métodos de investigação e pela linguagem que desenvolveu e utiliza”.

O profissional parece buscar essa identificação (com a ciência) em outros ramos do saber, pressionado pela insegurança e por um desejo de reconhecimento que, em sua opinião, seu campo de formação não oferece e não se sabe, mesmo, se virá a oferecer. Assim, surgem muitos especialistas em Fisiologia, Psicologia do Esporte, Sociologia do Esporte etc., mas poucos em Educação Física. Acrescente-se que a prática pedagógica de EF não parece ser preocupação das subáreas mencionadas. Bracht afirma:

...o campo acadêmico da EF fragmentou-se; as línguas científicas faladas são diferenciadas, específicas. [...] surgiram os especialistas, não em EF, mas, sim, em fisiologia do exercício, em biomecâ-

nica, em psicologia do esporte, etc. [...] Em função do processo de especialização não demorou a instalar-se no campo um “diálogo de surdos”. (2007, p. 31)

Nesse contexto, cabe então perguntar: a EF é ou não uma ciência? Bracht (2007, p. 32) radicaliza e defende “a ideia de que a EF não é uma ciência”. Mas, cabe perguntar: por que essa dúvida incomoda tantos profissionais? A resposta parece estar atribuída ao *status* que a ciência possui na contemporaneidade, pois toda e qualquer disciplina, de qualquer área, precisa e procura assumir um *status* científico. Os professores de EF não querem perder (ou aceitar que nunca tiveram ou nunca ocuparam) tal posição de destaque. A EF tradicional hegemônica é filha da modernidade (BRACHT, 2007), isto é, foi desenvolvida no período em que a racionalidade consistia na forma correta e única de se interpretar o mundo real. Ao mesmo tempo em que ela sofreu intensa influência do pensamento objetivo científico – um pensamento que anulava (anula) qualquer tipo de subjetividade –, não conseguiu responder, à “altura”, às expectativas de tais pressões intelectuais. Assim, ela parece apresentar mais características de um campo de aplicação do conhecimento produzido em outras áreas, que de um campo específico de produção do conhecimento.

Em síntese, a crise epistemológica da EF corresponde à dificuldade de considerá-la uma disciplina, uma vez que não apresenta as características necessárias à condição de ser vista como uma ciência. Argumentamos que essa indefinição ainda se verifica claramente no momento atual, a despeito dos questionamentos já feitos ao conhecimento científico, não mais visto como capaz de “refletir” a realidade física e social.

OS OBLATOS E OS TRÂNSFUGAS: A PASSAGEM “DE” E “ENTRE” CULTURAS/GRUPOS SOCIAIS

Além da crise de identidade epistemológica da EF, que tanto afeta a identidade profissional do docente, cabe ressaltar a crise que o atinge em decorrência das transformações pelas quais tem passado o processo de construção das identidades pessoais e sociais, no qual os sujeitos assumem identidades diferentes em distintos momentos, identidades que não se unificam, necessariamente, em torno de um eu coerente. Recorremos, para essa argumentação, a Ricardo Vieira (2009), para quem a construção de identidades constitui um processo complexo, dialético, uma reconstrução permanente, flexível e dinâmica.

Essa reconstrução da identidade pessoal e social é intrínseca a cada indivíduo, não constituindo uma mera reprodução da esfera social e cultural na qual ele se movimenta. Os sujeitos saltam de um grupo social para outro, de uma situação para outra, de uma sociedade para outra, de um domínio de existência para outro, sem que haja, necessa-

riamente, continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências. Conforme os tipos de passagens que venham a ocorrer, Vieira (2009) distingue os oblatos dos trânsfugas.

Os primeiros adquirem uma nova roupagem educacional, cultural quando se associam a um novo grupo social, deixando o outro, cujos valores vêm a rejeitar. O sujeito se reeduca, assimila e absorve os valores da nova cultura. Chega a dar a impressão de que nunca conheceu outra forma de ver e de estar no mundo. Ocorre, então, uma verdadeira metamorfose com os produtos da nova cultura.

Já o trânsfuga é aquele que, embora aceitando uma nova cultura e dela se apoderando, não rejeita a cultura de origem. Constrói pontes atitudinais contextualizadoras entre as esferas culturais que atravessa. A cultura de origem passa a receber uma nova dimensão, mas não é nem rejeitada nem aniquilada. O trânsfuga torna-se um novo “outro”, a partir dos novos outros que habitam o novo espaço cultural, sem renegar os “outros” anteriores, que já haviam sido incorporados e que apresentam significativa importância para a nova “roupagem” que passa a vestir.

Para o oblato, o rio separa as duas culturas, não há continuidade entre ambas. Já o trânsfuga, apesar de receber e aceitar a nova cultura, não rejeita a sua cultura de origem. Vieira acrescenta que do diálogo entre o já adquirido e o que ora se adquire surgem sincretismos que correspondem à emergência de uma nova dimensão do ser – a terceira – não estática, nunca terminada, sempre sujeita a mudanças, a reconstruções identitárias. É o “terceiro instruído”, que resulta da integração dinâmica e inacabada de um dado *background* cultural e social e dos novos valores vinculados pela nova margem cultural. O terceiro instruído constrói a ponte entre as duas (ou mais) margens, ponte essa que passa a integrar sua nova identidade. O trânsfuga parte, mas continua lá, continua nos dois espaços e, ainda, em um terceiro, que corresponde à própria ponte, por ele construída, que liga esses territórios culturais.

Na contemporaneidade, as consequências da globalização influenciam, em razão da dialética do local e do global, as mudanças identitárias. A identidade assume novos contornos, que se caracterizam pela indefinição, pela instabilidade, pela imprecisão, pelo descontínuo. A identidade passa a construir-se permanentemente (VIEIRA, 2009).

Nesse contexto, os sujeitos são, inevitavelmente, investigadores de si próprios. Sem a reflexão pessoal, acrescenta Vieira, não há formação. Essa formação consiste em propiciar a outros seres humanos os instrumentos que lhes permitam estruturar a sua experiência de modo a poder “ampliar continuamente o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia, a autenticidade e o sentido da própria situação no passado, o presente e o futuro dos humanos” (VIEIRA, 2009, p. 68). Formar é, então, transformar, ou seja, formar é levar a querer transformar-se.

Em outras palavras, formar consiste em proporcionar ao indivíduo os meios para estruturar as suas experiências de modo que contribuam para ampliar o que sabe, o que acredita, o que duvida. Consiste em proporcionar os meios para lograr o acesso ao conhecimento, à compreensão, bem como para continuar a aumentá-los. Acentua Vieira:

...a formação de formadores e professores deverá ter uma dimensão antropológica e simultaneamente ecológica, que consiga fomentar cada vez mais o pensamento comparativo, o pensamento reflexivo, o pensamento compreensivo, o relativismo cultural, a integração do local e do global na aprendizagem. (2009, p. 70)

Sugerimos que as argumentações de Vieira podem ser enriquecidas pela inclusão, no processo de formação, do que Bauman (2008) denomina aprendizado de terceiro grau. Para o sociólogo polonês, o aprender a aprender, ressaltado por Vieira, constitui complemento inevitável do chamado aprendizado de primeiro grau, por sua vez associado à transmissão dos conhecimentos fragmentados que usualmente compõem os currículos. Para Bauman, porém, o aprendizado de segundo grau (o continuar aprendendo) mantém o seu valor e presta os serviços esperados somente quando os estudantes julgam que as contingências que venham a encontrar correspondam a um padrão estável. É esse aprendizado que pode ser articulado à capacidade de aprender. Perguntamos: os professores de EF encontrarão condições estáveis em nossas escolas? Como conceber, então, a capacidade de aprender?

Ainda segundo Bauman (2008), cada um dos eixos de orientação que fez com que o mundo parecesse sólido e que norteou a seleção de certas estratégias de vida (empregos, habilidades, exercício da profissão, parcerias humanas, modelos de propriedade e decoro, visões de saúde e doença, valores a serem perseguidos e meios de persegui-los) mostra-se em permanente fluxo. Segundo o autor, o aprendizado de terceiro grau, inevitável hoje, corresponde a um tipo de aprendizado que nossas instituições educacionais ainda não se encontram preparadas para oferecer. Trata-se mesmo de um tipo de aprendizado que chega a ser considerado pela teoria educacional moderna como um fenômeno patológico ou um ataque de esquizofrenia avançada. O aprendizado de terceiro grau ocorre, esclarece Bauman, quando o estudante adquire as habilidades de modificar o conjunto de alternativas que aprendeu a considerar e a enfrentar no curso do processo de aprender a aprender. Não há razão para, nesse contexto, preocupar-se com a questão dos padrões: o tipo de hábito a ser adquirido é o hábito de viver sem hábitos (BAUMAN, 2008). Em outras palavras, o processo de aprender a aprender precisa flexibilizar-se e se abrir para as mudanças e as incertezas que marcam, necessariamente, o viver e o conviver na modernidade líquida.

Retornemos aos oblatos e trânsfugas e à visão de formação para Vieira (2009). Sugerimos que os oblatos podem corresponder, no âmbito do exercício da EF, ao docente que, embora valorizando a racionalidade e a ciência, atravessa a margem para a corporeidade, nela se instalando, e rejeita e abandona os valores e as práticas associadas à cultura de origem – a racionalidade moderna. O esforço de relegar para um canto esquecido a sua adesão inicial responde tanto por sua metamorfose, quanto pela insegurança derivada de uma transformação que jamais consegue ser total, por mais que ele procure manter separadas as “duas margens do rio”. É essa perspectiva que, a nosso ver, ainda se evidencia em muitas práticas e experiências do trabalho docente na EF.

Já os trânsfugas são capazes de reunir múltiplos elementos – da racionalidade e da corporeidade – alinhá-los, misturá-los, entrelaçá-los de formas distintas em situações distintas, sem depreciar ou renegar qualquer um deles. Nesse processo, há que se destacar a constante atitude de autorreflexão e questionamento. Os trânsfugas tornam-se, assim, produtos das diferentes culturas que atravessam e os atravessam, construindo identidades profissionais, pessoais e sociais marcadas pelo hibridismo. São esses os docentes cuja autoformação defendemos. São eles que poderão mais facilmente adquirir as habilidades de melhor estruturar suas experiências, aprender a aprender, aumentar seus conhecimentos e a compreensão de si mesmos, do outro e do mundo, bem como de desconfiar de todas essas habilidades e procurar, no mundo líquido moderno, alternativas que proporcionem outros percursos, outras vivências, outros valores e outras formas de relacionamento e de diálogo. São eles que poderão aproximar-se do aprendizado de terceiro grau proposto por Bauman.

Passamos, então, a focalizar excertos do trabalho docente, por meio de relatos de situações marcantes que presenciamos ao longo do exercício de nossa profissão e de nossas experiências acadêmicas e escolares, particularmente na EF. Tais fatos, ocorridos em cidades diferentes, são relatados com o devido cuidado para que sejam preservados os limites éticos e o anonimato que se fazem necessários.

Julgamos que os relatos se completam no sentido de evidenciar a crise de identidade na área, bem como a perspectiva (oblato ou trânsfuga) assumida pelo docente no processo de reconstrução de sua identidade. Encontra-se subjacente o ponto de vista de que a maior compreensão do trabalho docente, assim como da crise e do enfoque que nele se expressem, pode favorecer o desenvolvimento de processos de autoformação mais abrangentes, autônomos e críticos.

IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE NA EF

Esclarecemos, inicialmente, que estamos entendendo trabalho docente com base em Assunção e Oliveira, que assim o concebem:

...a categoria trabalho docente abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar. Compreende, portanto, as atividades, responsabilidades e relações que se realizam na escola para além da regência de classe, sujeitas, no conjunto, a mecanismos implantados pela gestão na busca por redução dos custos e aumento da eficácia. (ASSUNÇÃO, OLIVEIRA, 2009, p. 353)

Passemos, então, aos relatos, referentes a sujeitos, condições, atividades, responsabilidades e relações presentes em distintas práticas da EF.

O primeiro ocorreu em uma experiência de estudo na Universidade de Coimbra (Portugal), onde conhecemos um professor com doutorado em Biomecânica. Em suas aulas, era comum escutarmos autoelogios relativos à sua posição acadêmica. Por diversas vezes, comentou que participava de cirurgias nas quais os médicos perguntavam sua opinião sobre os procedimentos que executavam. Ele dizia ao cirurgião onde seriam implantados determinados “pinos” e/ou “parafusos” nas articulações dos operados. Uma dúvida nos perseguia: como classificá-lo profissionalmente? Médico? Biomecânico? Cientista da motricidade humana? Professor de EF?

A despeito de reconhecermos sua competência técnica, não compreendíamos sua presença em um curso de licenciatura em EF, uma vez que nenhum dos estudantes iria operar um corpo humano, mas, sim, dar aulas em escolas. Chegamos a pensar que ele era, de fato, um médico famoso, um cientista que ministrava aulas. Mas, ao fim do curso, descobrimos que ele era um professor de EF (o que nunca havia dito), o que nos surpreendeu, bem como a muitos dos futuros professores de EF que ali estudavam. Cabe questionar: não seria a “surpresa” dos alunos o reflexo da falta de identificação com a profissão de educador ou da desvalorização de uma profissão que não apresentava um *status* científico como a medicina? Tendo em vista a importância e o *status* da ciência na sociedade, principalmente no meio acadêmico, não se estaria procurando tornar a EF também uma ciência? (BRACHT, 2007). Não se estaria julgando impossível estabelecer os elos entre “as duas margens do rio”? Não se estaria diante da angústia que todas essas dificuldades provocam? Como poderia ser diferente? Como aproveitar essa experiência em uma nova e criativa proposta de formação docente?

O segundo relato é bastante instigante e complementa o primeiro caso. Trata-se de uma das falas ambivalentes de um professor de EF durante uma das entrevistas realizadas em recente pesquisa. Tal discurso parece demonstrar profunda confusão por parte do entrevistado a respeito do título que possui:

*Prof. Rafael*¹: Tive professores muito bons da área pedagógica da Educação Física [...]. E foram eles que me fizeram crescer e ter uma visão mais ampla sobre essa divisão entre área pedagógica e biodinâmica. Acabei seguindo a área da biodinâmica porque eu fui bolsista do CNPq em iniciação científica nessa área. E foi pelo contato com meu orientador que eu acabei indo para [...] meu mestrado [...].

Entrevistador: Você é mestre em Educação Física?

Prof. Rafael: Sim... sou mestre em Educação Física.

Entrevistador: Então o seu mestrado foi em Educação Física? Ou você é mestre em Biomecânica?

Prof. Rafael: A linha de pesquisa é “Biomecânica do Movimento Humano”.

Entrevistador: Mas o que está escrito no seu diploma?

Prof. Rafael: Mestre em “Biodinâmica do Movimento Humano”. (VARGAS, 2010, p. 43)

Bracht (2007) argumenta que o complexo jogo de forças existente na EF a respeito dos títulos que permitam atribuir à disciplina um *status* de ciência, fez com que emergisse, do interior do próprio campo, uma nova ciência, a Ciência da Motricidade Humana ou do Movimento Humano. No caso relatado, a despeito da dificuldade do docente em articular as “duas margens”, o que se observa é um especialista em Ciências Físicas e Biológicas aplicando seus conhecimentos na área de EF. Perguntamos então: como, na formação docente, lidar com a inevitável aplicação de conhecimentos de diferentes campos na EF, para valorizá-la e abrir perspectivas para renovadas formas de acesso ao conhecimento e de prática pedagógica?

O terceiro caso enfoca o surgimento da modalidade de trabalho *personal trainer* na EF. Nos últimos quinze anos, o espaço dessa especialização tem crescido e favorecido os que buscam uma especificidade de treinamento e de resultados na promoção da saúde, do rendimento e da estética. Ressaltamos que a atuação desses profissionais cresceu vertiginosamente devido às necessidades mercadológicas – o que significa que a formação docente em EF acentuou as disciplinas curriculares da área biológica, visando a dar maior sustentabilidade ao campo como um reflexo das possibilidades do “emprego imediato” após a graduação, atrelando-se ao *boom* das academias. Não rejeitamos a atuação desses profissionais. É louvável existir um profissional apto a orientar e incentivar pessoas a se exercitarem de forma regular e coerente.

Contudo, é comum presenciarmos embustes em suas falas. Ou seja, existem inúmeros profissionais de EF que receitam dietas e/ou drogas para facilitar a busca do resultado estético em seus clientes. Susten-

¹ Nome fictício.

tamos que um *personal trainer*, graduado apenas em EF, não tem autoridade para receitar qualquer tipo de dieta ou remédio para seus alunos, salvo no nível dos macronutrientes e de hidratação, ou seja, precisa limitar-se a orientar sobre o consumo básico de carboidratos, proteínas, lipídios e líquidos adequados para a atividade física programada. Tal indivíduo (geralmente um professor de EF)² é, antes de tudo, um profissional preparado para orientar o movimento humano, atlético ou não. Precisa ser ético e ater-se ao seu campo específico de estudo e formação, o que não impede que navegue por outros ramos do saber visando ao seu aprimoramento intelectual.

Faz sentido questionarmos: com que autoridade um professor de EF envereda por tais caminhos? Não estará satisfeito com sua condição de educador ou orientador de atividades físicas? Considerará restrita essa condição? Pensa que estudar certas disciplinas na graduação (como bioquímica, anatomia e fisiologia) oferece condições para “invadir” os corpos humanos de seus alunos com produtos químicos diversos? Estará o professor insatisfeito com o *status* de seu curso e de sua profissão? Será incapaz de construir adequadamente as pontes entre as margens do rio e nela situar-se?

O quarto relato reforça nossos argumentos e evidencia a fragilidade epistemológica da área, tal como compreendida por uma instituição que realizava um concurso público. O fato, ocorrido no ano de 2009, foi observado claramente no processo seletivo para professor civil do ensino básico de uma determinada escola federal militar localizada no sudeste do país. Havia vagas para diversas áreas, entre elas, licenciatura em Educação Física. A bibliografia, recomendada para estudo no edital, era vasta e incluía autores conhecidos e relevantes para o concurso³.

Entretanto, a prova foi decepcionante: das quarenta questões sobre EF, não havia *nenhuma* referente a práticas pedagógicas. Cabe indagar: para ser professor de EF de uma escola basta que se saibam regras esportivas e biologia? Como explicar esse ponto de vista, se o diploma exigido é o de *licenciatura*? Não é razoável supor que a avaliação do profissional precisaria incluir questões pedagógicas relacionadas à bibliografia do edital? Ou a banca examinadora considerou que a disciplina envolve apenas conhecimentos relativos ao corpo? Ou desejava selecionar apenas oblatos? Que trabalho docente se esperava dos escolhidos? Que formação deveriam, nesse caso, ter recebido nas universidades?

Os conteúdos relativos à área de Educação foram considerados irrelevantes e desprestigiados. Por que então incluí-los na bibliografia do edital? A face hegemônica da área terminou por realizar, na EF, um verdadeiro “massacre biológico”.

A situação retratada corrobora a cisão existente na profissão. Mas, será possível separar uma atividade específica do conjunto maior

2

Convém destacar que há também fisioterapeutas exercendo a mesma função.

3

Foram incluídos: Valter Bracht, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani, entre outros teóricos ligados à Educação, bem como nomes nacionais e internacionais da Psicologia do Esporte, como Renato Miranda, Maurício Bara Filho, Olavo Feijó, Weinberg e Gould e, ainda, nomes associados à Fisiologia, Nutrição e Treinamento Desportivo, como Estélio Dantas, Manuel Gomes Tubino, Paulo Farinatti, McArdle, Katch, Wilmore e Costill. A impressão era que se pretendia avaliar os conteúdos de forma equilibrada, respeitando-se as diversas subáreas da EF.

de atividades nas quais se insere? Devemos considerar um professor de EF como um técnico desportivo ou um preparador físico? Hughes destaca duas noções essenciais para entendermos a situação: diploma e mandato.

A *licence* [diploma] é a autorização legal para exercer determinadas atividades que outras pessoas não podem exercer; o mandato é a obrigação legal de assegurar uma função específica. [Diploma e mandato] constituem as bases da “divisão moral do trabalho”, que ele [Hughes] define como o processo pelo qual diferentes funções valorizadas por uma coletividade são distribuídas entre os seus membros, tanto grupos como categorias e indivíduos. Objeto de conflitos essenciais, essa divisão do trabalho implica uma hierarquização das funções e uma cisão entre funções essenciais [...] e funções secundárias [...]. (HUGUES apud DUBAR, 2005, p. 177-178)

Evidencia-se outro aspecto que marca a ambígua identidade epistemológica da EF: a secundarização dos conhecimentos pedagógicos, que termina por acarretar a discriminação dos profissionais que valorizam a formação e o trabalho docentes. O foco no corpo, no biológico, no rendimento desportivo, acaba por tornar-se hegemônico, implicando a incapacidade de se tratar o estudante como um todo. Desconsideram-se, por conseguinte, aspectos mais subjetivos do movimento humano que também influem no corpo (e nos resultados). Como esclarece Dubar (2005, p. 180), “toda a profissão tende a se constituir em grupo de pares com seu código informal, suas regras de seleção, seus interesses e sua linguagem comuns e a secretar *estereótipos profissionais*, excluindo, de fato, quem não corresponde a eles”.

O quinto caso ocorreu na mesma escola. Nela, organizou-se um encontro *pedagógico* que abordava o tema “Esporte e educação: a escola que temos e a escola que queremos”. O tema central do evento fez supor que assistiríamos a um debate sobre questões educacionais. Contudo, o que presenciamos foi um trabalho descomprometido em relação à educação.

A palestra de abertura do congresso abordou apenas o esporte. O profissional que a ministrou – um militar – focalizou durante quase duas horas seu brilhante currículo de medalhas e o rigoroso treinamento por que passou em determinada modalidade esportiva, antes de conseguir sua medalha de ouro nos Jogos Mundiais Militares, em julho de 2011. Da plateia, se observava claramente a postura corporal de “coragem, patriotismo e orgulho” do indivíduo. A EF era por ele entendida apenas como esporte: funcionava como uma vitrine de uma sociedade forte, atlética e pronta para a guerra. Não houve, em nenhum momento, preocupação com o lado pedagógico da EF, apesar da proposta do evento.

Nesse contexto, cabe recorrermos, mais uma vez, a Foucault:

O soldado é antes de tudo alguém que se reconhece de longe; que leva os sinais naturais de seu vigor e coragem, as marcas também de seu orgulho: seu corpo é o brasão de sua força e de sua valentia; e se é verdade que deve aprender aos poucos o ofício das armas – essencialmente lutando – as manobras como a marcha, as atitudes como o porte de cabeça se originam, em boa parte, de uma retórica corporal de honra [...] o soldado tornou-se algo que se fabrica; de uma massa informe, de um corpo inapto, fez-se a máquina de que se precisa; corrigiram-se aos poucos as posturas; lentamente uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se assenhoreia dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível, e se prolonga, em silêncio, no autoritarismo dos hábitos [...]. (2004, p. 117)

Em um congresso sobre educação, qual a finalidade de uma palestra com tais características? Nela destacou-se a força produtiva do corpo como “máquina atlética de guerra”. O condecorado oficial discursou sobre a importância do esporte em sua vida. Termos como *disciplina, determinação, amor à pátria, garra e concentração* foram frequentes em sua fala. A EF em sua vertente militarista foi utilizada como um método de educação do comportamento, da moral dos indivíduos. Moldar o homem por meio do corpo, para alguns, parece ser tão eficiente quanto pelo intelecto.

Bracht, ao discutir a instrumentalização de práticas corporais nos contextos autoritários (nazifascistas) de Hitler e Mussolini – inclusive de Getúlio Vargas no Brasil, afirma: “A obediência aos superiores precisa ser vivenciada corporalmente para ser conseguida; é algo mais do plano sensível do que do intelectual” (BRACHT, 1999, p. 73).

Os problemas observados no congresso reforçaram-nos o ponto de vista de que, mais do que nunca, o caráter trãnsfuga da construção da identidade do professor se apresenta como o desejável. A integração entre as culturas científica, corporal e pedagógica precisa concretizar-se. No congresso, entretanto, as separações se evidenciavam e se reforçavam. Aceitando-se o modelo de trabalho docente enaltecido na palestra, ainda que implicitamente, justificava-se uma formação docente restrita e aligeirada, pouco propensa a promover no estudante a vontade de aprender mais, a autorreflexão, a crítica, a procura de inovações e alternativas, o trato do movimento e do corpo por meio de uma perspectiva integrada e consistente.

O sexto caso contribui significativamente para compreendermos as consequências práticas da falta de uma identidade epistemológica mais clara, bem como da opção pelo enfoque oblato na construção da identidade dos docentes, no trabalho docente em EF.

Determinada escola pública, de ensino fundamental e médio, em Juiz de Fora, MG, resolveu premiar dois alunos (um menino e uma menina) com um troféu, na cerimônia de colação de grau de fim do ano, por se terem destacado na EF. Para isso, os professores de EF deveriam votar nos estudantes que julgassem “dignos” de tal prêmio. A tensão instalou-se no ambiente. Que critérios seriam utilizados para os votos? Que caracterizaria um aluno destacado em EF⁴?

A votação começou. Cada professor, que representava uma modalidade esportiva específica, votou em um “casal” de alunos. Foi pedido também pela chefia do departamento que os professores justificassem seus votos. A tensão e a confusão aumentaram. Cada um escolheu um argumento diferente para amparar sua escolha, dentre os quais destacamos⁵: o professor A votou em dois alunos, associados à sua modalidade esportiva específica, alegando que eram alunos qualificados para o prêmio por serem bons praticantes da modalidade e por terem resultados expressivos nas competições desportivas de que participaram. O professor B votou também em dois alunos, em função de sua modalidade esportiva. Já o professor C não quis votar por não dar aulas para os alunos que iriam se formar. Então, achou justo abster-se, o que, inicialmente, pareceu ético. O professor D votou em dois nomes, também de sua modalidade esportiva, mas afirmou que eram alunos com “boas notas e bom comportamento” (as alunas desse professor não haviam participado de competições escolares durante o ano letivo em sua modalidade esportiva).

A votação prosseguiu ainda mais tensa em função da rivalidade envolvida. Qual professor venceria? Que modalidade representaria a EF por meio da “imagem atlética” do aluno? Basquetebol? Voleibol? Natação? Diferentes meninos foram indicados, mas uma menina que praticava dança foi escolhida pela grande maioria dos docentes. Que critérios foram empregados? Os que a preferiram, afirmaram que a referida aluna reunia atributos da área afetiva e se destacava por sua liderança e responsabilidade, além da habilidade técnica na prática corporal referida. Pareceu justo. Afinal, todos concordaram.

Todavia, o fato mais significativo da discussão veio a seguir. Houve um empate técnico entre dois alunos do sexo masculino. Um deles era alto, habilidoso em seu esporte, vencedor de várias competições. Tais características foram acentuadas pelo grupo de professores que nele votou. O outro também era alto, um pouco mais magro, também habilidoso em várias modalidades, não apenas em uma. Contudo, esse aluno não tinha nenhuma participação em competições esportivas da escola ao longo dos anos. Alguns docentes ainda ficaram surpresos com o fato de seu nome aparecer na votação.

Ao serem questionados pelos demais professores, os que votaram neste último aluno justificaram suas escolhas afirmando que ele era um

4 Não houve uma orientação prévia da direção da instituição quanto à forma do julgamento, o que nos fez crer que eram esperados alunos com grandes habilidades desportivas, pois esta era a imagem que existia na referida escola: *EF é esporte (e saúde)*.

5 Utilizamos letras para identificar os profissionais e números para indicar os alunos.

rapaz “gente boa”, educado, e que “matou aulas” de outras disciplinas para participar de um jogo esportivo e ajudar um dos professores a ser vitorioso. O próprio professor “ajudado” justificou-se claramente: a atitude do rapaz, trocando outra aula pelo evento esportivo, era digna de ser premiada.

Após a entrega dos prêmios, o aluno escolhido por ser “gente boa” afirmou: “Professor, até agora não entendi por que fui escolhido pelo departamento de EF... eu só participei de um jogo [...] este ano!”.

Questionamos: em que consiste a avaliação para cada um desses profissionais? Um aluno pode chegar a ser premiado por ser “gente boa”? Se não participa de competições escolares, pode ser premiado por apresentar “bom comportamento” e notas elevadas em outras disciplinas escolares? Talvez faltem critérios adequados. Em que medida a crise de identidade responde pela dificuldade de estabelecer critérios? Em que medida as identidades dos docentes, mais do que associados a oblatos ou trânsfugas, estavam em completo desalinho? Em que medida o trabalho docente desses profissionais pode oferecer sugestões para a formação docente nas universidades? Em que medida os critérios empregados pelos docentes na avaliação em EF, apresentados nos conselhos de classe, constituem instrumentos úteis para o aperfeiçoamento do trabalho e da formação docentes? Como empregar as dificuldades que se evidenciam para uma autorreflexão mais profunda? Como agir para que os docentes se tornem investigadores de si próprios, como sugere Vieira (2009)?

Após a apresentação dos relatos e de nossa argumentação, parecem claras a fragilidade epistemológica da profissão e as ambiguidades envolvidas na construção das identidades dos docentes da disciplina, ao atravessarem as distintas esferas culturais implicadas nesta área do conhecimento. Essas questões se refletem e se desenvolvem no trabalho docente que realizam. Nesse processo, muitas vezes, mais que oblatos ou trânsfugas, mais que identidades híbridas, constroem-se identidades em desalinho, em desencontro, desestruturadas. Importa, porém, que, das dificuldades expressas no cotidiano das aulas e em suas características nem sempre positivas, se busquem alternativas para outro trabalho docente e para outra formação docente, em que se favoreçam a construção de identidades trânsfugas, a intensificação de um processo de autorreflexão e a possibilidade de se transformar a EF em um espaço de aprendizado de terceiro grau, como sugere Bauman (2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

⁶ Os padrões hegemônicos atuais no ensino da EF (competitivo e biológico) emergiram na modernidade. Tal hegemonia (além de desenvolver aptidões físicas e promover⁶ saúde) pode ser associada aos valores e excessos do (neo)capitalismo industrial moderno. Sua utilização, como forma dominante de prática da EF no contexto escolar, implica reduzir e desvirtuar a

Destacamos que o excesso de atividade física, muitas vezes decorrentes do consumismo e do narcisismo estético, frequentes na contemporaneidade, contribui para perda e não ganho de saúde.

função educativa de um professor, que implica desenvolver no estudante uma visão histórica e crítica da sociedade e do mundo. Esse enfoque contribuiria para a formação mais independente de identidades que poderiam caminhar na contramão dos modelos preferidos pela ordem social vigente.

Nesse contexto, Bracht (1999) argumenta que as vertentes progressistas do trabalho docente em EF são as que visam à desestabilização do paradigma técnico-biológico ainda presente na área. Para essas tendências, as características atuais da cultura corporal de movimento na escola contemporânea ainda são, lamentavelmente, utilizadas para produzir uma “pseudoconsciência” no aluno e, mais ainda, para estimular o consumo acrítico de uma indústria cultural que se centra em determinados padrões de estética e de corpo. Termina por formar oblatos, incapazes de construir pontes e de provocar o confronto de diferentes esferas culturais. Revela a impossibilidade de produzir alternativas que questionem os hábitos adquiridos no processo escolar e acentuem a importância de cada vez menos engessarmos e aceitarmos como inevitáveis esses hábitos.

Bracht (1999) acrescenta que a utilização de um novo referencial teórico para outro entendimento do movimento humano depende da mudança do imaginário social sobre o corpo e de suas práticas. Depende de superarmos a dicotomia mente/corpo. Depende de integrarmos a educação do corpo no âmbito mais amplo da educação do indivíduo, o que demanda a contribuição tanto da ciência quanto de disciplinas e de teorias pedagógicas. Depende de um trabalho e de uma formação docente que se mostrem renovados e criativos.

Insistimos: os professores de EF, de um modo geral, precisam aceitar que a área não pode corresponder ao tão almejado *status* científico. Esse reconhecimento pode facilitar o florescer do conhecimento produzido nas (e entre) diversas subáreas da EF, fortalecendo a identidade de um campo epistemológico que ainda se mostra frágil na contemporaneidade.

Essa mudança no imaginário, que deverá evidenciar-se no trabalho e na formação docente, pode caracterizar-se pela:

1. admissão – por parte dos profissionais – de que a identidade epistemológica da EF constitui um processo de rumos pouco claros, a ser permanentemente questionado e reformulado;
2. promoção de um processo de formação docente que desenvolva a autoformação de profissionais críticos;
3. tentativa de conferir maior equilíbrio curricular na formação, o que requer um maior número de disciplinas oriundas das ciências sociais e humanas no currículo de EF;
4. mudança no trabalho docente, que precisa pautar-se pela perspectiva de um aprendizado de segundo e terceiro graus, que tanto expresse quanto inspire uma formação na qual o futuro professor seja o ator central do processo;

5. novas modalidades de gestão que, mais do que voltadas para a busca de resultados, bons desempenhos e eficiência, se orientem no sentido de fortalecer o profissionalismo docente, visando a um trabalho docente autônomo, criativo e crítico;
6. valorização do trabalho docente, que deve ser visto não como uma ocupação secundária em relação ao trabalho material, mas sim como uma das chaves para a transformação das sociedades contemporâneas (TARDIF, LESSARD, 2005).

Ao mesmo tempo, é essencial que se diminua a distância entre a produção teórica em EF e o trabalho docente que se efetiva nas instituições escolares. As lacunas existentes na relação universidade/escola parecem contribuir para a distorção da realidade epistemológica da EF. Ainda que a instituição familiar, em geral, continue a relacionar a EF ao esporte e ao olimpismo, o discurso acadêmico da área parece, em parte, ter superado essa limitação. A escola continua, porém, tendendo a seguir a concepção das famílias. Os oblatos que nela se encontram insistem em separar a mente do corpo, a ciência de sua aplicação, a EF dos conhecimentos pedagógicos que poderiam norteá-la.

Parece também imprescindível que os professores inseridos nas escolas busquem mais ousadia em suas aulas, abrindo mão das práticas hegemônicas esportivas e dos hábitos adquiridos e promovendo atividades pedagógicas alternativas no ensino de EF. Rodrigues e Bracht (2010) argumentam que a autonomia e a autoridade para a criação de “novas educações físicas”, de acordo com seus contextos específicos, são melhores do que a segurança da certeza de uma “verdadeira EF”, como existia nos primórdios da modernidade sólida (BAUMAN, 2001). Para os autores, isso não significa abandonar a necessidade de fundamentar as concepções de educação existentes nessas práticas, mas de realizá-las democraticamente, assumindo as bases que sustentam sua própria fragilidade. Ou seja, os autores defendem, e nós apoiamos, uma nova EF, pautada pelo que Bauman denomina aprendizados de segundo e terceiro grau. Finalizemos, então, com suas palavras:

Num mundo em que ninguém pode (embora muitos o façam, com consequências que variam de irrelevantes a desastrosas) antecipar o tipo de especialidade que será necessário amanhã, os debates que possam precisar de mediação e as crenças que possam necessitar de interpretação, o reconhecimento de muitas e variadas formas e cânones de aprendizado superior é a condição *sine qua non* de um sistema universitário capaz de se opor ao desafio pós-moderno. (BAUMAN, 2008, p. 176)

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Ada Á.; OLIVEIRA, Dalila A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *A Sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRACHT, Valter. A Constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.
- _____. *Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FENSTERSEIFER, Paulo. *A Educação física na crise da modernidade*. Ijuí, RS: Unijuí, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- RODRIGUES, Leonardo Lima; BRACHT, Valter. As Culturas da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 32, n. 1, set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2892010000400007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 6 dez. 2011.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- VARGAS, Cláudio Pellini. Identidades em desalinho: a ambivalência do educador físico na crise da modernidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2010.
- VIEIRA, Ricardo. *Identidades pessoais: interações, campos de possibilidade e metamorfoses culturais*. Lisboa: Colibri, 2009.

CLÁUDIO PELLINI VARGAS

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis
Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora
prof.pellini@yahoo.com.br

ANTONIO FLAVIO BARBOSA MOREIRA

Doutor em Educação pela Universidade de Londres
Professor Titular e Coordenador do Mestrado em Educação da
Universidade Católica de Petrópolis
afmcju@gmail.com

TEMA EM DESTAQUE

DO TRABALHO À
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES

MENGA LÜDKE

LUIZ ALBERTO BOING

RESUMO

Focaliza-se o trabalho como via de realização pessoal, no caso do professor da educação básica como ponto de partida para sua formação. O magistério, um trabalho considerado fácil, na verdade envolve muitas dificuldades, que se refletem como desafios à formação de futuros professores. São analisados alguns desses desafios e a contribuição de autores, dedicados ao seu estudo, como Nóvoa, Saviani, Tardif, Lessard, Dubet, Vincent, Labaree, procurando olhar para o trabalho real efetuado pelo professor como inspiração para a sua formação. Hoje, sob a responsabilidade da universidade, ela está marcada por forte acento no aspecto teórico, ficando o da prática bem menos atendido. Atentar ao trabalho realizado pelo professor pode ajudar a aproximá-la das necessidades que o futuro professor irá enfrentar. Para tanto é urgente que se construa uma parceria efetiva entre as duas instituições formadoras do professor, a universidade e a escola.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • QUALIFICAÇÃO • TRABALHO •
UNIVERSIDADES

FROM WORK TO TEACHER EDUCATION

MENGA LÜDKE
LUIZ ALBERTO BOING

ABSTRACT

The study focuses on work as a path toward personal realization, in the case of compulsory education teachers, as a starting-point for their training. Teaching, a job seen as easy, actually involves a great many difficulties, reflected as challenges to the training of future teachers. Some of these challenges are examined, as is the contribution of authors such as Nóvoa, Saviani, Tardif, Lessard, Dubet, Vincent, and Labaree, who have studied the topic, seeking to focus on the real work done by teachers as an inspiration for teacher education. Teacher education, today a responsibility of universities, is marked by a strong accent on the theoretical aspect, while practice comes a distant second. Attention to the work carried out by teachers may help bring teacher education closer to the needs of future teachers. This is why an effective partnership between the two teacher-educating institutions, universities and schools, needs urgently to be built.

TEACHER EDUCATION • EMPLOYEMENT QUALIFICATIONS • LABOUR •
UNIVERSITIES

EM PALESTRA NO SINPRO/SP, em 2008, António Nóvoa, grande conhecedor da história da educação e da profissão docente, evocando Dewey e refletindo sobre a preparação de professores, faz a seguinte afirmação: “há um déficit de práticas na formação” (p. 8). Dewey, prossegue Nóvoa, esclarecia que o essencial é a reflexão sobre as práticas. Para nossas análises neste texto essas afirmações são muito estimulantes, pois vamos tratar da ligação entre a formação de professores e as práticas que desenvolvem em seu trabalho. Estamos convencidos de que a preparação de futuros professores, hoje sob a responsabilidade das universidades, sofre, de fato, uma carência no lado das práticas, estando essas instituições muito mais preocupadas com a formação no lado teórico. Nossa reflexão é orientada pelo reconhecimento da importância do trabalho na constituição da identidade de todo profissional. No caso do professor, ele representa uma das principais vias de efetivação de sua função, seu papel, seu encargo, sua responsabilidade, seu mandato, como querem Mellouki e Gauthier (2004), enfim, de sua realização como pessoa, ao longo da vida. Para o professor, como bem ressalta Nóvoa (1992), vida e trabalho caminham muito juntos, num compromisso vital, muito bem capturado na bela expressão de Christopher Day (2008): *committed for life*. Na mesma conferência de 2008 Nóvoa confirma: “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo” (p. 8).

É a esse desafio que procuramos responder, a partir de uma análise que toma como ponto de partida o trabalho do professor, e suas práticas,

como fonte de inspiração para orientar propostas de formação de futuros professores, em combinação, por certo, com a discussão teórica oferecida pelo trabalho formativo da universidade.

MAGISTÉRIO, UM TRABALHO QUE PARECE FÁCIL...

David Labaree, sociólogo americano da Universidade de Stanford, oferece uma análise crítica dos problemas enfrentados no esforço de formar futuros professores, centrando sua análise no trabalho das Faculdades de Educação, as instituições responsáveis por essa formação. Embora focando diretamente a realidade de seu país, em livro de título muito sugestivo, *The trouble with Ed. Schools* (2004), sua análise traz pontos de convergência com problemas sofridos em nossa própria realidade. Nas palavras do autor: “Preparar professores, de fato, é extraordinariamente exigente, em grande parte devido às complexidades do próprio magistério como uma forma de prática profissional. O problema de fundo é o seguinte: ensinar é um trabalho enormemente difícil, que parece fácil” (p. 39).

Vamos acompanhar um pouco suas análises, procurando as aproximações com nossos problemas. Um dos primeiros apontados pelo autor é o da dependência da participação e da colaboração do cliente. Diferentemente de outras profissões, nas quais o “serviço” pode ser feito, e é feito em geral, pelo profissional e “entregue” ao cliente, que deverá pagar por ele, no magistério, como em algumas outras profissões, como a psicoterapia, o “serviço” só será bem completado, ou seja, o trabalho só será bem-sucedido, se o cliente fizer bem a sua parte. No caso do magistério este é um aspecto essencial, já que se não houver aprendizagem, por parte do aluno, não foi completada a tarefa de ensinar, eixo central do trabalho do professor. A pesquisadora portuguesa Maria do Céu Roldão (2007) encontrou uma forma muito apropriada para expressar essa difícil relação, ao sugerir que o trabalho do professor não é propriamente ensinar, mas fazer aprender. Fica assim bem indicada a delicada dependência do professor em relação aos seus “clientes”. Ainda mais, como aponta Labaree, ao lembrarmos que se trata de clientes compulsórios, já que a obrigação de frequentar a escola é prevista por lei para as crianças, sob a responsabilidade do professor da educação básica. O desafio de transformar essas crianças em cidadãos, de trabalhar na “instituição da nação”, como evoca a antiga bela denominação dos professores franceses desse nível de escolaridade (*les instituteurs*), é claro indicador da complexidade dessa ocupação.

Essa enorme responsabilidade, muito bem percebida por fundadores da sociologia da educação, como Dürkheim (1993) na França e Waller (1932) nos Estados Unidos, recai sobre os ombros dos professores dessa fase inicial da educação formal, com uma inevitável carga de emoção, que precisa ser gerenciada, como lembra Labaree, como mais um problema. Ao professor compete introduzir o grupo de jovens sob sua responsabilidade

de no mundo cultural próprio de sua sociedade, procurando combinar os estágios tão distantes em que se situam ele, o professor e o grupo que chega cheio de energia, inteiramente aberto a todas as impressões que vêm ao seu encontro e devem ser canalizadas para determinados pontos, determinados objetivos, determinados produtos ou frutos, o que representa um desafio para o mestre, como expressa de maneira surpreendente o filósofo Rabindranath Tagore, já em 1924: *It is like forcing upon the flower the mission of the fruit. The flower has to wait for its chances* (p. 15). A habilidade de harmonizar os compassos das duas gerações implica uma carga de energia e de emoção por parte do professor que é essencial na constituição de sua profissão. Duas pesquisas recentes apontam de maneira clara nessa direção: Freund (2009) e Boing (2008), estudando professores da educação básica comprometidos com o trabalho do magistério, em diferentes épocas (Freund) e diferentes estabelecimentos (Boing), por meio de entrevistas e observações, puderam constatar a importância atribuída por esses professores à relação com seus alunos. A carga emocional positiva presente nessa relação foi considerada fundamental para manterem-se comprometidos e bem realizados em sua profissão, alguns deles já há mais de trinta anos.

Em paralelo ao problema emocional, o magistério sofre também os efeitos de um isolamento estrutural. O exercício da ocupação dentro da sala de aula, entre quatro paredes, reforça a ideia de uma autoformação, ou um desenvolvimento profissional centrado predominantemente na prática do dia a dia, nas lições aprendidas individualmente, ao procurar vencer os obstáculos enfrentados, contando com a ajuda de um colega mais experiente ou recorrendo à lembrança dos exemplos, dos “bons professores”, de sua própria infância. Como nos ensina Lortie (1975), trata-se de uma socialização profissional retroativa, pela qual o atual iniciante acaba reproduzindo soluções próprias de situações vividas em circunstâncias e condições bem distantes. A crença de que “o professor se faz a si mesmo”, num esforço individual isolado, contribui fortemente para uma desvalorização da formação de futuros professores, da teoria educacional e da própria profissão docente, como assinala Labaree (2004). A complexidade do campo e do próprio fenômeno educacional, que demanda a contribuição de várias disciplinas para seu conhecimento, não se constituindo em um quadro epistemológico bem delimitado, acaba reforçando o impulso nessa direção. Isso tem repercussões sobre o papel e a contribuição da formação, bem como da própria pesquisa no campo da educação, que continua a enfrentar problemas relativos à disponibilidade e efetividade de seus achados.

A impressão de que o trabalho de ensinar parece fácil carrega uma série de consequências sobre o desafio de preparar futuros profissionais para o magistério. A convivência entre atuais e futuros professores por muitos anos, entre nós cerca de quinze, em média, estabelece uma zona de conhecimento tácito sobre a profissão docente, comum, aliás, a todos

os que gozaram dessa convivência, mesmo que não tenham se tornado professores, mas como pais, avós ou simples membros da comunidade se sentem autorizados a sugerir soluções e emitir opiniões sobre problemas de várias naturezas, ligados ao magistério. Essa aprendizagem por observação, entretanto, esconde uma série de limitações, já percebidas e discutidas por Lortie (1975) e bem analisadas por Labaree (2004). Embora os estudantes estejam em estreita e frequente contiguidade com seus professores, o que não ocorre com outros profissionais que encontram em sua infância e adolescência, como os médicos, ainda assim há uma face não acessível, não revelada à observação, embora não constitua aquele mistério impenetrável que caracteriza certas profissões. O professor se apresenta, se revela constantemente aos seus alunos, mas estes não podem alcançar todo o conjunto de pensamentos, reflexões, elaborações, decisões e mesmo ações que precedem as atividades desenvolvidas pelos professores frente a seus alunos. “A aprendizagem por observação mostra a eles (alunos) muito sobre o que os professores fazem, mas quase nada sobre porquê eles o fazem”, diz Labaree (2004, p. 57). Eis aí um dos primeiros desafios a serem enfrentados, por um programa de formação de professores. É preciso ultrapassar a aparente evidência de uma atividade de fácil execução, encarregada de ensinar coisas básicas, que são de domínio público, que todo mundo sabe, como ler, escrever e contar. Essa “coisa fácil”, entretanto, precisa ser aprendida por todos os alunos e isso continua a ser um desafio, quase um mistério, para os professores iniciantes. Nas palavras de Labaree: “Pergunte aos estudantes em programas de formação de professores e eles dirão que aprenderam demais (*too much*) sobre teorias de currículo e pedagogia e não o bastante sobre controle de turma, a coisa que mais os preocupa sobre estarem preparados para a docência” (p. 43).

Observações como essas nos fazem perceber que o problema da formação de futuros professores não é só nosso, de modo especial no que se refere à preparação para o exercício do trabalho docente. Isso nos levou a propor a elaboração do conjunto de textos, do qual este faz parte, sobre a importância de considerar o trabalho efetivamente realizado pelos professores da educação básica como ponto central para inspirar sua formação, eixo que já havia sido proposto como base para um curso de doutorado em Educação, onde trabalha um dos autores (Lüdke). O novo sentido, partindo do trabalho para pensar a formação, pode se contrapor ao caminho habitualmente tomado pelos programas, indo da formação para o trabalho. Assim, aparece a escola como figura central onde se realiza o trabalho docente, embora seja bem mais amplo o âmbito onde essa realização também ocorre. Esclarecemos logo a importância de considerar o trabalho realizado pela universidade na preparação desses futuros professores, assegurando a constituição de uma base para a discussão teórica e metodológica dos problemas educacionais, compondo o lado reflexivo imprescindível para a formação do professor, como já afirmava Dewey.

MAGISTÉRIO: UM TRABALHO ESPECÍFICO

Além de tratar de um tema de conhecimento geral, na formação de professores para a educação básica, a universidade tem ainda que enfrentar alguns outros problemas ligados à natureza desse conhecimento, cujo domínio é esperado desse professor. O fato de ser de domínio geral não torna esse conhecimento facilmente assimilável por todos, como prevê a lei e a sociedade espera. Começa-se a ouvir uma expressão que indica, de maneira simples e rápida, a grande complexidade da tarefa que incumbe aos professores responsáveis pelas chamadas séries iniciais da educação fundamental: “ensinar tudo a todos”. Como preparar o professor para assumir essa tarefa? A expressão, em sua síntese, engloba na palavra “tudo” aqueles conhecimentos básicos já mencionados, que constituem a plataforma inicial, indispensável à instalação do processo lento de construção da cidadania, que cabe a todos. E a palavra “todos”, no outro lado da expressão, também simplesmente indica a grande dificuldade de atingir, pela aprendizagem, a todas as crianças, o que no nosso país ainda se resolve no âmbito da escola, e da escola da rede pública, onde se encontram 90% dos alunos desse nível de escolaridade. A facilidade aparente dessa tarefa cai logo por terra quando o professor iniciante, cheio de conceitos e teorias, enfrenta sua primeira turma e constata, ao final do ano, que não conseguiu “fazer aprender” sequer a metade de seus alunos, quando consegue com essa metade... Ao se voltar para a formação que recebeu na universidade, esse professor vai se perguntar, talvez, mas por que não me ensinaram que a coisa se passa assim? Como a coisa se passa ele só aprende ao passar pela coisa, ou seja, quando assume a situação de trabalho, pessoal ou vicariamente, pelo contato com professores em seu trabalho. O que continua a representar um desafio ao longo do processo de formação oferecido pela universidade.

O papel do estágio, que se propõe como meio de ligação entre a universidade, em sua incumbência de preparação inicial do futuro professor, e a escola como local de trabalho e de formação também desse professor, ainda não teve uma clara definição. Continuam abertas a discussão e a investigação a respeito dessa etapa tão importante do processo de formação, com esperança de ver caminhar experiências e estudos que iluminem esse elo fundamental daquele processo. Um dos autores está procurando conhecer mais de perto os problemas dos principais envolvidos nos estágios supervisionados. Já foram estudados os dos estagiários, dos professores regentes que os recebem em sua sala de aula, dos supervisores que os orientam na universidade e da própria escola como um todo (LÜDKE, 2012b). A pesquisa prossegue acompanhando experiências de estratégias que buscam aproximar formação teórica e prática, procurando aprofundar o estudo específico dos problemas a partir da perspectiva de cada um dos envolvidos, hoje muito pouco atendidos em sua preparação para um estágio mais efetivo (LÜDKE, 2012a).

As dificuldades ao lidar com o tipo de conhecimento geral na preparação de futuros professores há muito tempo representam desafio para a universidade. De modo especial para as Faculdades de Educação e os cursos de Pedagogia, responsáveis pelos cursos de licenciatura, onde se formam os professores para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica. Dentro desse cenário já se divisa uma separação essencial, com consequências de grande alcance, até mesmo na constituição da identidade profissional dos professores desse nível de ensino. Os que se dedicarão às diferentes disciplinas cursam as licenciaturas correspondentes a elas e os que se destinarão a “ensinar tudo a todos” são formados pelo curso de licenciatura em Pedagogia. Já se esboça a partir daí uma aproximação forte de futuros professores em relação às várias disciplinas que escolheram, o que vai ter um peso importante na definição de sua identidade profissional (como professor de Inglês, de História, de Matemática...). Os que cursam Pedagogia, e vão “ensinar tudo a todos”, já não têm uma definição clara do conhecimento específico do seu campo de trabalho, ficando também vaga sua definição profissional a partir daí. Os professores das diferentes disciplinas recebem influência direta dos departamentos aos quais essas disciplinas estão ligadas, ficando a Faculdade de Educação, responsável pelo curso de Pedagogia, refém desses departamentos, ou de certa forma subordinada a eles, na definição dos saberes próprios dos professores de cada disciplina. Ao curso de Pedagogia cabe a delicada incumbência de definir, demarcar, explorar, compor, defender, propor, enfim, dar suporte ao saber que corresponde àquela função geral, introdutória de todas as crianças aos saberes básicos, tão importantes quanto difíceis de serem determinados. Isso implica a preparação específica em várias disciplinas e não a formação de um professor generalista.

Às Faculdades de Educação compete essa espinhosa e pouco valorizada função, em comparação com outras funções consideradas mais valiosas dentro do âmbito e da cultura da universidade. Tal é o caso da pesquisa, cujo valor salta facilmente aos olhos, carregando prestígio e recursos à instituição universitária, como ficou muito claro em estudo sobre as licenciaturas, coordenado por Candau (1988). Seus achados continuam atuais, a situação dos cursos de licenciatura de então, mostrando-se muito semelhante à dos de hoje. Várias lições oferecidas por aquele estudo, do qual um dos autores (Lüdke) participou, foram bastante estimulantes, dando frutos muito conhecidos. Um deles foi a valorização da pesquisa sobre a formação de professores e o ensino em geral, que teve um desenvolvimento muito grande desde então, com vasta produção em termos de publicações e eventos científicos. A multiplicação de programas de mestrado e doutorado na área da Educação também vem contribuindo para esse desenvolvimento.

As Faculdades de Educação continuam, entretanto, em plano secundário no cenário da vida universitária. Não apenas entre nós, como

fica patente pela obra de título ousado de Labaree, já citada (*The trouble with Ed. Schools*). Falando de dentro de uma das mais respeitadas universidades americanas (Stanford) e de uma *School of Education* que já foi classificada como número 1 do país, o autor aponta com coragem e clarividência aspectos que têm concorrido para dificultar a construção de uma visão positiva sobre essa *School*, por razões que parecem inerentes à própria área da educação e à função de formar professores, como já assinalamos. Não obstante às fundadas críticas que dirige com cuidado a essas escolas, Labaree conclui suas análises com uma visão positiva a respeito delas e acaba apresentando uma sugestão surpreendente, mas no fundo coerente com as análises que desenvolveu. As falhas registradas em grande parte são explicadas pela dificuldade que essas instituições têm por estarem situadas na fronteira entre teoria e prática, entre a universidade e o mundo exterior. O autor sugere, então, que o trabalho das *Ed. Schools* se volte mais para o valor de uso, do que para o valor de troca, comum na universidade tão pressionada hoje pelas forças do mercado:

O engano que os críticos têm feito é tomar-nos pela nossa palavra ao invés de nos observar em ação, ouvindo a fala dos professores sobre sua prática, ao invés de observar o que eles fazem nas salas de aula. (LABAREE, 2004, p. 193)

Consideremos por um momento o que aconteceria se decidirmos abandonar a perspectiva de *status* para estabelecer o valor do ensino de nível superior, a perspectiva à qual as universidades americanas e seus fregueses se apegam tão obsessivamente. Que tal se escolhermos focalizar o papel social das *Ed. Schools*, ao invés de na sua posição social no firmamento acadêmico? Que tal se examinássemos o que essa instituição faz, ao invés de como ela é vista? (LABAREE, 2004, p. 201)

Estimulados pela visão de Labaree, também queremos sugerir que nossas Faculdades de Educação assumam com mais galhardia a função para a qual vêm se preparando há muito tempo, no campo específico da Pedagogia e da Didática. Sabemos que são dois campos cuja definição clara tem ficado pendente por décadas, não apenas em nosso país, mas também percebemos que o trabalho que lhes compete vem sendo assumido com empenho e coragem pelos que se dedicam a esses domínios, ocorrendo com eles talvez o que aponta Labaree em seu país: é mais valioso e importante o que fazem do que como são vistos na cena acadêmica. Não estando propriamente inseridos nesses campos (da Pedagogia e da Didática), e como autores deste texto, reconhecemos a especificidade do saber desenvolvida dentro deles e ressaltamos sua importância para uma formação de professores mais próxima das necessidades que constatamos.

A FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO E SEUS PROBLEMAS HISTÓRICOS ENTRE NÓS

A formação de professores vem sofrendo entre nós muitos percalços ao longo de sua história, como fica claro na análise feita por Dermeval Saviani (2009), que acompanhamos aqui. Desde o início da institucionalização dessa formação, por meio de escolas especialmente a ela destinadas, as Escolas Normais, ficou patente o padrão que dominaria essa formação, centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. A criação dos Institutos de Educação, no Rio de Janeiro e em São Paulo, por inspiração de Anísio Teixeira, em 1932 e 1933, respectivamente, ainda guardou essa marca, porém procurando atender às exigências da Pedagogia, “que buscava se formar como um conhecimento de caráter científico” (p. 146). Eles tinham, entretanto, pelas escolas experimentais a eles ligadas, assegurada a possibilidade de desenvolvimento de uma base de pesquisa e de experimentação de práticas. Essa base foi perdida ao se anexarem os Institutos de Educação à Universidade de São Paulo e à Universidade do Distrito Federal, com a organização dos cursos de formação de professores para o ensino secundário, a partir do Decreto-Lei n. 1.190, de 1939, que inspirou o modelo conhecido como “3 mais 1” adotado nos cursos de licenciatura e de Pedagogia desde então. Segundo esse esquema, três anos do curso são consagrados ao estudo das disciplinas específicas e um ano para a formação didática. É bem conhecida a prevalência desse esquema, ao longo das reformas e alterações sofridas no sistema de formação de professores para a educação básica entre nós e suas consequências têm sido analisadas por farta literatura. Introduzimos rapidamente a questão pela importância que tem para o nosso tema, como fica bem indicado pela afirmação do autor, a cujo trabalho remetemos para seu aprofundamento:

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (p. 148)

A importante análise de Saviani (2009), apenas mencionada aqui, abre portas para caminhos em busca de recursos que, a partir do trajeto percorrido no tempo pelo nosso sistema de formação de professores, a aproximem dos desafios que continuamos a enfrentar, frente à clientela sempre crescente (felizmente!) em nossas escolas e ao novo cenário no qual o professor tem que atuar.

A palestra de Nóvoa, de 2008, mencionada na abertura deste texto, traz em seu título, “Nada substitui o bom professor”, uma mensagem corajosamente repetida por ele em várias de suas obras e apresentações, como a que fez em Lisboa, em 2007, intitulada “O regresso dos professores”. São vários os autores voltados para a formação e a profissão docentes que vêm tratando do tema da recondução do professor para o centro da cena educativa (de onde, aliás, nunca saiu, em realidade), mas Nóvoa tem sido um dos mais insistentes, denunciando o paradoxo atual de se atribuir aos professores a grande responsabilidade de enfrentar os desafios postos à educação de base para todos, sem a correspondente atribuição dos recursos indispensáveis para tanto. De diferentes perspectivas vêm contribuições de pesquisadores procurando esclarecer os problemas que cercam o professor nessa sua posição central. Tenti-Fanfani (2005) analisa a situação do professor, marcada por circunstâncias e fatores que configuram o que denomina *condición docente* (2005). A partir dessa expressão o autor tem nos ajudado a entender o quadro dentro do qual se desenvolve o trabalho do professor da educação básica nos vários países da América Latina, cuja realidade ele conhece muito bem. Com poucas exceções, nesses países os professores enfrentam circunstâncias bastante difíceis para o desenvolvimento de seu trabalho, próprias de sua condição docente, sem, entretanto, apresentar uma posição negativa, de modo geral, frente a sua profissão. Em estudo, recentemente publicado, tivemos oportunidade de analisar essa situação, que, embora carregada de dificuldades, não deixa de conter sinais de possível melhoria (LÜDKE, BOING, 2012).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) introduziram entre nós a preocupação com o reconhecimento do saber específico do professor e vêm trabalhando ativamente com os problemas que hoje afligem o professor em seu trabalho. A pressão da sociedade, empurrando para sua responsabilidade funções novas, anteriormente assumidas por outras instituições, como a família, ou a Igreja, é um desses problemas que, segundo os autores, acabam roubando espaços do trabalho docente específico. Este fica prejudicado, em favor de funções distantes daquelas que constituem sua responsabilidade e *expertise* específicas, como assinalam Tardif e Zourhal (2005). Ao lado da competição com essas outras funções, Tardif (2000) se preocupa também com a entrada maciça da tecnologia na vida do professor e das escolas. Em estudo sobre a divisão do trabalho educativo, Tardif e Levasseur (2010) entram também no debate sobre a instituição escolar, a partir da análise da participação de vários auxílios técnicos ao trabalho na escola, sem representar, entretanto, uma invasão do campo de atuação específico do professor. Esses auxílios, segundo os autores, cobrem necessidades dos alunos não atendidas pelo trabalho do professor, mas, no fundo, atuando como parte integrante do trabalho educativo, que vai além do trabalho instrutivo, priorizado pela escola e suas normas. Haveria, por essa complementação pelo auxílio dos técnicos, uma abertura da instituição

escolar para uma participação mais efetiva do aluno em sua própria formação. Ainda não se estabeleceu um equilíbrio satisfatório entre o uso desses recursos tecnológicos pelo docente e pelos seus alunos, sem constituir uma invasão, tanto para um como para outros, em seu legítimo direito de receber (e passar) informações, ao lado do direito de avaliar, interpretar, criticar, contradizer ou mesmo descartar essas informações, no todo ou em parte. São coisas que só o professor pode fazer, como bem assinalam Mellouki e Gauthier (2004), ao analisar os mandatos do professor.

Entre as contribuições de vários sociólogos franceses a respeito da complexidade do trabalho docente, destacamos a de Dubet (2002) e a de Vincent, Lahire e Thin (1994), pela relação direta que guardam com problemas da formação de futuros professores, nosso tema neste texto. Dubet tem trabalhado em várias de suas obras com questões ligadas ao professor e sua experiência de trabalho e com a escola como instituição, onde esse trabalho se realiza. Tratando de tema bastante polêmico, ele põe em questão algumas das instituições fundamentais para a nossa sociedade, lançando a hipótese de seu declínio em três grandes domínios: a educação, a saúde e o serviço social. Para nós são particularmente interessantes as análises que o autor faz dentro do campo do “trabalho sobre o outro”, que caracteriza as profissões incluídas nos três domínios indicados, embora também esteja presente em ocupações de outros domínios. O caráter institucional que tem revestido esse tipo de trabalho tem implicações importantes para o grupo profissional e para os indivíduos que o compõem, com repercussões sobre o próprio exercício. A revolução sofrida pelas instituições que dão suporte a essas ocupações é estudada por Dubet, de modo especial sobre como é vista pelos estudiosos da sociologia. Há os que focalizam mais o aspecto geral do trabalho em suas consequências e funções “objetivas”, situando-se mais distantes das práticas profissionais e do sentido que os atores lhes atribuem. Nessa perspectiva, diz o autor, “o trabalho real desaparece por trás do trabalho objetivo, ou a concepção que o sociólogo tem dele” (p. 11). Em outra perspectiva, ligada ao interacionismo, o trabalho sobre o outro é visto como uma atividade estratégica contínua, sendo estudada mais sobre como se processa do que para que serve. Seu estudo é focalizado em contextos limitados (a sala de aula, o serviço hospitalar) e, segundo o autor, “o trabalho real apaga o trabalho prescrito” (p. 12). Mais recentemente, outra perspectiva reúne pesquisas ligadas à sociologia das profissões, que focalizam o trabalho como uma ação coletiva organizada, com grupos marcados por barreiras e identidades profissionais, ou por mutações vindas nas asas de competências novas, que destroem as velhas bases profissionais. Mudanças contínuas, que o autor considera como apressadamente atribuídas ao neoliberalismo, sacudiram os velhos quadros institucionais e burocráticos, introduzindo novos modos de gerenciamento, levando “os estudos sobre a escola, o hospital e

o serviço social a serem guiados por uma reflexão sobre as novas profissões e seus modos de regulação” (p. 12).

Toda a análise de Dubet nessa obra (2002) nos parece muito pertinente para nossa perspectiva sobre o tema do trabalho do professor, mas queremos ressaltar uma de suas conclusões pela estreita proximidade com o propósito deste texto:

O conjunto de observações realizadas ao longo desta pesquisa me leva resolutamente a defender o *métier*. Mais os atores se apoiam sobre um *métier*, mais sua experiência de trabalho é serena, como no caso dos formadores de adultos e dos *instituteurs*. Mais seu *métier* se torna um ideal impraticável, como junto aos professores (do secundário), uma simples colocação de si mesmo no caso dos mediadores, ou na construção localizada como no caso das enfermeiras, mais a experiência de trabalho tem chances de ser dolorosa. O problema do *métier* não deve ser confundido com aquele das qualificações e das competências. Ele implica de início que o trabalho seja “objetivável” e que o profissional possa dizer: esta é minha obra, este é o resultado de minha atividade, eu posso mostrá-lo e demonstrá-lo. [...] Repetamo-lo, eu não falo aqui de profissão, mas de *métier* entendido como capacidade de produzir alguma coisa, de conhecê-la e de fazê-la reconhecida. (p. 392-393)

O trabalho de Vincent, Lahire e Thin (1994) já em seu título propõe uma metáfora, em forma de pergunta, cheia de sugestões para reflexões sobre o nosso tema: *L'éducation, prisonnière de la forme scolaire?*. Ao longo de toda a obra, os autores discutem e analisam questões ligadas a esse tema, mas no capítulo inicial, que dá nome ao livro, trabalham de forma mais direta sobre ele. Esse capítulo foi traduzido para o português e publicado no periódico *Educação em Revista*, da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2001.

Embora suas raízes sejam buscadas por alguns historiadores da educação desde os gregos, passando pela Idade Média, a forma escolar, tal como é conhecida, passou a constituir parte integrante do sistema educacional nas sociedades ocidentais a partir do século XVII ou XVIII. Vincent, historiador com grande contribuição à história da educação na França, juntamente com os colegas sociólogos, Lahire e Thin, fazem uma análise cuidadosa do processo pelo qual a escola, como instituição, foi se consolidando e como a configuração da forma escolar foi se esboçando e se confirmando até nossos dias. Eles chamam atenção para a diferença entre instituição e forma, importante para a análise que efetuam e para o entendimento do ponto ao qual chegam em suas conclusões. A escola, como instituição, foi, aos poucos, respondendo às pressões e injunções sofridas pela própria sociedade e impostas a ela, procurando atender às

necessidades mais prementes de uma clientela sempre crescente. Os problemas enfrentados e os embates vividos pela sociedade, bem como suas repercussões sobre a escola, são muito bem analisados pelos autores, que dialogam sobre eles com pesquisadores, tanto da área da História, como da Sociologia, como Roger Chartier e Pierre Bourdieu.

Um conjunto de traços relativos a princípios, normas, valores, componentes ligados a espaço e tempo, a disciplinas e currículo, a aspectos administrativos, como avaliação, admissão e diplomação de alunos, e ainda aos recursos e estratégias próprios do âmbito da pedagogia e didática, tudo isso foi se enfeixando dentro do que foi se configurando como a “forma escolar”. Já é quase um lugar comum constatar que essa forma, surpreendentemente, continua vigente, com grande parte de seus traços originais. Nossos autores confirmam essa impressão e avançam em suas análises, que constataam a importância crescente da escola e da escolarização, impondo à sociedade “a predominância do modo escolar de socialização (que) se manifesta pelo fato de a forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 39). E chegam a uma constatação aparentemente paradoxal, da qual propõem uma hipótese: “a forma escolar, o modo escolar de socialização domina a socialização, mas a escola como instituição é contestada, seu monopólio pedagógico e o dos docentes são retalhados, ameaçados...” (p. 46) e esse monopólio se encontra ameaçado, entretanto, devido à “eficácia pedagógica”, obtida pela escola, propõem os autores. É o “sucesso” da instituição escolar, expandido pelo processo de socialização a novos grupos pelo trabalho da escola, que agora se volta contra ela (p. 47).

As análises de Dubet (2002), bem como as de Vincent (1994) e Vincent, Lahire e Thin (2001), põem em questão a instituição escolar, sem entretanto afastá-la do importante papel que continua a exercer dentro da cena educativa. Dubet questiona o componente institucional, não apenas no campo da educação, e reconhece como inevitável, hoje, o declínio desse componente. Mas considera de grande importância o *métier*, em especial o do professor (*l'instituteur*), insistindo que ele “pertença aos indivíduos, que seja sua propriedade e não se evapore à menor mudança da organização ou do ambiente. Ao *métier* responde a defesa de um sujeito possuindo alguma coisa a mais do que uma simples relação consigo mesmo” (p. 393). Lembremos que o autor deixa claro que está se referindo ao *métier*, e não à profissão. Sabemos que, ao estabelecer essa distinção, está evitando envolver-se em uma série de questões ligadas às dificuldades de classificar o magistério entre as profissões reconhecidas como tais pelos estudiosos do tema. Também preferimos evitar aqui essas dificuldades e consideramos seu depoimento sobre a importância do *métier* como claro suporte à nossa confiança sobre o papel central do trabalho do professor na perspectiva da formação docente.

A hipótese de Vincent, Lahire e Thin, sobre a potência da “forma escolar”, extrapolando a instituição escolar e até podendo servir de base para uma posição crítica à própria escola, como a vemos hoje, também fortalece nosso argumento, já que as muitas formas, que brotaram da “forma escolar” para fora de escola, se abastecem na “eficácia pedagógica” (2001, p. 46), e guardam estreita relação com o trabalho pedagógico do professor.

Depois de comentar o enfraquecimento do modelo institucional forte, sugerido por Dubet (2002), Tardif e Levasseur (2010) afirmam que, a despeito desse enfraquecimento, “a escola permanece e continua a desempenhar um papel preponderante sobre o plano da socialização, se bem que ela o faça, sem dúvida, diferentemente de como fazia antes da massificação” (p. 179). Os autores insistem sobre a participação específica dos auxiliares técnicos nessa abertura da instituição escolar e trazem uma oportuna sugestão colhida em estudo de Rayou e Van Zanten (2004) sobre jovens professores. O trabalho desses professores teria uma ação mais pragmática que a dos professores mais experientes, procurando fazer o que é possível aqui e agora para o aluno, mesmo que se limite ao tempo da aula, procurando assegurar pequenos progressos. A ideia de excelência escolar cede lugar à ideia de sucesso educativo, lembram Tardif e Levasseur (2010).

O TRABALHO NO CENTRO DA QUESTÃO

As contribuições dos sociólogos franceses apresentadas ajudam a compor o cenário onde se desenrola o trabalho difícil do professor, sendo a escola ainda o lugar onde mais frequentemente desempenha seu papel. Vimos, pelas sugestões especialmente de Vincent, Lahire e Thin (2001), que existem outros palcos, além da escola, onde a cena educativa se desenrola, embora com a marca da “forma escolar”. Vimos, com Saviani (2009), em uma perspectiva histórica, como a formação oferecida pela instituição responsável pela preparação de futuros professores, a universidade, não conseguiu ainda equilibrar os componentes teóricos e práticos, ou de forma e conteúdo, indissociáveis e imprescindíveis a essa preparação. Embora tendo nos beneficiado pelas análises e sugestões oferecidas pelo autor, questionamos a estratégia que propõe para saída da situação problemática. Partindo da afirmação de que, para recuperar a indissociabilidade entre esses componentes, “será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, como ele se dá efetivamente no interior das escolas”, com a qual concordamos inteiramente, Saviani propõe partir dos livros didáticos, tomando-os “como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura”, supondo que mal ou bem “fazem a articulação entre a forma e o conteúdo” (2009, p. 151). Na medida em que o livro didático se destina ao público mais numeroso possível, vai necessariamente reduzir suas informações ao mínimo generalizável, sacrificando grande parte de conceitos, ques-

tionamentos e dúvidas. Não esqueçamos que quem efetiva o ato docente como fenômeno concreto é o professor.

Nossa proposta se assenta sobre o trabalho efetivo realizado pelo professor, em sua escola, em sua sala de aula, como fonte de orientação para propostas de formação de futuros professores. É importante que foquemos o olhar sociológico no trabalho real e não no prescrito, levando sempre em conta que o trabalho docente está passando por transformações. Ainda que as estruturas organizacionais das escolas e os currículos permaneçam reféns da forma escolar, a entrada constante de novas gerações de alunos questiona a racionalidade da atual preparação dos professores para o trabalho, mesmo daquele que tem dado certo até aqui. O professor que busca realizar um bom trabalho necessita superar-se e reinventar-se constantemente. Na realidade, o professor vive em estado de construção permanente da profissionalidade.

A profissionalidade está relacionada às contribuições específicas do fator trabalho. Tem a ver com a capacidade de o professor intervir como agente ativo no processo de ensino-aprendizagem, diz respeito ao saber fazer e ao saber interpretar o que acontece nesse processo. Ela põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais, de um lado, e a construção social do trabalho do professor, de outro. Reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional. Todas essas acepções se enquadram na perspectiva da profissionalidade como algo em contínua evolução, como expectativas não completamente realizadas. No entanto, pela incompletude a que o termo se refere, é preciso estarmos atentos aos riscos que apropriações indevidas da profissionalidade podem trazer ao trabalho e à formação dos professores, como assinalamos em texto anterior (LÜDKE, BOING, 2010).

Em primeiro lugar, é preciso atentar para o risco de uma formação inicial aligeirada. A universidade, que assumiu para si a formação profissional, tem sido acusada de academicismo e falta de atenção à preparação para o trabalho real. Nota-se uma tendência a apressar a formação inicial e deixar a preparação para o trabalho ao encargo das próprias escolas, em serviço e de forma continuada. Ao pensarmos em termos de profissionalidade, uma sólida formação inicial é cada vez mais necessária, talvez mais do que no tempo em que uma boa qualificação bastava para se levar um mesmo ofício até a aposentadoria. A profissionalidade exige uma boa dose de iniciativa pessoal, capacidade de trabalho em equipe, interdependência de funções e desenvolvimento de interações. Todas essas coisas exigem capacidade de reflexão e de adaptação a diferentes condições. Quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade.

A percepção da realidade e a capacidade de adaptação às diferentes circunstâncias dependem, em grande parte, das características pessoais de cada professor. Assim, outro risco que se corre ao pensar o trabalho

docente em termos de profissionalidade é achar que o problema da preparação para o trabalho pode ser resolvido com a redução da formação ao desenvolvimento de competências. Na concepção mais difundida de competência, é comum aceitar que a mesma seja composta de, pelo menos, três dimensões básicas: conhecimentos, habilidades e atitudes. O risco é de atribuir separadamente o domínio do conhecimento à universidade, o das habilidades específicas, às escolas e o relativo às atitudes ficar ao encargo do professor. Todas as agências formadoras são responsáveis pelas três dimensões. Tanto a universidade quanto a escola, desenvolvendo competências, passam por todo o ciclo. Na realidade, só se verifica a aquisição de nova competência quando o futuro professor, ainda na universidade, ou o já professor, na escola, assume a atitude correspondente aos conhecimentos e habilidades próprios da competência trabalhada. Não se pode exigir atitude do professor isoladamente. Ela é fruto de um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho.

Apesar de todos os riscos e dificuldades envolvidas, acreditamos que a ideia de profissionalidade vem a propósito de nossa discussão sobre trabalho e formação docentes. O termo tem sido divulgado em pesquisas no mundo todo e somos tocados por ele. Na acepção trazida até nós pela sociologia das profissões, especialmente a francesa, profissionalidade faz a ponte entre aspectos pré-profissionais e profissionais, propriamente ditos, até então separados pela formação inicial. Nesse sentido, é consenso entre seus estudiosos que a socialização profissional dos professores começa muito antes da chamada formação inicial. As experiências que o professor teve como aluno, desde as séries iniciais da escola básica, contribuem para construir sua profissionalidade. São frequentes os depoimentos de professores que dizem ter se inspirado em seus mestres ou até escolheram a profissão seduzidos pelo trabalho de seus professores da escola.

Em pesquisa realizada com professores itinerantes, aqueles que trabalham simultaneamente em diversas escolas, Boing (2008) constatou uma relação positiva com o trabalho. Dada a precariedade de suas condições, surpreendeu-se ante os depoimentos positivos sobre as experiências relacionais na escola, pois supunha que, atuando em várias escolas, não teriam vínculos com nenhuma. Vários professores afirmaram mesmo que a escola é um excelente lugar para se trabalhar. Seria o melhor de todos, se não tivessem que garantir, fiscalizar a aprendizagem e tudo o que essa atividade implica na organização atual da escola, como a avaliação, sempre citada como problemática. Com isso queriam dizer que as impertinências do trabalho docente se restringem aos ritos, como a liturgia da avaliação, que criticam. Se o trabalho fosse o de simplesmente ensinar, afirmam que não haveria lugar melhor para se trabalhar, porque o trabalho de ensinar é “relação pessoal e geracional pura” (BOING, 2008). A mesma pesquisa mostrou a complexidade e concretude dessas relações que cercam o trabalho

docente. João, um dos professores pesquisados, deslocando-se de uma escola para outra em desabalada correria contra o tempo e os engarrafamentos das ruas cariocas, teve de submeter-se ao monitoramento de sua pressão arterial por um período de 24 horas ininterruptas, realizando as atividades normais com o aparelho preso ao corpo. E constatou que o funcionamento de seu coração durante as aulas era praticamente o mesmo, relaxado e estável, verificado quando estava com seus filhos, em casa, ao final do dia.

Vemos na formação inicial, oferecida pela universidade, bases para uma inteligência reflexiva das experiências e vemos no professor e seu trabalho a real possibilidade de articulação entre o que se espera que os alunos aprendam e as estratégias para conseguir isso. Não excluimos, ao contrário, incluímos como componente fundamental para sua formação o preparo oferecido pela universidade, com o conjunto de conhecimentos sobre teorias, conceitos, métodos, estratégias, recursos, enfim, tudo o que se refere ao campo educacional que o futuro professor deve conhecer. Como parte inerente a essa incumbência da universidade se encontra a preparação específica para o trabalho de pesquisa, que vai acompanhar o futuro professor em toda a sua carreira, ainda que ele não venha a desenvolver pessoalmente uma pesquisa sob sua inteira responsabilidade. Já tratamos dessa questão em várias oportunidades (LÜDKE, 2001a; 2001b; LÜDKE, 2008a; 2008b; LÜDKE, 2009; LÜDKE, 2011). Com respeito à formação, até o presente, oferecida pelas instituições do ensino superior aos futuros professores, não poderia mesmo representar uma preparação completa, ainda que de caráter inicial. Essas instituições não englobam, em seu propósito, a vivência do lado prático imprescindível a essa formação, como ocorre em algumas profissões, como a medicina, muito reconhecida por assegurar ao futuro profissional a passagem pela prática das habilidades básicas que compõem a formação do médico. Algumas outras profissões, como a Odontologia e o Direito, já estão se orientando para oferecer aos seus futuros profissionais uma preparação mais equilibrada entre os dois componentes básicos. Sabemos que, no nosso campo, a educação, sofremos uma série de dificuldades, ligadas à própria natureza do campo, como já foi discutido, especialmente com Labaree (2004), mas acreditamos que, ainda dentro dos limites bastante estreitos dos cursos de licenciatura, várias melhorias podem ser introduzidas, no sentido de preencher lacunas hoje bastante visíveis até a olhos leigos e, para tanto, priorizamos voltar o olhar para o trabalho concreto do professor.

A VOLTA DO OLHAR PARA O TRABALHO DOS PROFESSORES

Antonio Nóvoa chamou nossa atenção para a necessidade de se reconduzir o professor para o centro da cena educacional, reivindicando *O regresso dos professores* (2007). Agora retomamos sua ajuda, com sugestões para

cobrir o que ele mesmo chamou de “déficit de práticas” na formação de professores, pela universidade. Em artigo de 2009, ele traz mais uma boa contribuição, anunciada no próprio título: “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”. Ele focaliza especificamente a formação de professores em seu país, Portugal, desenvolvida em três etapas: a) licenciatura, em uma disciplina; b) mestrado em ensino, com forte referencial didático, pedagógico e profissional e c) um período probatório de indução profissional. Já vemos que há diferenças estruturais marcantes que distanciam nosso sistema de formação do de Portugal. Dois pontos merecem imediata observação pela sua falta: a exigência do mestrado em ensino, após a licenciatura, e um período probatório de indução profissional. Vamos procurar trazer algumas das sugestões de Nóvoa que julgamos compatíveis com nosso atual esquema de formação de professores, já que nos aproximamos muito do argumento que ele propõe em seu estudo: “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (2009, p. 2).

Referindo-se ao longo debate entre teoria e prática no campo educativo, Nóvoa reconhece que ainda não houve “uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento”. A formação de professores continua orientada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente e, como ele afirma: “impõe-se inverter esta longa tradição e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (2009, p. 4). O exemplo da medicina, como ocorre sempre que se quer indicar como pode ocorrer uma formação que aproxime teoria e prática, foi também lembrado por Nóvoa. No que se refere à profissão, o autor se pronuncia claramente: devemos “devolver a formação de professores aos professores” (2009, p. 5). Só se domina a complexidade do magistério a partir da integração na sua cultura profissional. A contribuição da investigação, confirmando processos de formação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Fica aqui sinalizada a importância da aproximação entre o professor e a pesquisa, sobre a qual temos trabalhado (LÜDKE, 2008a; 2008b; 2011; LÜDKE, CRUZ, BOING, 2009). O autor também chama atenção para a necessidade de basear a formação em lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. Como no caso português não temos um período de indução profissional, recai sobre o nosso período de estágio supervisionado a responsabilidade de tentar cobrir essa lacuna, o que não tem sido resolvido satisfatoriamente, como estamos estudando atualmente (LÜDKE, 2012a). Nóvoa ainda trata de um componente sobre o qual vem consistentemente trabalhando em suas obras: a atenção às dimensões pessoais da profissão docente e chega a propor uma “teoria de pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade” (2009, p. 7). Em outro item, denominado Partilha, ele focaliza a formação de professores valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão.

Insiste sobre a ideia da escola como o lugar da formação de professores, o espaço da análise partilhada das práticas, com acompanhamento sistemático de supervisão e reflexão sobre o trabalho docente, na construção de um conhecimento profissional. Num último item Nóvoa (2009) assinala o princípio de responsabilidade social que deve marcar a formação de professores, visando à comunicação pública e à participação profissional no espaço público da educação. A presença da profissão junto ao público, hoje um tanto apagada ou mesmo desvirtuada, precisa ser reintroduzida nos cursos de formação, pois “o prestígio de uma profissão mede-se em grande parte pela sua visibilidade social” (p. 9). E conclui seu texto de maneira incisiva:

No essencial, advogo uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos. (NÓVOA, 2009, p. 9)

VENDO DE PERTO A SITUAÇÃO DO PROFESSOR

Nas últimas décadas o trabalho vem recebendo a atenção de sociólogos da educação, que vêm se servindo das categorias desenvolvidas pela sociologia do trabalho, para procurar entender o trabalho do professor como ponto de cruzamento de fatores essenciais na composição da profissão docente. Para nossa reflexão neste texto, ao procurarmos apreender a relação entre o trabalho efetivamente realizado pelo professor e a preparação necessária para os que pretendem se dedicar a essa atividade, a análise nessa perspectiva traz uma contribuição muito oportuna. Seus pesquisadores procuram se aproximar do que vem sendo entendido como o trabalho real, em contraposição ao trabalho prescrito, focalizando a atividade do professor em seu cenário habitual, dentro da escola, como ator e sujeito em sua situação de trabalho. A expressão “trabalho situado”, inspirada no latim *in situ*, vem sendo empregada, a partir da divulgação de trabalhos da sociologia, sobretudo de autores franceses, alguns já traduzidos e circulando entre nós, como os de Yves Clot (2006) e Marc Durand e outros (2005).

A análise da atividade do professor vista assim de perto, em seu dia a dia, em sala de aula, com seus alunos, na escola, com seus colegas, oferece muitas oportunidades de conhecer o que realmente se passa e como se passa no trabalho do professor. Entra-se, assim, na “caixa preta”, tão misteriosa quanto atraente, em paralelo às análises macrosociológicas que tanto nos revelaram nos anos de 1970. Claude Lessard, em texto de 2009, com sua visão de sociólogo interessado em problemas da formação de professores, traça um panorama da evolução das várias

correntes que vêm estudando a atividade do professor sob esse prisma, ressaltando seus pontos positivos e suas limitações. A preocupação com o trabalho real e com as pessoas em carne e osso que o efetuam tem ajudado as ciências da educação a distanciar-se da norma e da prescrição, segundo o autor. “Num campo tradicionalmente dominado por teorias pedagógicas normativas, este enfoque no trabalho é uma importante etapa do desenvolvimento das ciências da educação [...], mas para tanto é preciso que elas acolham as contribuições de diferentes abordagens e disciplinas” (LESSARD, 2009, p. 126).

Focalizar no estudo o professor, como sujeito cognoscente e sentindo emoções, agindo sob tensões em uma situação estruturada, mas que permanece aberta em parte significativa, permite avançar o conhecimento sobre aspectos do seu trabalho até agora pouco explorados ou confiados a domínios disciplinares isolados. Dentro de uma realidade social e culturalmente construída, passam-se a ação e a interação entre vários atores, no centro da cena se situando o professor e seus alunos. Essa abordagem, em situação, vem procurando desvelar como atuam esses sujeitos, considerando ao mesmo tempo as imposições e restrições próprias da situação (programas, currículos, normas, ambientes e outros elementos próprios da “forma escolar”), mas atentando para a inegável parte de criatividade e iniciativa próprias ao professor e aos alunos, que acabam compondo o que os pesquisadores denominam configurações. Há uma dose considerável de aspectos imprevisíveis em toda sala de aula e um componente importante de criatividade e iniciativas na alçada do professor. Ele age como indivíduo, como membro de uma comunidade (de um tempo, de uma cultura, de um *métier*), tendo recebido determinada formação e lançando mão dos recursos que dela recebeu e de outros que possa criar, como um sujeito ativo, fazendo seu caminho profissional, sua realização, pelo seu trabalho, para cujo conhecimento são imprescindíveis as contribuições de ciências como a Sociologia e a Psicologia. É possível mesmo que, em torno do estudo do trabalho docente, essas duas ciências acabem se fecundando mutuamente, afirma Lessard, que considera esse estudo necessário à formação inicial e contínua dos docentes. Para ele esse estudo “está no âmago de qualquer projeto de profissionalização da profissão. Muito mais que as análises macroscópicas, as da atividade têm uma grande pertinência na formação dos docentes e na construção de uma profissionalidade reflexiva” (LESSARD, 2009, p. 126).

O depoimento de Claude Lessard, a partir de análise cuidadosa e detalhada sobre o estudo do trabalho docente, tal como vem sendo objeto de vários grupos de pesquisadores (2009), nos chega como forte contribuição ao argumento desenvolvido neste texto: sobre a importância de se centrar o foco no trabalho (real) do professor, em busca de sugestões para tornar a formação inicial oferecida pela universidade aos futuros professores mais próxima das necessidades que irão enfrentar em seu trabalho nas

escolas. Como sociólogo, com vasta experiência de pesquisa no campo da formação de professores, seu depoimento tem um peso especial frente a certa resistência que a perspectiva de estudo analisada ainda encontra, em grande parte da comunidade de pesquisadores na área da educação. Justamente do lado dos sociólogos se concentra a resistência mais visível, possivelmente por ver nesse tipo de abordagem vestígios de uma perspectiva limitada a uma visão microanalítica do trabalho escolar, desvinculada de uma conexão com a realidade sociocultural na qual a escola se inscreve. A análise de Lessard não deixa dúvidas quanto a essa conexão, hoje patente nas correntes por ele analisadas. E uma advertência que faz ao final de seu artigo deixa clara sua preocupação com um possível risco que correm as promessas baseadas nos estudos referidos, pois políticas educativas atuais, com base na autonomia dos estabelecimentos e na profissionalização do magistério, tendem a “responsabilizar os docentes e poderiam torná-los culpados dos fracassos do sistema educativo” (LESSARD, 2009, p. 126). Esse risco é real, mas a responsabilidade do professor é, na realidade, muito maior, pelo trabalho educativo como um todo, especialmente o realizado na escola, como afirmam Casalfiori, Bertone e Durand (2003) em referência escolhida pelo próprio Lessard:

Esta abordagem permite manter uma convicção quanto à possibilidade de atuar na aula, a despeito de determinantes fortes e resistentes, nomeadamente sociológicos. Ao afirmar uma autonomia (limitada mas essencial) das situações escolares, está a emitir-se implicitamente o postulado que é possível lutar contra os fracassos escolares diferenciados, formar docentes a partir da consideração das práticas reais. Enuncia-se assim que estes docentes são atores privilegiados da construção destas articulações em aula e têm pois responsabilidade no seu desenrolar e na sua eficácia. (CASALFIORI, BERTONE, DURAND apud LESSARD, 2009, p. 96)

Diante desse cenário, insistimos em ressaltar o papel do professor com o seu trabalho, assumindo suas responsabilidades e preparando-se para elas. Apesar das dificuldades e problemas, enfrentados em qualquer profissão, o trabalho real do professor encerra tanto possibilidades, quanto limites. Os futuros professores, em sua preparação na universidade, se beneficiarão com a convivência com esse trabalho, pelo qual podem conhecer de perto possibilidades e limites e ainda caminhos já traçados pela prática de professores experientes, o que constitui parte integrante de sua formação. Como pesquisadores e formadores na universidade e na escola básica, nos empenhamos para que essa aproximação dos estudantes com o trabalho real dos professores não insista demasiado nos seus riscos, fazendo-o parecer uma missão quase impossível. Junto com eles, esperamos por frutos sempre melhores.

REFERÊNCIAS

- BOING, L. A. Os Sentidos do trabalho de professores itinerantes. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- CANDAU, V. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*: relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.
- CASALFIORE, S.; BERTONE, S.; DURAND, M. L'Enseignement scolaire: une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche et Formation*, Liège et Paris, v. 42, p. 87-98, 2003.
- CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DAY, C. Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of educational change*, New York, v. 9, n. 3, p. 243-260, 2008.
- DUBET, F. *Le Declin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- DURAND, M.; SAURY, J.; VEYRUNES, P. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, 2005.
- DÜRKHEIM, E. *Éducation et sociologie*. Paris: PUF, 1993.
- FREUND, C. S. Sonhando com o ideal, pisando no real, fazendo o possível: trabalho e vida de professores comprometidos com a profissão docente há mais de 30 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- LABAREE, D. F. *The Trouble with Ed. Schools*. London: Yale University, 2004.
- LESSARD, C. O Trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 9, p. 119-127, 2009.
- LORTIE, D. C. *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago, 1975.
- LÜDKE, M. Ce qui compte comme recherche. *Recherche et Formation*, Liège et Paris, v. 59, p. 11-25, 2008a.
- _____. O Curso de mestrado, seu currículo e a formação de professores para a pesquisa. In: LEITE, Carlinda et al. (Org.). *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. 1. ed. Porto: Porto, 2011. v. 1, p. 309-318.
- _____. *O Estágio analisado a partir da atuação dos seus componentes*: projeto de pesquisa, CNPq. Petrópolis: UCP, 2012a.
- _____. O Professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.
- LÜDKE, M. (Coord.) *Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado*: relatório de pesquisa CNPq. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008b.
- _____. *O Estágio na formação docente*: ponto de convergência ou de estrangulamento? Relatório de pesquisa, CNPq. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; Petrópolis: Universidade Católica de Petrópolis, 2012b.
- _____. *O Professor e a pesquisa*. Campinas: Papirus, 2001a.
- _____. *O Que conta como pesquisa?* 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.
- _____. Profissionalidade docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 23.
- _____. O Trabalho docente nas páginas de *Educação & Sociedade* em seus (quase) 100 números. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1179-1201, out. 2007.
- _____. Work and life of South American teachers in their context. In: DAY, C. (Ed.). *The Routledge international handbook of teacher and school development*. Londres: Routledge, 2012. p. chap. 7.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A. A Pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 42, v. 14, p. 456-468, 2009.

MELLOUKI, M.; GAUTIER, C. O Professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, 2004.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em: 16 maio 2012.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

_____. Os Professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.

_____. O Regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, 27-28 set. 2007, Lisboa. Comunicações... Lisboa: Ministério da Educação, 2007. p. 21-28.

RAYOU, P.; VAN ZANTEN, A. *Enquête sur les nouveaux enseignants*. Paris: Bayard, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

TAGORE, R. *American experience and other articles*. New Delhi: Rupa, 2006.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. *La Division du travail éducatif: une perspective nord-américaine*. Paris: PUF, 2010.

TARDIF, M.; ZOURHAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 13-35, maio/ago. 2005.

TENTI-FANFANI, E. *La Condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

VINCENT, G. (Org.). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialization dans les sociétés industrielles*. Lyon: PUL, 1994.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WALLER, W. *The Sociology of teaching*. New York: Wiley, 1932.

MENGA LÜDKE

Professora da Universidade Católica de Petrópolis – UCP (RJ)
e da Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio (Rio de Janeiro, RJ)
menga@puc-rio.br

LUIZ ALBERTO BOING

Diretor do Centro Pedagógico Pedro Arrupe (Rio de Janeiro, RJ)
lula@pedroarrupe.com.br

OUTROS TEMAS

OUTROS TEMAS

SOCIABILIDADE JUVENIL, COR, GÊNERO E SEXUALIDADE NO BAILE CHARME CARIOCA

FÁTIMA CECCHETTO
SIMONE MONTEIRO
ELIANE VARGAS

RESUMO

O artigo analisa as dinâmicas interacionais de jovens frequentadores de bailes Charme no Rio de Janeiro, um ambiente de lazer noturno caracterizado pela valorização da estética negra. O objetivo foi compreender os diversos significados relativos à cor e ao gênero nas interações afetivo-sexuais de homens e mulheres, tendo por base a observação etnográfica dos bailes e entrevistas com jovens de cores diversificadas. Os achados indicam que no baile Charme prevalece um estilo de masculinidade viril, que contrasta com outros estilos comuns a espaços de lazer e sociabilidade juvenil, no Rio de Janeiro.

GÊNERO • RELAÇÕES RACIAIS • SEXUALIDADE

YOUNG'S SOCIABILITY, COLOR, GENDER AND SEXUALITY ON THE CHARM'S BALL IN RIO DE JANEIRO

FÁTIMA CECCHETTO
SIMONE MONTEIRO
ELIANE VARGAS

ABSTRACT

The article analyzes the dynamics of social interaction among young people who attend the Charm's balls in Rio de Janeiro, an night leisure environment characterized by the positive view of the black aesthetic. Based on ethnographic observation and on interviews with youth of diverse colors, we aim to understand the means of color and gender in the sexual and affective interactions of men and women. The findings indicate that prevails in the Charm's balls an style of virile masculinity, which contrasts with other styles indentified in leisure spaces of youth sociability in Rio de Janeiro.

GENDERS RELATIONSHIP • RACIAL RELATIONSHIP • SEXUALITY

ESTUDOS QUE FOCALIZAM AS DINÂMICAS da sociabilidade e as culturas juvenis em contextos metropolitanos têm refletido sobre a importância da cor/raça nas interações sociais. Os dados demonstram que os espaços impessoais da rua, os estabelecimentos comerciais e os contatos com a polícia são áreas em que o preconceito e a discriminação racial mais se evidenciam, atingindo principalmente os jovens *pretos, pardos e negros*¹, inclusive de forma violenta (ver ZALUAR, 1994; RAMOS, MUSUMECI, 2005; CECCHETTO, MONTEIRO, 2006). Esses achados, em geral, indicam a persistência da discriminação racial nas relações sociais brasileiras e apontam para as especificidades do racismo na realidade nacional². De modo contrastivo, em alguns espaços no domínio do lazer, verifica-se a crescente valorização da estética negra e o consumo de estilos conectados à cultura musical norte-americana (ver SANSONE, 1993; GIACOMINI, 2006), que representam uma alternativa de sociabilidade pacífica, em particular, para os jovens das camadas populares de centros urbanos.

Visando a aprofundar essa discussão, este artigo³ aborda as formas da sociabilidade entre frequentadores de bailes Charme do Rio de Janeiro, um tipo de lazer noturno, socialmente percebido como um espaço cultural de positividade da estética negra, que permite um reconhecimento social. Partimos do pressuposto de que há uma relação entre as dinâmicas de uso e apropriação desses espaços e os significados simbólicos e afetivos das interações de seus frequentadores. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar os sinais distintivos da cor e do gênero nas interações afetivo-sexuais de jovens presentes em bailes

¹ Diante da diversidade das categorias usadas na classificação da cor/raça, neste artigo os termos serão apresentados em itálico, ora referentes às obras citadas, ora às autotclassificações dos depoentes.

² As relações entre classe social, cor e mobilidade social têm sido discutidas a partir de análises sociológicas sobre indicadores de escolaridade e profissionalização da população brasileira, conforme indicam as reflexões de Ribeiro (2009).

³ O trabalho integra um projeto mais amplo, denominado Relations among "race", sexuality and gender in different local and national contexts, elaborado originalmente por Laura Moutinho, Omar Ribeiro Thomaz, Cathy Cohen, Simone Monteiro, Rafael Díaz e Elaine Salo. A pesquisa foi realizada em nove centros de pesquisa:

Charme cariocas. A reflexão proposta lança mão da observação etnográfica de dois espaços onde acontecem os bailes e de entrevistas em profundidade, complementadas por um questionário sem valor estatístico. O trabalho de campo foi desenvolvido ao longo do ano de 2006 e a análise dos dados resulta das informações advindas desses diferentes tipos de abordagens, tendo por base um enfoque sócio-antropológico.

A análise das interações nos bailes Charme apoia-se, dentre outros, no conceito de sociabilidade definido por George Simmel (2006), que corresponde a formas lúdicas e autônomas de interação que “ganham vida própria” e tornam-se livres de laços com os conteúdos da realidade concreta. A noção de circuito (MAGNANI, 2005) igualmente orienta a discussão sobre a concepção de sociabilidade ao enfatizar as conexões entre o indivíduo e os espaços físicos, sem se restringir a ele, incluindo os sentidos construídos coletivamente no processo de interação. Essa perspectiva analítica foi considerada uma vez que, no circuito em foco, os significados relativos à cor constituem uma das dimensões explicativas da sociabilidade ainda pouco explorada nos estudos clássicos sobre juventude. Nessa direção, acreditamos poder avançar na reflexão sobre a relação entre cor e gênero a partir da análise nesse circuito de sociabilidade e lazer na cidade do Rio de Janeiro.

O artigo está organizado em três eixos. O primeiro tece considerações metodológicas sobre a pesquisa, seguida de uma descrição do perfil socioeconômico do universo estudado. O segundo eixo analisa a constituição do estilo charmeiro a partir das percepções dos/das frequentadores. O terceiro discute a articulação entre cor e gênero nas interações afetivo-sexuais do grupo pesquisado.

CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS SOBRE A PESQUISA

A região selecionada para a pesquisa foi Madureira, bairro do subúrbio carioca⁴ onde a música tem um papel central como entretenimento e expressão cultural. Nessa direção destaca-se o samba, pela importância histórica das várias Escolas de Samba ali existentes, o jongo (uma manifestação popular que une música, dança e religião) e os bailes que tocam os ritmos *funk* e *charme*. O acesso facilitado por linhas férreas e o abundante transporte alternativo atrai moradores de municípios periféricos e de diferentes regiões do estado, sobretudo pelo comércio de Madureira⁵. Outra característica da região é a intensa utilização de locais como praças, ruas e calçadas como áreas de lazer noturno, fator decisivo para jovens de baixo poder aquisitivo que buscam divertimento barato em espaços públicos urbanos, já que as restrições financeiras limitam o acesso a certos estabelecimentos ou casas noturnas das regiões mais abastadas da cidade.

USP (São Paulo), CLAM/IMS/UERJ (Rio de Janeiro), CEBRAP (São Paulo), IOC/FIOCRUZ (Rio de Janeiro), SFSU/CRGS (San Francisco), Center for the Study of Race, Politics and Culture (Chicago), AGI/UCT (Cape Town), WITS e OUT (Johannesburgo). O grupo de pesquisadores compreende Laura Moutinho (Coordenação geral), Simone Monteiro (coordenação Rio de Janeiro), Júlio Simões (coordenação São Paulo), Elaine Salo (coordenação Cidade do Cabo), Brigitte Bagnol (coordenação Johannesburgo), Cathy Cohen (coordenação Chicago) e Jessica Fields (coordenação São Francisco). A pesquisa é financiada pela Fundação Ford e conta com o apoio do CNPq.

4 A denominação subúrbio é utilizada tanto como marcador da posição socioeconômica, como estilo de vida. O *ethos* suburbano corresponderia a uma valorização do contato face a face, das redes de vizinhança, do parentesco consanguíneo e afetivo e da celebração da proximidade (HEILBORN, 1984).

5 Sob o prisma dos indicadores de Desenvolvimento Social (IDS), Madureira apresenta um índice considerado baixo. O IDS utiliza a menor unidade geográfica, possibilitando a identificação e a comparação das diferenças intra-urbanas em termos de indicadores de renda, saneamento básico, escolaridade e qualidade habitacional. Os índices extremos - 0,854 e 0,277 (0 = menor valor; 1 = maior valor) - pertencem respectivamente aos bairros da Lagoa e do Grumari. A Zona Sul, incluindo a área da Barra da Tijuca, têm os melhores resultados de IDS da cidade: superiores a 0,640. A Região administrativa de Madureira ocupa o 17º lugar, com o índice de 0,579 (Instituto Pereira Passos, Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2008).

Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas observações etnográficas em dois locais em Madureira onde eram realizados os bailes do “Viaduto” e o da “Portelinha”. O primeiro acontecia em um vão embaixo de um elevador, utilizado nos finais de semana como pista de dança. Ali eram colocadas imensas caixas de som, equipamentos eletrônicos variados e barraquinhas de bebida e comida, para atender mais de três mil pessoas a um custo de cinco reais a entrada. O espaço abrigava um público mais diversificado, em se tratando de idade e cor, englobando pessoas de várias partes da cidade.

O baile da “Portelinha” funcionava de modo mais precário, com uma pequena mesa de som instalada na calçada de uma lanchonete. Nesse espaço, que comportava cerca de 200 pessoas, a calçada de uma das estradas mais movimentadas do bairro era usada como pista de dança. O público desse baile pode ser definido como mais homogêneo que o do Viaduto em termos de idade e de estilo.

Na segunda etapa do estudo, foram selecionados 18 jovens, de ambos os sexos entre 18 e 26 anos, de cores diversificadas, para a realização de seis entrevistas em profundidade e aplicação de doze questionários, que exploraram o percurso biográfico dos indivíduos, focalizando dados sociodemográficos, trajetórias familiar, escolar e profissional, dinâmicas da sociabilidade, experiências sexuais e afetivas, vivências de discriminação social. O grupo foi selecionado a partir da rede de contatos estabelecida durante o trabalho de campo etnográfico. Neste artigo, abordaremos os dados referentes à cor, ao gênero, às dinâmicas da sociabilidade e às interações afetivo-sexuais nos bailes, sendo os nomes apresentados fictícios.

O grupo de participantes do estudo, em sua maioria, era formado por moradores da Zona Norte da cidade e da Baixada Fluminense que residiam com a família de origem, declarando possuir renda mensal entre 1 a 4 salários mínimos. Em termos do grau de escolaridade, predominou a conclusão do ensino médio, patamar mencionado como superior ao de seus pais. No universo pesquisado, verificou-se que os jovens que tinham cursado ou estavam cursando o ensino superior, na maioria em estabelecimentos particulares – apenas um em universidade pública e cotista –, conciliavam seus estudos com trabalho, em geral nos ramos administrativos e/ou operacionais (vendedores de loja, auxiliares administrativos, gerente de estabelecimentos comerciais etc.). Se, por um lado, o aumento da escolarização dos indivíduos sugere que a ampliação do acesso à educação pública no país tem favorecido as novas gerações, por outro, não pode ser visto como elemento que garante uma formação de qualidade, item fundamental para uma boa colocação no mercado de trabalho em termos de *status* ocupacional e rendimentos substanciais (VALLE SILVA, 2003; SPOSITO, 2005).

Em termos da orientação sexual, os participantes da pesquisa relataram experiências sexuais com pessoas do sexo oposto e se autodefiniram como heterossexuais. No que se refere à auto-classificação da cor/raça, a pesquisa registrou o uso das categorias *preto/negro*, *pardo/parda*, *branco/branca*, assim como expressões: *escurinho*, *negão*, *branquinho*, *clarinho*, “branca por fora, preta por dentro”, *índio*, *mulato*, *marrom*, *morena-clara* e *moreno*, indicando o uso do gradiente de cores e a não adoção de um sistema fixo ou bipolar (*branco versus negro*) de classificação da cor pela população (MAGGIE, 1996).

A equipe de campo foi constituída por uma pesquisadora *senior* e estudantes de ciências sociais. As marcas do gênero feminino e a heterogeneidade da equipe em termos de cor produziram diferenças nas reações e respostas durante as interações no campo. As marcas de gênero, por exemplo, facilitaram o contato entre as pesquisadoras e os interlocutores de ambos os sexos, cercando o trabalho de campo de um clima mais informal. Em alguns casos, porém, ficava patente a atmosfera próxima à paquera que a interação ia assumindo quando os depoentes eram os homens. Tal aspecto contou como dado de pesquisa, na medida em que a observação participante, na maioria das vezes, se iniciava dessa forma. Cabe notar que quando duas das pesquisadoras se definiram como *mestiças* naquele espaço, algumas mulheres se surpreenderam. Isso ocorreu, particularmente, entre as *pardas/mestiças*, que inclusive posicionaram-se contra a perspectiva positivada de mestiçagem, lançando mão de uma classificação racial mais polarizada. A frase ouvida era: “a cor parda não existe, somos negras mesmo”. Esse episódio ilustra um aspecto observado durante a etnografia relacionado ao prestígio que a mulher *preta/negra* adquire no contexto pesquisado.

A dimensão contextual da classificação de cor pode ser também observada nas conversas com os frequentadores sobre a cor de seus parceiros/as e demais partícipes, ocasião em que eram empregados os termos *preto/preta*. Apesar de ser considerado um termo ofensivo no convívio cotidiano, como já foi descrito em vários estudos raciais brasileiros (HASENBALG, 1979; FAZZI, 2006), no espaço em questão, esse uso era feito entre os *habitués* de modo elogioso e positivado⁶. As variações dos usos e apropriações das categorias de cor/raça segunda os contextos situacionais apontam para a relevância de se explicitar, na metodologia do estudo, de que modo tais classificações são colhidas e interpretadas.

O BAILE CHARME: RITMO, ESTILO E SOCIABILIDADE PACÍFICA

Desde os anos de 1980, o circuito de Bailes Charme na Zona Norte do Rio de Janeiro reúne, em quadras de escola de samba, ruas e embaixo de viadutos, um grande número de pessoas em torno de um tipo de

6

A variabilidade da classificação de cor foi notada em um outro circuito de sociabilidade na mesma região frequentado tipicamente por jovens auto-definidos como homossexuais, onde as categorias *preto/negro* eram repudiadas por eles.

música norte-americana, que alguns definem como *black music*⁷. A invenção do Charme como gênero musical é atribuída a um discotecário que reservava os últimos minutos dos bailes para o público dançar num ritmo mais lento e compassado, produzindo a atmosfera propícia para o encontro entre os casais nos clubes da cidade.

Em termos estéticos e musicais, o baile Charme aproxima-se do baile *Soul*⁸, tido como um movimento que transformou valores e comportamentos de uma geração de jovens *negros* cariocas (MONTEIRO, 1991). Nos anos de 1970, o *Soul* apresentava-se para os jovens como um projeto político e cultural de afirmação da negritude. Naquele momento, havia o anseio de incorporar o lema *black is beautiful*, lançado pelo movimento negro norte-americano, produzindo um registro contra-hegemônico sobre a cor negra (GIACOMINI, 2006). Nas paredes dos clubes cariocas onde aconteciam os bailes, eram projetadas frases e fotos dos próprios participantes, de atores e líderes políticos *negros* nacionais e internacionais, vistos como ícones em termos de um novo modelo de posicionamento racial a ser seguido pelos jovens. O ápice dos bailes *Soul* eram as “noites *Shaft*”⁹, onde os participantes eram convidados a sentir e celebrar a magia proporcionada pela coesão entre pares.

O estilo dos Charmeiros, contudo, não corresponde exatamente à exaltação de alguns símbolos diacríticos que em outros momentos caracterizavam a essência do visual *Soul*, cuja indumentária (calças e camisas justas e sapato social) e penteado dos homens (fios ouriçados designado como *black power*) procuravam estabelecer uma conexão com os *negros* estadunidenses. Esse formato do *Soul* compunha uma apresentação de si típica das vanguardas militantes do movimento *negro* da época que exaltava um sentimento de pertencimento a uma comunidade *negra* mais ampla. Artistas como Steve Wonder, Barry White, Ray Charles, James Brown, traduziam o sentimento de uma alma *negra* (ver GIACOMINI, 2006, p. 203).

Os bailes atuais do Charme apresentam, portanto, uma dinâmica, em alguns aspectos, diferente dos padrões que caracterizavam o *Soul*. Os homens seguem uma moda mais esportiva, incluindo o *look* “cabeça raspada” e os trajes femininos de agora estão longe de serem formais, com roupas justas e pernas à mostra. Os cabelos apresentam tipos variados incluindo tanto o tipo liso resultante de tratamentos químicos, quanto os sofisticados penteados afro. Pode ser dito que há uma positivação da estética negra ou da negritude no Charme, embora a maior parte dos frequentadores desvincule o lazer do componente político da militância, presente no caso do movimento *Soul*.

Mais recentemente, a subcultura jovem *hip hop*, cujas composições exploram a vertente da crítica social, se faz presente no circuito Charme. As canções dos *rappers* cariocas MV Bill, Marcelo D2 e do

7

Existem controvérsias a respeito da *black music* como estilo musical. Como notou Baldelli (2000), em estudo que faz sobre as festas hip hop no Rio de Janeiro, não existiria uma forma de classificar um tipo de música por etnia, embora o termo seja válido como termo étnico.

8

O *soul* é o resultado de um longo processo na história musical norte-americana que se inicia nas décadas de 1930 e 1940, quando ocorreu uma onda migratória da população negra do sul para os grandes centros urbanos do norte. A música rural, o *blues* cantado nos campos de trabalho, foi trazida para as cidades, “eletrificando-se” e dando origem ao *rhythm and blues*.

A fusão do *rhythm and blues* com a música negra protestante, o *gospel*, deu origem ao *soul*, o ritmo mais bem-sucedido dessas “misturas”, difundindo-se mundialmente, como trilha sonora da luta pelos direitos civis americanos. Após passar por um processo de comercialização, a *soul music* deixou de expressar propriamente ideais revolucionários (ver VIANNA, 1988).

9

Shaft era um personagem televisivo que encarnava um policial negro, considerado uma espécie de herói viril (GIACOMINI, 2006).

grupo paulista Racionais M.C. são vistas como os ícones na cena *hip hop* contemporânea. A chegada do *hip hop* veio dar um novo impulso à dinâmica interacional dos bailes, introduzindo um ritmo mais rápido e coreografias individualizadas. Como foi visto na etnografia, o *hip hop* abrange um público cada vez mais jovem, vindo de várias partes da cidade, inclusive *brancos*, que são acolhidos no local, ainda que seja uma categoria diminuta naquele território.

O compartilhamento e a mistura desses ritmos e estilos foram notados no caso do baile do Viaduto, enquanto na Portelinha as músicas melodiosas e as coreografias coletivas ainda são hegemônicas, compondo aquilo que alguns gostam de chamar de o “verdadeiro” Charme (OLIVEIRA, 2007). Acrescenta-se que a visão da autenticidade no Charme também se vincula à presença de *charmeiros da antiga*, que, em geral, se fazem notar nesses bailes considerados tradicionais. Nessas ocasiões forma-se uma roda, onde os dançarinos se colocam no centro e são estimulados pelo público a executar os rodopios e piruetas emblemáticas da coreografia *Soul/Charme*. A *performance* de veteranos dos bailes empresta ao Charme a capacidade de reforçar laços de parentesco, simbolizando o encontro de gerações: pais e tios são mencionados afetivamente por filhos e sobrinhos como referências a serem seguidas em termos de lazer e sociabilidade. Nesse processo, misturam-se o velho e o novo, ou seja, os formatos tradicionais e os valores próprios da sociedade globalizada em termos de estilos e identidades.

Ademais, qualquer que seja o contexto, para a maioria dos frequentadores de bailes Charme a dança é a primeira e mais importante atividade, com significados e regras específicas. Ela é uma forma lúdica de interação social e opera articulada a um esquema de classificação, servindo como mediação nos rituais da paquera. Desse modo, a habilidade de dançarino é um atributo bastante valorizado, sobretudo para os homens. Todavia, tal habilidade deve ser exercida em um domínio controlado das emoções, evitando exhibições explicitamente erotizadas, classificadas como moralmente inapropriadas àquele ambiente.

Nesse ponto, observa-se que o público Charmeiro não compartilha seus domínios com os admiradores do *funk*. Em todos os depoimentos recolhidos para esta pesquisa, aparece uma crítica, aberta ou velada, ao *funk*. A começar pelo ritmo ligeiro, passando pela violência dos “bailes de briga” de outrora e, ainda, pelo forte apelo erótico contido nas atuais composições, também designadas como *pornô-funk*¹⁰. O modo como o *funk* é utilizado como uma referência contrastiva ao circuito do Charme fica claro no depoimento de um rapaz universitário, morador de Caxias, região dominada violentamente por grupos milicianos. Na sua opinião, os espaços de lazer para pessoas que não gostam de *funk*, como ele, são raros. Ele indica sua preferência pelo Charme por conta do ritmo diferenciado e do tipo de sociabilidade:

10 Segundo Cecchetto e Farias (2002), o aparecimento do estilo *pornô-funk* nos bailes intensificou a visão do *funk* como um ambiente moralmente decadente e desvalorizado.

Eu conheci um cara que falou, um cara assim com idade já 30 e poucos anos, e falou assim: “pô, quando eu era novo eu ia pra lá”. Aí fui, conheci como era o baile Charme lá, gostei, assim, e vira e mexe tô lá. Quando dá, sempre eu vou. É um lugar tranquilo. Onde eu moro tem uma praça perto, fica cheinha, não toca música *black*, só toca *funk, funk*. (Solano, *negro*, 21 anos)

A palavra de ordem na definição do baile é “tranquilidade” e a violência é definida como um estado anômico, um evento estranho ao universo moral do espaço Charme. Conforme o discurso dominante, o baile é um espaço consagrado ao divertimento e longe da “confusão”, característica atribuída ao *funk*. Essa visão se mescla à sensação de familiaridade compartilhada naquele território, percebido como um espaço lúdico, propício à amizade e à diversão, conforme enfatiza o depoimento abaixo:

No Charme tem aquela amizade, aquele laço, não tem aquela coisa de querer entrar na porrada, só porque alguém pisa no pé, entendeu? Tem aquele acordo, tem aquela rixazinha, mas nada muito grave, e lá é bom por causa disso, você se sente mais seguro naquele lugar. (Gil, *branco*, 18 anos)

Em vários depoimentos, o baile aparece como a extensão da casa, o lugar em que são reproduzidas algumas relações que presidem o espaço doméstico. Conforme registrou um pesquisado: “aqui todo mundo é primo, porque todo mundo se conhece”. Além de enfatizarem a admiração pela familiaridade, os depoentes reconhecem que o Charme é um tipo de lazer barato, se comparado aos locais de entretenimento na Zona Sul carioca, inacessíveis financeiramente para a maioria dos jovens moradores dos subúrbios cariocas. Como argumentou outro rapaz sobre o clima da “Portelinha”: “o Charme de Madureira é o melhor lugar. Aqui tem tudo que tem na Zona Sul. Ir pra outro lugar pra quê? Pra pagar mais caro e ficar longe de casa? As pessoas aqui são como eu: não são esnobes. Aqui todo mundo se conhece, fica à vontade”. Nessa narrativa, o *ethos* da proximidade é evocado para caracterizar um tipo de interação cultivada naquele ambiente, concebida como específica da localidade¹¹. Esse aspecto, presente em vários relatos, marca a singularidade do baile Charme como uma experiência coletiva que une descontração e acolhimento entre pares relativamente desconhecidos, em um espaço público.

Existem, entretanto, regras e lógicas específicas a serem seguidas, como já citado. A observação das normas locais constitui o suporte necessário no processo de distinção social do charmeiro. Não existe uma interdição formal quanto à presença de outros grupos. Há,

¹¹

Como indicado na nota 4, a percepção das diferenças entre os padrões de sociabilidade entre os grupos integra uma visão bastante generalizada no cotidiano carioca que enfatiza que a cultura tradicional brasileira de simpatia, hospitalidade e relações *quentes* ainda continua forte nos subúrbios, em oposição a uma postura individualista dos moradores da Zona Sul da cidade (ver HEILBORN, 1984).

porém, um conjunto de normas tácitas e regras de etiqueta, reconhecidas e aceitas como adequadas ao espaço. Tal característica remete-nos para os argumentos de Bourdieu (1998) acerca da concepção do espaço físico enquanto *locus* de diferenciação social e contribui para pensar nas dimensões do espaço como uma referência sociocultural significativa para os indivíduos. O depoimento abaixo ilustra esse movimento de demarcação da identidade, tomando por base a distinção socioeducacional e o vestuário dos partícipes:

No Charme, o que eu gosto é que as pessoas são diferentes, diferentes no modo de se vestir, são pessoas que têm um diálogo melhor, são pessoas que têm mais conhecimento, estudam mais, uma classe social melhor. Acho que umas roupas mais... não vou dizer mais comportadas... roupas mais sociais que no pagode e no *funk*. As conversas [no Charme] são outras, são pessoas que têm um nível social melhor. Os charmeiros são mais pessoas que usam, assim, mais classe, no modo de falar, no modo de agir. (Lis, *negra*, 26 anos)

O uso da categoria classe como refinamento ajuda a refletir sobre as estratégias de diferenciação social acionadas pelos seguidores do Charme para assegurar seu capital simbólico. A distinção é produzida tanto em relação a grupos considerados socialmente distantes (“esnobes”), quanto em relação aos pares pertencentes ao mesmo grupo social, o que corrobora as afirmações de Machado (1996) sobre a construção da identidade charmeira carioca. Seu trabalho etnográfico indica que a afirmação da identidade do charmeiro era feita no sentido de demarcar um estilo adotado por *negros* que detinham um *status* como gente bonita, bem vestida e educada, dos subúrbios. Dentro desse quadro, pode-se ainda sugerir uma ênfase no apagamento das marcas vistas como estigmatizantes projetadas sobre os *negros*. Como notou o clássico estudo de Nogueira (1998), quando a cor da pele opera como estigma, como é o caso do preconceito de marca, a manipulação da aparência funciona como um mecanismo de compensação, que procura equilibrar ou desfocar os elementos negativos que são atribuídos ao fato de ter a pele preta¹².

Mais explicitamente a cor dos frequentadores apareceu como um marcador da diferença para um jovem que também evocou uma referência geracional:

No Charme, o que chama atenção ali é a qualidade das pessoas, ou seja, da minha cor, pessoas negras. Eu sou uma pessoa meio, vamos dizer assim, diferente, eu gosto muito de frequentar lugares que tenha pessoas negras, música que tenha raiz negra.

12

Esse tipo de estratégia, como mostrou o já citado estudo de Sonia Giacomini (2006) era utilizado pelas famílias negras de classe média do Rio de Janeiro, na medida em que a posição econômica e educacional alcançada por elas não era suficiente na aceitação da posição hierárquica a que aspiravam, num contexto de sociabilidade e lazer.

Meu pai era charmeiro, tanto que ele que me levou pro Charme.
(Elias, *negro*, 26 anos)

Poderia ser dito que o Charme é experimentado como uma área suave, conforme a expressão utilizada por Sansone (1993; 2004), para caracterizar domínios sociais onde a cor negra não representa um risco de discriminação para os indivíduos de pele escura. Embora no baile a maioria do público seja de pessoas *pretas/negras*, esse ambiente não é considerado pelos frequentadores como um espaço exclusivo de lazer *negro* ou para *negros*, nos moldes de um clube formado para grupos de uma determinada cor. Aliás, a maioria das falas assinala seu aspecto democrático, reforçando o acesso ou circulação livre de todos, o que condiz com o *ethos* inclusivo do local.

Observa-se, de modo geral, uma rejeição a qualquer ideia de segregação racial. Isso não significa dizer que a cor, no Charme, não tenha importância na conformação das subjetividades dos frequentadores, dado que nesse contexto há uma uniformidade em relação à cor *preta/negra*, dificilmente encontrada em outros espaços de lazer, como o *funk* e o samba. Tal característica sugere uma configuração que desafia a visão da ausência de espaços de lazer homogêneos em termos de cor/raça no cenário nacional.

A dimensão da cor relacionada à construção de identidades sociais foi observada no relato de um jovem, voluntário do Programa de Vestibular para Negros e Carentes:

Assim, hoje em dia, como raça, por causa de tudo que eu vivo, eu acabo me auto-afirmando como negro. Acho, assim, que, há alguns anos atrás, eu não me reconhecia, até pelas pessoas ficarem me chamando de moreno, não sei o que lá, índio... Mas, hoje em dia, eu me vejo como negro. Bom, a questão da cor, eu não me acho tão branco, esse lance de moreno, o cabelo... talvez até me servisse, esse lance de moreno, sei lá, acho difícil de falar de raça no Brasil. Negro eu não sou, mas, poxa, eu me identifico, até pela questão histórica, as mesmas coisas, pô, meus amigos, assim... A galera que é chamada de neguinho e negão, acho que eu sou... pô, eu sou um deles, eu sou negro, eu me vejo como negro... Não consigo explicar direito. (Solano, 21 anos)

Esse depoimento revela as mudanças na auto-classificação da cor que podem ocorrer ao longo de vida, em função de fatores conjunturais. Pode ser dito que um dos elementos que influenciam essas variações diz respeito à incorporação dos discursos de políticas de afirmação de identidades sociais. Quer dizer, o relato acima aponta para as possibilidades de apropriação dos discursos voltados para a afirmação

de uma identidade racial, presente no movimento social negro e em políticas governamentais centradas em um recorte racial (MAIO, MONTEIRO, 2005). Tais discursos têm tido visibilidade no cenário nacional a partir da divulgação na mídia, dos casos de racismo entre diferentes setores da sociedade e do debate público em torno de políticas sociais de recorte racial, como as cotas para alunos *negros*, adotadas em algumas universidades brasileiras, nos últimos anos.

Embora as identidades sociais sejam fundadas em atributos que formam fronteiras, como a língua, a religião, a origem, a orientação sexual e as marcas étnico-culturais ou fenotípicas, como a cor da pele, o depoimento citado ilustra como os processos identitários são dinâmicos e contextuais. Quer dizer, os processos identitários resultam de uma construção social que agrega grupos em torno de determinadas características oriundas de certa âncora social ou de um projeto, mas podem sofrer mudanças ao longo das trajetórias dos indivíduos em função de fatores diversos (VELHO, 1994; BAUMAN, 2005).

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, cabe destacar que a demarcação de identidades sociais, por um lado, podem operar como elemento de coesão do grupo, mas, igualmente, podem contribuir para o reforço de estereótipos, legitimando padrões equivalentes à retórica que trata a identidade de modo fixo e naturalizado. Assim, por exemplo, a representação sobre o baile Charme como uma lócus da sociabilidade pacífica por meio da dança protagonizada por *negros* bonitos, refinados e sensuais, pode redundar na reiteração da associação entre negritude e sexualidade. Tal aspecto fica evidenciado nos depoimentos dos frequentadores do baile, de diferentes cores, sobre as interações afetivo-sexuais, como será discutido a seguir.

COR E INTERAÇÕES AFETIVO-SEXUAIS NOS BAILES

Se os depoentes compartilham de uma mesma percepção sobre o baile como uma ocasião para encontrar amigos, namorar e se divertir tranquilamente, eles apresentam diferenças quanto se trata de discorrer sobre vantagens e desvantagens da cor nos encontros afetivo-sexuais. A fala de um jovem *negro* aponta o baile como uma experiência coletiva, altamente positiva para a auto-imagem dos *negros*, expressa pela noção de *orgulho negro*:

No baile Charme, onde se concentra grande número de negros, o pessoal fica à vontade. Você vê o pessoal ali, ele tem orgulho de ser negro. [Como você percebe isso?] Pelo jeito de se vestir, o jeito de se olhar. Até o jeito de um reparar o outro, tal, 'aquele ali está bem arrumado, aquele ali', você percebe, por isso me sinto bem. Gosto do ritmo, gosto da música negra. Não tenho

vergonha de ser negro, tenho o maior orgulho, gosto muito de ser negro. Sem preconceito, que eu não sou preconceituoso, mas gosto muito, me orgulho muito. A gente, brincando, a gente fala, conversando, normal: “O negão... Tem mulher que gosta muito de um preto”. (Elias, *negro*, 26 anos)

Mais uma vez, a diferença é traduzida como uma postura de investimento no visual polido e esmerado do *negro* charmeiro. No caso do rapaz, esse sentimento aparece ainda associado a uma condição que, em sua visão, desperta o interesse erótico feminino: ser *negão*. Essa categoria é particularmente adequada para refletir sobre as representações em torno da masculinidade viril dos homens *negros*, recorrente tanto nas falas masculinas quanto nas femininas. O poder de tais representações foi discutido por Moutinho (2004, p. 353), em estudo sobre as narrativas veiculadas sobre relações afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul. Na perspectiva apresentada pela autora, destaca-se a profusão de metáforas estéticas e viris sobre o homem *negro*, cujo desejo e desempenho sexual como parceiro é considerado muito superior ao do homem *branco*, quase sempre uma figura descrita em sua “opacidade” ou, por assim dizer, em sua falta de erotismo.

Uma informante *branca* ressaltou o gosto por homens *negros*, acrescentando sua atração pelo clima sensual do baile do Viaduto. A depoente, entretanto, insistiu na diferença entre sensualidade e erotismo no Charme:

O Viaduto é tudo de bom. A música é ótima, as pessoas. Tem cada negro lindo. Eu amo negro, acho lindo, acho a cor a coisa mais linda. Desde pequena sou apaixonada, só namorei morenos; acho lindo. Meu último namorado foi negão, negão, negão. Não tem apelo ao sexo ali, a pessoa dançando, a dança é sensual, não é erótica, é sensual. (Caren, 24 anos)

Essa mesma jovem, na sequência, utilizou a expressão *amarela-genética* (uma variação da categoria *branco* pouco referida na literatura), para reforçar sua predileção pelo que denomina como cultura *negra*, embora nesse processo minimize o peso da cor:

Sou amarela geneticamente, porque, por dentro, acho que sou negra, gosto de tudo que tem a ver com a cultura negra, com a cultura afro, gosto de cabelo trançado, gosto de namorar negão, gosto de *hip hop*, gosto do estilo das roupas das meninas que usam, acho lindo. [...] Eu falo que sou branquinha só na genética mesmo; que, por dentro, eu sou moreninha. As pessoas falam,

“poxa, você gosta de negão”... Às vezes, eu olho o cara na rua, ele não olha. Talvez, não é porque ele não me achou bonita, talvez ele fale: “não é possível, está olhando para mim”. Acho que eles mesmos se sentem assim, entendeu? Eu acho que cor de pele é um mero detalhe, mero detalhe...

O uso da genética, pela depoente, para justificar uma suposta contradição entre as características fenotípicas (“sou branquinha”) e o gosto por uma “cultura negra” pode ser atribuído, em parte, à visibilidade dos estudos no campo da genética, como analisado por Santos et al. (2009). Vale ressaltar que a estratégia de reclassificação racial, utilizada pela depoente para a apresentação de si, pode ser compreendida como uma forma de a jovem lidar com os limites da configuração mulher-branca no espaço do Charme, no que concerne à constituição de parcerias amorosas. Chama atenção, ainda, que, ao justificar a evitação dos homens *negros* em relação a ela, essa depoente nos remete para o tema da internalização do preconceito entre os negros, já discutida na literatura sobre o preconceito racial no Brasil (FRY, 2005; TELLES, 2003).

Um outro ponto de vista em face ao predomínio de pessoas *negras* no Charme foi o de uma mulher *parda*, que expressou um certo desconforto com a configuração desse espaço.

No Viaduto, o pessoal lá, você vai ver que a maioria é tudo de cor, da cor, sabe, branco não tem, tipo assim como se você for numa praia. Lá (no Charme) frequentam as pessoas escuras, mas, eu acho, não deveriam fazer assim, aquele lugar é só pra gente que é da cor, eu acho que não deveria ser assim. Mas, assim, a grande maioria é da cor, tipo praia, você vai lá, não tem só negro na praia, também tem bastante gente branca, assim, a praia não é só dos brancos, mas fica visível lá. (Fergie, *parda*, 21 anos)

Essa jovem reconhece a posição diferenciada ocupada pelos *negros* no Charme: “Ali eles mandam, são reis”, e revela seu envolvimento atual com “pessoa escura”. Todavia, ao contrastar a praia ao baile, lamenta a homogeneidade do Charme, vocalizando o discurso usual da praia como um lazer democrático¹³ e, portanto, propenso à “mistura” de pessoas de cores diferentes, sem distinção de um grupo.

Cabe indicar que esteve presente, nas narrativas de todos os depoentes, a percepção de que os sinais negativos, frequentemente associados à cor negra, estão invertidos no espaço do Charme. É como se os/as informantes registrassem que, em outros contextos, a cor preta opera como um fator de discriminação, porém, no Charme, ela emerge como atributo valorizado. Essa foi a percepção de uma mulher

13

Para uma interessante discussão sobre cor e classificação social na cidade do Rio de Janeiro, tendo como cenário as relações raciais nas praias cariocas, ver Farias (2006).

negra, microempresária. Ao descrever sua preferência por homens *negros*, acabou mencionando o preconceito como um fator desestimulante nas interações com homens *brancos*:

Eu, particularmente, gosto de negros; acho que o negro, o jeito dele tocar, a maneira de ele se relacionar, o jeitinho de ele de cativar uma mulher, é diferente do homem branco. [Você já namorou homens brancos?] Já. Apesar de ser um homem branco e uma mulher negra, não sei se só comigo foi assim, era muito amoroso, mas não rolou aquela química, com o negro já [...] Também em relação à família, acho que devido ter muito preconceito ainda, quando você começa a namorar um pessoa branca, quando ele te apresenta à família, nossa, você está namorando uma negra! A mãe dele me odiava por eu ser negra. Eu podia ser empregada, mas não a mulher dele. (Lis, *negra*, 26 anos)

O desconforto da depoente revela como o casal inter-racial pode apresentar um *status* negativo, no ambiente privado das relações familiares e conjugais. As variações no papel da cor nas interações ficam evidentes nos relatos dos jovens *brancos*, de ambos os sexos. Eles circulam pelo Charme com desenvoltura e sentem-se acolhidos pelos pares da mesma faixa etária e estilo juvenil, mas reconhecem o peso da cor nas interações afetivo-sexuais, conforme ilustra o relato de um jovem *branco* frequentador do Viaduto. Segundo sua visão, as mulheres tem uma preferência por homens *negros* em função de sua *performance* sexual. Sua afirmação reproduz as convenções e expectativas de virilidade associadas ao homem *negro*: “todas as mulheres, elas falam que preferem os negros pelo tamanho de seu órgão sexual”.

Vale considerar um pouco mais a fala desse rapaz, pela relativa excepcionalidade que ela apresenta. Gil é filho adotivo de um casal *negro*. O entrevistado informou utilizar a expressão “nasci de manhã”, sempre que se vê interpelado por questionamentos preconceituosos sobre a cor dos pais, evento recorrente em sua infância. Fez questão de frisar que têm amigos *negros* desde aquela época. Sua fala, contudo, não menciona a vivência da discriminação por ser *branco* no Charme. Gil comenta sobre seu acolhimento no espaço:

E lá, no Viaduto, você sente algum tipo de discriminação, por você ser branco? Não, não, lá não tem nenhum tipo de discriminação. [E os negros já te trataram diferente, por você ser branco?] Não, lá é... diferente do que eu vejo na rua, entendeu? Por exemplo, o primeiro dia que eu fui, eu não conhecia ninguém, todo mundo falou comigo. Eu cheguei lá, eu não conhecia ninguém, fui com umas cinco pessoas, eu e uns quatro amigos, do nada, assim,

aparecerem uns três rapazes negros, e começaram a falar com a gente, trocar ideia, desenvolvendo aquele papo, aquela amizade. Achei legal, legal, os caras daqui não são iguais aos de outros lugares! Aqui é legal, lá é melhor lugar pra se fazer amizade.

Nesse depoimento, a amizade masculina destaca-se como um diferencial do Charme. O que se evidencia, nessa narrativa, é que homens, de diferentes cores, convivem sem maiores conflitos, quando se trata de cumprir os rituais da (homo) sociabilidade masculina, porém as hierarquizações comparecem em se tratando do protagonismo no baile. Isto é, os homens *negros*, em maior número, destacam-se na cena charme pela habilidade na dança. Nessa direção, a *performance* corporal adquire importância nas interações afetivo-sexuais, ou seja, o exímio dançarino seria um modelo de masculinidade buscado nessa configuração como signo de distinção e prestígio¹⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados indicam que o baile Charme é um momento de sociabilidade por excelência para os/as jovens, pelos efeitos positivos da proximidade entre pares, pelo clima lúdico e pela convivência pacífica, sendo constante as referências ao lugar diferenciado da festa, na vida coletiva e na subjetividade desses indivíduos. Nesse particular, percebe-se que a adesão ao estilo charmeiro/charmeira, por diferentes gerações, e de diversas cores, surge como alternativa concreta de interação juvenil na cidade, ocasião para encontrar amigos e formar parcerias afetivas e sexuais. Em vários depoimentos, foi possível perceber essa necessidade de afastamento dos estereótipos associados aos adeptos de estilos considerados desvalorizados do ponto de vista moral, comportamental e estilístico, principalmente o *funk*.

O baile Charme contrasta ainda com outros domínios, como os espaços impessoais da rua, estabelecimentos comerciais em que a cor ainda é obstáculo para a circulação, principalmente para os homens jovens, que se deparam com olhares preconceituosos de evitação e até com a abordagem violenta de seguranças particulares e policiais, como já descrito em trabalho anterior (CECCHETTO, MONTEIRO, 2006). O baile também parece funcionar como um ambiente de aproximação de mulheres e homens de cores diferentes, representando uma contraposição às barreiras ainda presentes na conformação da conjugalidade, tida como uma área “dura” para os chamados relacionamentos inter-raciais.

Pode-se inferir, entretanto, que o estilo charmeiro mantém uma relação direta com valores da sociedade abrangente, dialogando com a moda juvenil globalizada, sobretudo a dos *negros* norte-america-

14

Com relação às representações sociais acerca do universo feminino, as observações etnográficas apontam que, no contexto do baile Charme, os padrões de gênero relativos ao valor do recato e da sensualidade feminina, em contraposição à erotização característica do *funk*, são atualizados.

nos, tomando-a como uma referência da qual procura se aproximar. Ao mesmo tempo, aciona elementos que primam pela originalidade do baile Charme carioca: um contexto de interação centrado no aspecto lúdico da dança e da paquera.

Seria um reducionismo falar do Charme somente como um espaço lúdico, livre de conteúdos materiais, como preconiza a definição de sociabilidade apresentada por Simmel. Pode-se dizer que a pura fruição do encontro, que constitui a essência da vida simbólica, aparece, no caso do grupo estudado, entrelaçada com a afirmação da estética negra. Ainda que o baile não apresente uma proposta de prática política de forma direta e explícita, seus frequentadores elaboram e exibem sinais que permitem um reconhecimento e estabelecem marcas de distinção por outros caminhos. O baile Charme configura-se, portanto, como um espaço denso de significados na demarcação de identidades sociais, possibilitando um outro tipo de posicionamento no jogo das relações raciais vigentes.

A análise das interações dos frequentadores do Charme revela a maneira como são atualizadas as diferenças e as hierarquias sociais, em pelo menos duas direções. De um lado, tem muito a dizer sobre a importância dos símbolos da chamada cultura negra, em especial a norte-americana, como indica Sansone (1998; 2004), que analisou as transformações na relação entre cor e juventude, em algumas cidades brasileiras e europeias, nos últimos vinte anos. O autor considera o consumo de estilos globalizados de moda e de música como uma oportunidade para os jovens *negros* ressignificarem localmente a diferença. De modo análogo, Gilroy (2001), pesquisador da juventude *negra* britânica, argumentou sobre as referências transnacionais que se desenvolveram, na modernidade, como fatores centrais para se compreender os contornos que a denominada negritude assumiu em termos de projeto cultural e político. Para esses autores, essas configurações globais respondem pela crescente mudança no sinal de valor da cor/raça entre as novas gerações de *negros* de vários países.

Do outro lado, verificou-se uma hierarquização das diferenças de gênero e cor relacionadas à sexualidade. É possível dizer que alguns padrões estereotipados em relação à potência sexual dos homens *negros* foram atualizados, tanto nas narrativas femininas, quanto nas masculinas. Todavia, é preciso indicar que as dinâmicas interacionais no baile Charme estão intimamente ligadas a uma expressão particular da masculinidade. O homem, no ambiente do Charme, normalmente é reconhecido e valorizado como o criador de um estilo prestigioso de masculinidade, longe da agressividade e do comportamento sexual de seguidores de outros estilos juvenis, como os frequentadores de bailes *funk* e pagodeiros, por exemplo. Sem dúvida, uma peculiar construção da masculinidade interligada à cor e à *performance* corporal

é dinamizada no contexto dos encontros nesse circuito. Tais imagens aportam, por certo, uma visão reducionista sobre a hiperssexualidade dos homens *negros*, tomando por base concepções que fixam o desejo e a sexualidade em um domínio de atributos naturalizados, perpetuando hierarquias e formas de dominação, inclusive violentas. Ponto fundamental, entretanto, é que os homens *negros* não são passivos em face a esse tipo de padronização de sua masculinidade. Eles elaboram discursos alternativos, por meio dos quais manipulam e invertem os estereótipos que, em outras circunstâncias, rejeitariam completamente. Não à toa, os estilos juvenis *negros* cada vez mais são buscados e imitados por jovens de outras cores de vários países, inclusive do Brasil.

A construção do estilo do homem charmeiro pode ser compreendida como uma maneira de lidar com estereótipos raciais e de gênero, com base na distinção educacional, na elegância e no refinamento, atributos que, em outros contextos, seriam considerados feminilizantes. Em suma, no baile Charme carioca, prevalece uma noção diferente de masculinidade viril, contrastando com formas competitivas e agressivas encontradas em outros espaços de lazer e de sociabilidade juvenil do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- BALDELLI, D. *A Cena hip hop carioca: uma etnografia no bairro da Lapa*. 2000. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Ciências Sociais) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2000.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: _____. (Coord.), *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 159-175.
- CECCHETTO, F.; FARIAS, P. Do funk bandido ao pornô funk: o vaivém da sociabilidade juvenil carioca. *Interseções: Revistas de Estudos Interdisciplinares*, Rio de Janeiro, UERJ, v. 4, n. 2, p. 37-64, 2002.
- CECCHETTO, F.; MONTEIRO, S. Discriminação, cor e intervenção Social entre jovens na cidade do Rio de Janeiro: a perspectiva masculina. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 199-218, jan./abr. 2006.
- FARIAS, P. *Pegando uma cor na Praia: relações raciais e classificação de cor na cidade do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal das Culturas, 2006. (Coleção Biblioteca Carioca)
- FAZZI, R. *O Drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FRY, P. *A Persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização, 2005.
- GIACOMINI, S. *A Alma da festa: família, etnicidade e projetos num clube social da zona norte do Rio de Janeiro – O Renascença Clube*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro – IUPERJ, 2006.
- GILROY, P. *O Atlântico Negro*. São Paulo: Ed. 34, 2001.
- HASENBALG, C. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

- HEILBORN, M. L. *Conversa de Portão – Juventude e sociabilidade em um subúrbio carioca*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – UFRJ/Museu Nacional, 1984.
- MACHADO, E. *Ritmo da cor: raça e gênero no Bloco Afro Agbara Dudu*. Rio de Janeiro: UFRJ/CIEC, 1996. p. 1-41. (Série: Papéis Avulsos)
- MAFESSOLI, M. *O Tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- MAGNANI, J. G. C. O Circuito dos jovens urbanos. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 173-205, nov. 2005.
- MAGGIE, Y. Aqueles a quem foi negada a luz do dia: as categorias de cor e raça na cultura brasileira. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Org.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 225-234.
- MAIO, M. C.; MONTEIRO, S. Tempo de racialização: o caso da saúde da “população negra” no Brasil. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 419-446, maio/ago. 2005.
- MONTEIRO, H. *O Ressurgimento do Movimento Negro no Rio de Janeiro na década de 70*. 1991. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, UFRJ, Rio de Janeiro, 1991.
- MOUTINHO, L. *Razão, “cor” e desejo: uma análise comparativa sobre relacionamentos afetivo-sexuais “inter-raciais” no Brasil e na África do Sul*. São Paulo: Unesp, 2004.
- NOGUEIRA, O. *Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga*. São Paulo: EDUSP, 1998.
- OLIVEIRA, E. *Pra não perder o Charme: identidade, cultura e socialização em bailes blacks no Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, UERJ, Rio de Janeiro, 2007.
- RAMOS, S.; MUSUMECI, L. (Org.). *Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- RIBEIRO, C. A. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. In: _____. *Desigualdade de oportunidades no Brasil*. Belo Horizonte: Argvmentum, 2009. p. 151-184.
- RIO DE JANEIRO. *Índice de desenvolvimento social: comparando as realidades micro urbanas da cidade do Rio de Janeiro*. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, abr. 2008.
- SANSONE, L. *Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2004.
- _____. Pai preto, filho negro: trabalho, cor e diferenças geracionais. *Estudos Afro-Asiáticos*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 73-98, dez. 1993.
- SANTOS, R. et al. Color, race and genomic ancestry in: Brazil dialogues between anthropology and genetics. *Current Anthropology*, Chicago, v. 50, n. 6, p. 787-814, dec. 2009.
- SIMMEL, G. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-127.
- TELLES, E. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.
- VALLE SILVA, N. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: HASENBALG, C.; VALLE SILVA, N. (Org.). *Origem e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-146.

VELHO, G. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

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

ZALUAR, A. *Condomínio do diabo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

FÁTIMA CECCHETTO

Pesquisadora do Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde do
Instituto Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz
face@ioc.fiocruz.br

SIMONE MONTEIRO

Pesquisadora do Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde do
Instituto Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz
msimone@ioc.fiocruz.br

ELIANE VARGAS

Pesquisadora do Laboratório de Educação em Ambiente e Saúde do
Instituto Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz
epvargas@ioc.fiocruz.br

OUTROS TEMAS

ADOLESCENTES E HOMOSSEXUALIDADE: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE SOCIAL

PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS-SILVA
ELOISIO MOULIN DE SOUZA
ANNOR DA SILVA JUNIOR
DANIELLY BART DO NASCIMENTO
RAFAEL RUBENS DE QUEIROZ BALBI NETO

RESUMO

O objetivo da pesquisa é identificar concepções de adolescentes sobre homossexualidade em seu contexto social. Para isso, articula duas teorias: Representações Sociais e Identidade Social. Aplicaram-se questionários semiestruturados a adolescentes de escolas particular e pública e na análise dos dados utilizou-se o software Alceste. Os resultados revelam a presença de elementos positivos e negativos na representação social da homossexualidade e o seu processo de formação está associado ao processo de formação identitário. A configuração da representação social se relaciona a medo provocado por objetos sociais diferentes do que é considerado padrão; tentativa de retomar o sentido de ordem e controle sobre o mundo; valores e crenças presentes na história da sociedade; e posição social dos grupos sociais e ganhos que podem advir da relação intergruppal.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS • IDENTIDADE • HOMOSSEXUALIDADE •
ADOLESCENTES

ADOLESCENTS AND HOMOSEXUALITY: SOCIAL REPRESENTATIONS AND SOCIAL IDENTITY

PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS-SILVA
ELOISIO MOULIN DE SOUZA
ANNOR DA SILVA JUNIOR
DANIELLY BART DO NASCIMENTO
RAFAEL RUBENS DE QUEIROZ BALBI NETO

ABSTRACT

The research aims to identify how adolescents comprehend homosexuality in their social context. It articulates two theories: Social Representations, Social Identity. Methodologically, semi-structured questionnaires were applied to adolescents from public and private schools. The data was analyzed by software Alceste. The results show the presence of positive and negative elements in the social representation of homosexuality. The formation process of social representation is associated to the identity process formation. Social representation configuration is related to: fear provoked by social objects considered different from the established pattern; attempt to retake the sense of order and control over the world; values and beliefs present in the society history: social position of social groups and the gains that can come from the intergroup social relationship.

SOCIAL REPRESENTATIONS • IDENTITY • HOMOSEXUALITY •
ADOLESCENTS

NOS DEBATES ATUAIS sobre discriminação, as expressões mais utilizadas são: racismo, antissemitismo, sexismo e homofobia (RIOS, 2007). Entretanto, Rios salienta que, dentre todas essas expressões, a discriminação relacionada à homofobia é a mais controversa e a menos estudada e discutida, o que, em parte, indica a relevância da realização desta pesquisa.

Para abordar o tema optou-se por utilizar duas perspectivas teóricas já exploradas separadamente na Psicologia Social, porém ainda pouco utilizadas em conjunto: Teoria da Identidade Social – TIS – de Henry Tajfel (1982) e Teoria das Representações Sociais – TRS – de Serge Moscovici (1961). A utilização das duas perspectivas teóricas fundamenta-se no entendimento de que as teorias podem auxiliar na melhor compreensão do fenômeno da homofobia.

Ao articular as duas teorias para discutir a homofobia, investigou-se a população adolescente por entender que esse público está num momento importante da formação da identidade e que por isso as informações e experiências adquiridas nesse momento contribuem com a construção da forma pela qual vivem e experienciam o mundo (MARTINS, TRINDADE, ALMEIDA, 2003). Outro fator determinante na escolha de adolescentes foi a pesquisa de Savin-Williams (2005) que demonstra a existência de maior tolerância em relação à homossexualidade nessa população, uma vez que adolescentes e jovens tem se sentido mais livres para assumir a homossexualidade.

Considerando esses aspectos, buscou-se responder o seguinte problema de pesquisa: Como os adolescentes concebem a homossexualidade a luz da TIS e da TRS? Objetivou-se, com esse estudo, identificar

como a população adolescente, subdivida em dois grupos sociais distintos, concebe a homossexualidade no próprio contexto social.

HOMOSSEXUALIDADE E HOMOFOBIA

Durante muito tempo, os estudos sobre gênero enxergaram a heterossexualidade como algo essencial, determinado biologicamente. A concepção de que alguns comportamentos são tipicamente femininos ou masculinos está apoiada na possibilidade de procriação. Essa possibilidade aparece primeiramente na ordem dos valores e da moral, construídos social e historicamente por uma rede de sentidos, que faz circular as normas que acabam sendo naturalizadas, ou seja, adquirem o selo de verdades universais (SWAIN, 2001). O binarismo heterossexual é uma invenção ocorrida há aproximadamente dois séculos, com o surgimento do *two-sex-model* (LAQUEUR, 1996).

Até o século XVIII, o modelo de sexualidade existente era o *one-sex-model*. Nesse modelo havia uma hierarquia corporal em que apenas um sexo existia: o masculino. Dessa forma, havia uma escala de perfeição que começava com a mulher e atingia seu apogeu com o homem. A mulher não era considerada como algo diferente do homem, mas um homem invertido e inferior.

Segundo Costa (1995), a teoria da diferença sexual, denominada em Laqueur (1996) de *two-sex-model*, nasceu do interesse filosófico, moral e político de se encontrar algo para justificar a inferioridade político-jurídico-moral da mulher. Nesse processo observou-se primeiramente a produção de desigualdades sociais e políticas entre homens e mulheres, que foram justificadas pela desigualdade do sexo, para, em seguida, a diferença de sexos fundar a diferença de gêneros: masculino ou feminino (COSTA, 1995). Observa-se com isso uma mudança fundamental em relação ao *one-sex-model*. Enquanto no *one-sex-model* a mulher era um homem invertido e inferior, no *two-sex-model* ela passa a ser considerada o inverso complementar do homem. Em contrapartida a essa mudança, o homossexual passou a ser o invertido e “sua inversão será vista como perversão, porquanto antinatural” (COSTA, 1995, p. 128) e até mesmo considerada como uma doença.

A concepção de inversão do homossexual está atrelada a teoria desenvolvida por Karl Heinrich Ulrichs, na década de 1860, denominada “uranista”. Essa teoria afirmava que “um homem que sentisse atração sexual por outro homem era, na verdade, ‘uma mulher presa no corpo de um homem’” (GREEN, 2000, p. 87). Assim, por essas consoantes, o homossexual passou a ser socialmente desvalorizado, por se ver nele uma extensão da mulher (COSTA, 1995).

A divisão das pessoas em homossexuais e heterossexuais era algo teoricamente impossível e, em termos sociais, algo impraticável anteriormente à diferenciação dos sexos. Assim, ocorre a invenção dos ho-

mossexuais como uma consequência político-teórica das normas feitas à mulher e ao homem no *two-sex-model* (COSTA, 1995). A sexualidade fica reduzida ao regime binário de masculino e feminino que se configura como o limite entre lícito e ilícito, permitido e proibido, em que a homossexualidade, conforme já dito, é considerada um desvio, uma anormalidade. Com isso, passa-se a atribuir uma origem biológica à homossexualidade, classificando-a como uma patologia e retirando sua discussão do campo político (FOUCAULT, 1988).

A sexualidade, como salienta Foucault (1988), é historicamente construída por dispositivos discursivos e de poder e, desse modo, deve ser analisada levando-se em consideração os aspectos culturais como organizadores da sexualidade e não como algo determinado biologicamente. Nessa mesma linha de pensamento, Heilborn (1996, p. 137) afirma que “a sexualidade não possui essência a ser desvelada, mas é antes um produto de aprendizado de significados socialmente disponíveis para o exercício dessa atividade humana”.

Do ponto de vista da construção social e invenção do homossexual, admite-se que a superação da homofobia passa pela desconstrução do binômio hetero/homo, pois a homofobia promove a afirmação da heterossexualidade por meio do repúdio e do combate à homossexualidade, ou seja, “para atacar a homofobia em suas raízes, é preciso suplantar a heterossexualidade e a homossexualidade como identidades sexuais” (RIOS, 2007, p. 37). Seguindo essa concepção de Rios, o pensamento *queer*, originário do encontro entre os estudos culturais norte-americanos e pós-estruturalismo francês (MISKOLCI, 2007), surge como um mecanismo social de rompimento da visão binária e biológica da homossexualidade.

Segundo Lara Neto (2007), a base do pensamento *queer* está na analítica de poder de Michel Foucault, salientando que esse foi pioneiro ao descartar o binômio sexualidade/natureza, passando a abordar a sexualidade em termos de história, significação e discurso. Para Miskolci (2007) a afirmação foucaultiana de que a sexualidade tornou-se um dispositivo histórico de poder, desenvolvido pelas sociedades ocidentais modernas, é o ponto de partida do pensamento *queer*.

Na tentativa de romper com a categorização binária de classificação e normalização do comportamento sexual, o pensamento *queer* entende que desconstruir a polaridade rígida dos gêneros significa “problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um” (LOURO, 2008, p. 31-32). O “termo *queer* tem sido empregado como um marcador da instabilidade da identidade ao mesmo tempo em que busca dar conta de todos os *outsiders* do sexo e do gênero” (LARA NETO, 2007, p. 5). Nesse contexto, o grande desafio do pensamento *queer*, tratando-se de identidade sexual, “é admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira” (LOURO, 2004, p. 28).

TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL E DISCRIMINAÇÃO

A Teoria da Identidade Social foi proposta por Tajfel (1982) com o objetivo de explicar a dinâmica das relações interpessoais e intergrupais (BREAKWELL, 1993).

Os conceitos importantes para a construção da TIS são: estereótipo social e identidade social. De fato, para entender o conceito de identidade social, proposto por Tajfel (1982), é importante primeiro compreender o conceito de estereótipo social. Dessa forma, será discutido inicialmente o conceito de estereótipo social para, então, ser apresentado o conceito de identidade social – IS.

Tajfel (1982) levantou em suas pesquisas sobre preconceito, duas possibilidades de estudo de estereótipo: uma possibilidade é relacionada com a cognição e outra, voltada para o entendimento social. Em uma concepção estritamente cognitivista, o estereótipo é a capacidade que um indivíduo tem de generalizar um conceito (uma descrição) para vários estímulos ambientais diferentes, porém semelhantes. O estereótipo é uma parte do processo de categorização, que visa a simplificar, sistematizar e facilitar a percepção das complexas e abundantes informações ambientais. Para Tajfel (1982), a concepção cognitivista do estereótipo desconsidera a necessidade de estudos das interações sociais para se formular “leis individuais gerais”, pois o contexto social é considerado apenas “um gerador de classe de estímulos” (TAJFEL, 1982, p. 163). Partindo desse conceito, o autor propõe o conceito de estereótipo social, no qual são incluídas as interações sociais (o contexto social) na formação do estereótipo. Assim, os

...estereótipos sociais [têm por característica serem] comuns a um grande número de pessoas, provém de, e são estruturados pelas relações entre grupos sociais e entidades em larga escala. O funcionamento e utilização dos estereótipos resultam duma profunda interação entre esta estruturação contextual [social] e o seu papel na adaptação dos indivíduos ao meio social em que estão inseridos. (TAJFEL, 1982, p. 163)

Tajfel (1982) também apresenta as funções sociais do estereótipo: *causalidade social*: explicar a causa de fenômenos sociais; *justificação*: justifica as ações ocorridas entre grupos sociais; e *diferenciação*: diferenciar positivamente o grupo próprio dos outros grupos sociais. O conceito de estereótipo social é utilizado para dar sustentação ao conceito de IS, dessa forma:

A identidade social de um indivíduo [é] concebida como o conhecimento que ele tem de que pertence a determinados grupos sociais. [A este conhecimento está vinculado] um significado emocional e de valor que só podem ser definidos através dos efeitos das cate-

gorizações sociais que dividem o meio social de um indivíduo no seu próprio grupo e em outros. (TAJFEL, 1982, p. 294)

O processo de construção dos estereótipos permite a criação de uma identidade social grupal, tanto para o grupo a que o indivíduo pertence (*ingroup*) quanto para os outros grupos (*outgroups*). A aquisição e o desenvolvimento da identidade grupal são definidos pela percepção da posição que o indivíduo ocupa na sociedade pela comparação com outros indivíduos em relação à sua filiação em grupos sociais. O processo de aquisição da IS é feito de forma classificatória e valorativa (TAJFEL, 1982); o processo cognitivo, no entanto, implica o reconhecimento do indivíduo como integrante de um grupo de pessoas com características próprias e que se diferencia dos outros grupos, e dessa consciência de filiação decorre o julgamento sobre o seu grupo e os outros grupos. Tanto o processo de reconhecimento quanto o de julgamento envolvem certa demanda emocional (DEL PRETTE, DEL PRETTE, 2003). Como o processo de construção da IS ocorre a partir da comparação entre o *ingroup* e o *outgroup*, para que o primeiro seja caracterizado como positivo é necessário que o segundo seja caracterizado de forma negativa. A comparação envolve também os interesses sociais circulantes. Dessa forma, como afirma Velho (1999) um grupo social pode ser objeto de valorização ou estigmatização, dependendo do contexto em que é percebido.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais – TRS – foi criada por Serge Moscovici na década de 1960. O conceito apareceu pela primeira vez em *La psychanalyse, son image et son public*, um estudo sobre como a sociedade francesa havia compreendido os conceitos psicanalíticos e de que forma os representava em seu cotidiano (MOSCOVICI, 1961).

A TRS possibilitou a aproximação da Psicologia Social com a Sociologia, visto que, anteriormente, a preponderante tradição norte-americana estava mais voltada para as questões individuais. Essa teoria permite esclarecer o que as pessoas pensam a respeito de um objeto no mundo e como essa forma de pensar influencia as práticas no cotidiano. A TRS questiona a tradição norte-americana na qual existiria uma fronteira separando o individual do social e, com isso, apresenta uma relação de mão dupla em que a sociedade influencia o indivíduo e o indivíduo influencia a sociedade (ABRIC, 1998; JODELET, 2001).

As representações sociais são explicações e afirmações produzidas no cotidiano de indivíduos que interagem. Representar um objeto é procurar justificativas para transformá-lo de estranho em algo familiar, para que se possa identificá-lo no meio social (ABRIC, 1998). Em outras palavras, representar não é simplesmente duplicar ou reproduzir um sentido causal unidimensional, mas vai além, uma vez que significa a constituição do pró-

prio indivíduo ao construir ou reconstruir uma realidade social e uma visão de mundo (BANCHS, 2000). Essa visão de mundo possibilita que esse sujeito dê um sentido aos seus comportamentos e entenda a realidade mediante seu próprio sistema de crenças, regras e valores, possibilitando ao indivíduo um lugar de entrada e adaptação à realidade (ABRIC, 1998).

Os processos formadores das representações sociais foram descritos como aqueles de objetivação e de ancoragem. A objetivação tem como função dar materialidade a um objeto abstrato, duplicar um sentido por meio de objeto (ALMEIDA, 2005). Em outros termos, na objetivação os conceitos abstratos ganham forma (matéria) na medida em que os significados abstratos são conferidos a um objeto. Com isso, é possível tornar familiar algo abstrato. “Como exemplo, lembra o fato de comparar Deus a um pai, o que faz com que a pessoa preencha a mente e desperte os sentimentos correspondentes” (LEME, 1995, p. 49) ao significado do papel de pai, conforme o contexto social em que está inserido.

A ancoragem tem a função de dar um sentido inteligível dentro de um contexto. Ela ocorre quando há a “incorporação ou assimilação de novos elementos de um objeto em um sistema de categorias familiares e funcionais aos indivíduos e que lhes estão facilmente disponíveis na memória” (ALMEIDA, 2005, p. 126). Moscovici (1961), em seu primeiro trabalho sobre a TRS, exemplifica esse processo na psicanálise, em que a terapia é uma estranha medicina sem remédios, mas, ao mesmo tempo, assemelha-se a uma confissão religiosa.

Na ancoragem e na objetivação, é preciso decidir se o que está sendo avaliado é semelhante ou é diferente de um modelo, e essa decisão não é neutra, “ela implica uma atitude para com a pessoa ou coisa e um desejo de considerá-la normal ou desviante” (LEME, 1995, p. 49). A participação dos afetos, vista dessa perspectiva, é de grande importância para o maior entendimento das representações sociais, uma vez que os afetos são os mediadores em sua constituição, ou seja, é por meio dos afetos que são constituídos os vínculos com os grupos, com as ideias e com a visão de mundo do indivíduo (LANE, 1995).

De acordo com Arruda (2002), a compreensão pela qual as pessoas representam socialmente determinado objeto pode permitir ao pesquisador ir além da identificação dos elementos de representação social e possibilitar o entendimento do pensamento social. A partir disso, a autora sugere que apenas com esse conhecimento, é possível “transformar ou, quando menos, [...] entender as dificuldades para a transformação do pensamento social” (ARRUDA, 2002, p. 138).

Segundo Abric (1998), as representações sociais possuem basicamente quatro funções: compreensão e explicação da realidade social; definição da identidade grupal e proteção da especificidade do grupo; guia para comportamentos e práticas sociais; e justificativa de tomadas de posição e de comportamentos. Elas funcionam como um “sistema de

interpretação” do mundo, regendo as relações entre as pessoas e determinando seus componentes e suas práticas. Desse modo, as representações sociais são “uma forma de conhecimento socialmente elaborada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

A TEORIA DA IDENTIDADE SOCIAL E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

De acordo com o exposto sobre a TIS e a TRS, verifica-se que uma teoria pode complementar a outra com a finalidade de melhor entender o objeto de estudo em questão: a compreensão da homossexualidade para os adolescentes. Isso porque as duas pressupõem uma questão essencial: a importância do contexto social na compreensão de si, do outro e do mundo.

Uma vez que a RS é a forma pela qual o indivíduo compreende o mundo, pode-se afirmar que a IS é formada das representações sociais de si, do *ingroup* e do *outgroup*. Desse modo, verifica-se que o processo de formação da identidade social faz parte do processo de compreensão e vivência do mundo que ocorre por meio das representações sociais.

Partindo das funções de cada um dos elementos (RS e IS), observa-se que há uma justaposição em três questões, que tanto a RS como a IS procuram: explicar e compreender a realidade social; justificar as tomadas de posição e de comportamentos; e definir a identidade grupal. Em relação à última questão, Tajfel (1982) é mais específico, indicando que na diferenciação do grupo, este sempre tenderá a ser identificado positivamente em relação aos outros.

Breakwell (1993) sugere teoricamente a possibilidade de integração das duas teorias. Argumenta que a TIS é restrita ao explicar o processo de formação identitário exclusivamente nas necessidades e motivações individuais, ou seja, na necessidade de uma identidade social positiva e sugere que a TRS pode contribuir com um modelo mais amplo sobre o papel do processo identitário. A autora também afirma que a TRS pode ter contribuições da TIS, pois pode permitir a compreensão dos processos que estão articulados para a formação de determinada RS.

Alguns estudos realizados com a TRS já têm procurado entender que processos estão presentes na formação das RS, como estudo sobre a representação da Aids, realizado por Joffe (1995), que verifica junto a homossexuais e heterossexuais britânicos e africanos que a responsabilidade pela disseminação é sempre atribuída a um grupo externo. De acordo com a autora “a projeção da responsabilidade sobre grupos estranhos é um mecanismo de defesa que afasta tanto o próprio grupo como o Eu da Aids, deixando intacta a sensação de controle”.

Neste estudo, para integrar as duas teorias, será realizado o levantamento das RS da homossexualidade com o objetivo de avaliar de que forma esse outro é compreendido, e reconhecer os processos identitários que são engendrados na formação dessas representações.

MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que assume a postura teórica da composição cultural da realidade social e subjetiva (FLICK, 2004). Participaram desta pesquisa 283 alunos dos últimos anos do ensino fundamental da região metropolitana de um estado da Região Sudeste. Desses, 44,2% estudavam no oitavo ano e 55,8% no nono ano; 53,7% eram do sexo feminino e 46,3% do sexo masculino; 56,5% estudavam em escola pública e 43,5% em escola particular. A média – M – da idade dos alunos na escola pública foi de 14,15 anos e o desvio padrão – DP – de 1,34; já na escola particular tem-se M = 13,61 e DP = 1,23.

Quanto à renda familiar, a maioria dos alunos da rede pública declara ter renda familiar entre 1 e 3 salários mínimos (50,6%); 18,8%, entre 4 e 8 salários mínimos; 4,4%, acima de 8 salários mínimos e 14,6%, não ter renda fixa; 8,1% dessa população não respondeu a essa questão. Um quadro inverso é observado em relação à população da rede particular de ensino: 31,7% informou que a renda familiar é maior do que 8 salários mínimos; 26%, entre 4 e 8 salários mínimos; 15,4%, entre 1 e 3 salários mínimos; 18,1%, não ter renda fixa e 12,2% não respondeu à questão.

Foi aplicado um questionário constituído de duas partes: na primeira parte havia dados pessoais (idade, sexo, atividade laboral, renda total familiar e local de moradia) e na segunda parte, questões abertas pertinentes ao objetivo da pesquisa. As perguntas que compuseram o questionário foram: O que é homossexualidade segundo o seu entendimento? O que a homossexualidade representa para você? Quais são os comportamentos que caracterizam a pessoa homossexual? Para você, o que leva à homossexualidade?

A aplicação do questionário foi feita de modo coletivo (em sala de aula) e individual (cada pessoa respondia o seu questionário de maneira individual).

Para a análise dos dados foi utilizado o *software* Análise Lexical Contextual de um Conjunto de Segmentos de Texto – Alceste®¹. A utilização de programas computacionais como o Alceste tem sido de grande auxílio nas ciências sociais. Isso porque os programas computacionais tornam mais sistemático e explícito o processo de pesquisa e, desse modo, mais transparente e rigoroso e, por livrar o pesquisador de “tarefas mecânicas, tediosas e complicadas” (KELLE, 2002, p. 409), liberam mais tempo para tarefas criativas e analíticas. Porém, é importante ressaltar que as vantagens dos programas computacionais não vão além de “um tratamento qualificado dos dados, que facilita, mas não substitui o trabalho de interpretação” (ARRUDA, 2005, p. 247). Compete ao pesquisador fornecer as articulações e as explicações sobre o conjunto de dados da pesquisa, que foi previamente organizado e sistematizado por programas computacionais.

A tese principal que embasou a construção do programa Alceste é que todo discurso expressa um sistema de “mundos lexicais” que possui

1 *Analyse Lexical par Contexte d'un Ensemble de Segment de Texte*. Todos os direitos reservados à IMAGE. Trata-se de um programa computacional de análise quantitativa de dados textuais desenvolvido por Max Reinert, na Universidade de Toulouse II, França.

racionalidade e dá coerência ao discurso daquele quem fala. O “mundo lexical” é evocado pelo conjunto de palavras que constituem uma frase ou um fragmento do discurso, independente de sua construção sintática. Nesse sentido, o mundo lexical compreendido como a forma pela qual o indivíduo representa socialmente o mundo por meio da linguagem. O programa tem como objetivo observar a noção de mundo lexical mediante a análise estatística da ocorrência de palavras em um ou mais enunciados (DE ALBA, 2004).

Para este estudo utilizou-se a análise estatística Classificação Hierárquica Descendente – CHD – realizada pelo programa. Para operar a CHD o programa efetua uma matriz-palavra por unidade contextual (afirmações), com o objetivo de investigar semelhanças e dessemelhanças estatísticas das palavras, visando a identificar padrões repetitivos de linguagem. O objetivo da CHD é conseguir uma divisão do *corpus* (conjunto de respostas dadas) em classes, de tal forma que as classes não contenham palavras sobrepostas (KRONBERGER, WAGNER, 2002). A CHD também apresenta a posição de cada classe sob forma de uma árvore (dendrograma). O dendrograma possibilita verificar a ligação entre as classes (forte ou fraca) e a representatividade de cada classe (em percentil) dentro do *corpus* avaliado.

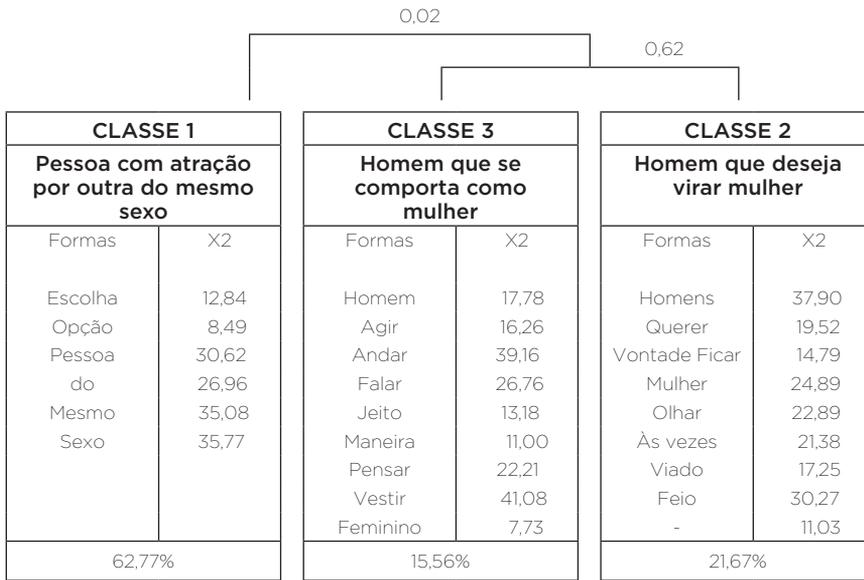
Para a utilização do programa Alceste o *corpus* foi composto de todas as respostas dadas pelos que responderam a segunda parte do questionário. As respostas foram ordenadas da seguinte forma: primeiro foram digitadas todas as respostas do primeiro respondente, em seguida todas as respostas do segundo e, assim, sucessivamente, até o último respondente. Devido às diferenças lexicais entre os dois grupos pesquisados, foi necessário fazer a análise das respostas dos adolescentes da escola particular e dos adolescentes das escolas públicas em separado.

RESULTADOS

Como explicitado anteriormente, a análise do *corpus* foi feita considerando os grupos adolescentes de escola particular e de escola pública em separado. Assim, primeiro será exposta a análise dos adolescentes que frequentam escola particular e, posteriormente, a dos que frequentam escola pública. Os exemplos dos discursos estão numerados pela ordem de apresentação no artigo.

Na figura 1, observa-se a análise do *corpus* dos alunos das escolas particulares. Nela estão representadas três classes que foram denominadas: pessoa com atração por outra do mesmo sexo (classe 1); homem que deseja virar mulher (classe 2); e homem que se comporta como mulher (classe 3). As classes 2 e 3 possuem uma forte relação ($r = 0,62$) e a classe 1 tem uma fraca relação com as demais classes ($r = 0,02$).

FIGURA 1
DENDROGRAMA DO CORPUS DAS RESPOSTAS DOS ADOLESCENTES DE
ESCOLA PARTICULAR (N = 123)



Fonte: Dados da pesquisa.

Na classe 1 está contido o discurso que considera o homossexual uma pessoa que se sente atraída por outra do mesmo sexo ou tem a opção sexual por uma pessoa do mesmo sexo. Outra característica dessa classe é achar que a homossexualidade deve ser respeitada, porém, ao mesmo tempo contém um discurso que a considera um desvio. Dentro dessa classe estão representados 62,77% dos discursos encontrados nas escolas particulares que participaram da pesquisa. Exemplos: “Uma pessoa que se atrai por pessoas do mesmo sexo. Algo terrível. Eu acho muito estranho e incompatível com a sociedade”; “Respeitar a opção sexual da pessoa”.

Na classe 3 a visão de homossexualidade está vinculada ao homem que se comporta como mulher, pois fala como mulher, se veste como mulher, é delicado: “Quando a pessoa começa a ter muita frescura, tem a voz fina e seu andar é delicado”; “O jeito de andar, de falar, de se vestir, de se comportar”.

A classe 2 compreende os homossexuais como sendo homens com vontade de se transformar em mulheres. Devido à proximidade da relação entre a classe 2 e 3, verifica-se em parte do discurso dos entrevistados que a homossexualidade não está apenas em se vestir e se comportar como mulher, mas também em realizar modificações corporais (que pode ser por meio de cirurgias plásticas) para parecer mulher. Nessa classe, que abarca 21,27% do discurso, também estão presentes aspectos pejorativos e críticas: “A homossexualidade é quando os homens querem virar mulher”; “Às vezes tem homens que fazem até cirurgia para ficarem mais parecidos com mulheres”.

Embora na análise do discurso pelo programa Alceste não tenha surgido uma classe que indique as causas da homossexualidade, esse discurso esteve presente. A não-divisão desse conteúdo em uma classe indica que ele esteve presente ao longo dos discursos, mas que não foi muito significativo. As causas citadas para a homossexualidade foram: aspectos biológicos, doença, pecado, escolha pessoal, curiosidade, insatisfação pessoal e socialização:

Já nascem com essa vontade.

Para mim, é uma doença, a pessoa nasce ou não com ela.

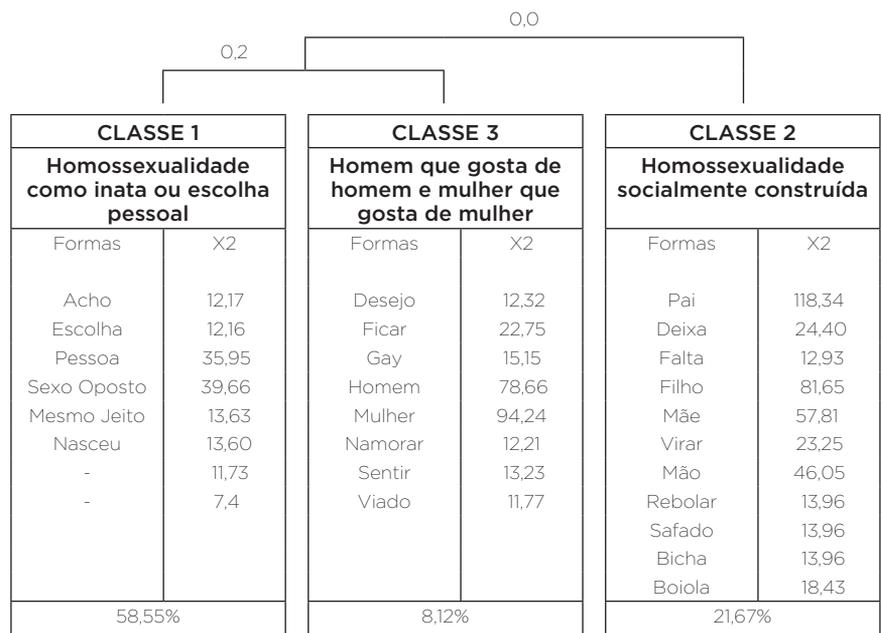
Pessoas que não tem o entendimento de Deus, que acabam desviando para um caminho de engano.

Novas experiências para saber como é namorar alguém do mesmo sexo.

Problemas familiares, a vida vivida de forma solitária ou até mesmo a educação que a pessoa recebe.

A Figura 2, análise dos dados coletados em escolas públicas, contém três classes: homossexualidade como inata ou como escolha pessoal (classe 1); homossexualidade socialmente construída (classe 2); e homem que gosta de homem e mulher que gosta de mulher (classe 3). Observa-se uma fraca relação entre as classes 1 e 3 ($r = 0,2$) e ausência de relação entre a classe 2 e as outras classes ($r = 0,0$).

FIGURA 2
DENDROGRAMA DO CORPUS DAS RESPOSTAS DOS ADOLESCENTES DE ESCOLA PÚBLICA (N = 160)



Fonte: Dados da pesquisa.

Na classe 1 encontra-se o discurso em que o homossexual é uma pessoa que escolheu gostar de outra pessoa do mesmo sexo, ou que a homossexualidade é inata, isso é, a pessoa nasce homossexual. Os adolescentes acrescentam que esta característica é normal e deve ser respeitada. Além disso, verifica-se um discurso baseado na religião que propõe de certa forma que esse comportamento não é adequado. Essa classe engloba a maioria do discurso analisado (58,55%):

A pessoa nasceu gay e tem esse dom. Se ele se sente feliz [...] deixa ele ser feliz do jeito dele.

Uma pessoa de um determinado sexo que se interessa por pessoas do mesmo sexo. Uma coisa supernormal, cada um tem o direito de escolher sobre sua vida e praticar suas escolhas.

Mas como existe o bem e o mal, o certo e o errado, o pecado, as pessoas acham que são donas de suas vidas e que não devem satisfação a Deus que tanto nos ama.

Observa-se que essa classe apresenta conteúdos contraditórios: a homossexualidade é uma opção do sujeito *versus* a homossexualidade é determinada biologicamente; a homossexualidade é normal *versus* a homossexualidade não é adequada. Isso ocorreu, pois o programa organiza as classes de acordo com a análise estatística da presença de palavras e não por análise semântica de palavras; nesse caso, as palavras “escolha”, “nasceu” e “jeito” foram significativas para essa classe, assim como as palavras “errado” ($\chi^2 = 2,1$, sendo que 100% dessa palavra presente no *corpus* está nesta classe) e “normal” ($\chi^2 = 2,4$, sendo que 75% dessa palavra presente no *corpus* está nesta classe). Observa-se ainda que o conjunto de palavras classificado nessa classe diferencia-se do conjunto de palavras das outras classes.

Na classe 3 é predominante a ideia de que o homossexual é um homem que gosta de homem ou uma mulher que gosta de mulher. Verificam-se também nessa classe elementos negativos relacionados à homossexualidade. Essa classe representa apenas 8,1% do discurso: “Namora o mesmo tipo, ou seja, homem com homem e mulher com mulher”; “Um homem gostar de outro homem e uma mulher gostar de outra mulher, é uma palhaçada, uma pouca-vergonha”.

Na classe 2 o discurso predominante indica que a homossexualidade é construída socialmente por meio da criação e interação familiar. Além disso, observa-se a presença de aspectos pejorativos e elementos que identificam o homossexual com traços tipicamente femininos. Essa classe está representada por 33,3% do discurso:

O pai não dá atenção para o filho, não explica para ele, deixa ele com a mãe, o menino aprende coisas de mulher.

Às vezes tem alguns pais que falam que os filhos são boiola, e por isso que alguns viram homossexuais.

Gay, boiola, viado, safadeza, sem-vergonha.

Mão-mole, modo de andar, de falar.

DISCUSSÃO

Observa-se em parte do discurso analisado a aceitação da homossexualidade como uma forma de existência, inclusive com a expressão da necessidade de respeito à opção sexual das pessoas, entretanto, esse pensamento representa ainda minoria. Verifica-se certa tolerância nas falas dos adolescentes, o que pode ter levado à conclusão de Savin-Willians (2005) de que os adolescentes e jovens sentem-se mais livres para assumir a sua opção sexual. Ressalta-se, todavia, que, de acordo com o conjunto dos dados, é possível verificar que a vivência da homossexualidade ainda é muito discriminada.

A persistência da homossexualidade no campo da discriminação tem múltiplas causas, como aponta a bibliografia. Uma dessas causas relaciona-se à forma pela qual a homossexualidade tem sido concebida na história da humanidade, qual seja, como uma “anormalidade” (FOUCAULT, 1988).

Observando os dados, verificam-se dois tipos de discursos: um agressivo em relação ao homossexual e outro que indica a necessidade de respeito para com esses indivíduos. Vale ressaltar, entretanto, que o discurso do respeito, por vezes, é acompanhado de certo estranhamento. Ainda que se observem algumas conquistas em relação aos direitos civis dos homossexuais (ARAN, CORREA, 2004), a sua vivência cotidiana permanece como alvo de grande discriminação social.

Uma questão que merece consideração é como os entrevistados concebem a homossexualidade: é a vontade de o homem ser mulher e de a mulher ser homem (Classe 2 e 3 para a escola particular e Classe 3 para a escola pública). A afirmação de que é uma pessoa que gosta de pessoa do mesmo sexo (Classe 1 para a escola particular e Classe 3 para a escola pública) é uma outra forma de entender a homossexualidade.

A primeira forma de apreender a homossexualidade assemelha-se à Teoria Uranista (GREEN, 2000) e está baseada nas normas heterossexuais, ou seja, na dicotomia de gênero homem/mulher (LAQUEUR, 1996), fazendo menção tanto ao comportamento quanto à vestimenta. Essa forma acaba por categorizar as pessoas e, conseqüentemente, atribuir a elas uma identidade social. Como aponta Tajfel (1982), o conceito de identidade social é sustentado pelo de estereótipo social. Pode-se observar, nos dados, a função de diferenciação, verificando-se a diferenciação dos homossexuais como pertencentes a um grupo com características negativas (vergonha, safadeza, terrível, entre outros).

A segunda forma de entender a homossexualidade está, aparentemente, mais próxima do pensamento *queer*, que propõe que a sexualidade homossexual pode ser vivida de várias maneiras (LOURO, 2004; 2008). O discurso que abarca essa forma de entender a homossexualidade, apesar de referir a necessidade do respeito a essas pessoas, vem, por vezes, acompanhado de certa estranheza em relação a essa forma de lidar com a sexualidade. Essa estranheza também cumpre a função de diferenciação. De qualquer forma, observa-se um avanço, mesmo que pequeno, ao afirmar a necessidade, tanto no âmbito particular quanto no social, do respeito à pessoa na sua individualidade e na sua opção de vida.

Ao observar os dois grupos separadamente, verificam-se diferenças na linguagem utilizada para descrever a homossexualidade, que tornaram necessário realizar a análise das respostas dos grupos pesquisados em separado. O discurso dos alunos da rede pública manifesta de maior agressividade e contém uma quantidade maior de aspectos pejorativos que o discurso de alunos da rede particular. Apesar da diferença na quantidade e no tipo de palavras utilizadas, o conjunto dos discursos caracteriza negativamente os homossexuais. Caracterização que tem por função justificar os estereótipos sociais (TAJFEL, 1982), na medida em que esse discurso pode ser utilizado para justificar qualquer ação em relação aos homossexuais e justificar comportamentos discriminatórios que podem chegar à violência (JOFFE, 1995; SOUZA, 2004).

Os dados também apontam para as causas da homossexualidade. As razões indicadas pelos alunos são similares ao que vem sendo observado. Para os alunos das escolas particulares as causas principais são: a vontade de o homem ser ou virar mulher, ou seja, a homossexualidade é justificada por uma lógica bidimensional de gênero (GREEN, 2000; COSTA, 1995) ou uma opção sexual. Além disso, também aparecem os itens: socialização, insatisfação pessoal e curiosidade. Para os alunos das escolas públicas, a homossexualidade pode ser consequência de problemas familiares, opção sexual ou ainda mau caráter (SWAIN, 2001). Consta-se também, em ambos os grupos, que a homossexualidade pode ser vista como algo inato, biológico (FOUCAULT, 1988) e, em alguns casos, ainda é considerada uma doença ou uma prática perversa (FOUCAULT, 1988; COSTA, 1995).

O conjunto dos resultados revela a construção do estereótipo social da pessoa homossexual. De acordo com Tajfel (1982), o estereótipo social é construído por meio das interações sociais inter e intragrupal com o objetivo de permitir a adaptação do indivíduo ao seu meio social. Para isso, possui as funções de causalidade social, diferenciação e justificação. Nesta pesquisa, ainda que se observe a elaboração de duas formas diferentes de entendimento sobre a homossexualidade, verifica-se, em ambos os casos, a construção de um estereótipo da homossexualidade, o que permite a sua diferenciação, assim como pode permitir e justificar contra um grupo social.

A construção dos estereótipos sociais da homossexualidade refere-se a elementos das representações sociais sobre a homossexualidade. Considerando a TRS com base nos dados analisados, é possível realizar duas discussões: a primeira seria identificar o processo de ancoragem dessas RS e as suas razões. Por meio do processo de ancoragem das RS é possível constatar que os entrevistados utilizam os elementos que estão a sua volta (valores, concepções, crenças, experiências, entre outros), para dar um significado (ALMEIDA, 2005; ABRIC, 1998) à homossexualidade. Assim, a partir dos dados, pode-se indicar que a representação social de homossexualidade possui vários elementos, entretanto é preciso ressaltar os elementos discriminatórios que podem estar ancorados na religião, nos papéis tradicionais de gênero e nos aspectos da relação saúde-doença (COSTA, 1995; FOUCAULT, 1988). A segunda discussão apresenta uma ampliação da forma pela qual normalmente os estudos em TRS têm sido realizados. Perguntar “por que essa representação e não àquela?” e “qual a finalidade dessa RS para este grupo?” pode contribuir, conforme sugere Arruda (2002), para a compreensão do pensamento social e a sua transformação.

Foi possível identificar, pelos dados da pesquisa, algumas razões na configuração das RS da homossexualidade:

1. A estranheza no discurso pode estar relacionada com o medo provocado por objetos sociais diferentes do que se considera padrão, pois esses ameaçam o sentido de ordem e a sensação de controle das pessoas sobre o mundo.
2. Na tentativa de retomar o sentido de ordem e de controle sobre o mundo, é necessário o enquadramento desse objeto social, ou seja, tornar familiar aquilo que não é familiar. Isso ocorre por meio das projeções individuais e grupais em determinado objeto que podem permitir a sua identificação ou a sua diferenciação. Ambos os processos são importantes na formação da identidade do indivíduo. A identificação é “processo psicológico pelo qual um indivíduo assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo desta pessoa” (LAPLANCHE, PONTALIS, 1971, p. 295). Em outros termos,

...identificar-se implica, sob a perspectiva individual, a constituição da representação de si e da autoestima; do ponto de vista social, se relaciona com as modalidades de pertencimento aos grupos, os diversos papéis que a pessoa vive e as diversas representações em relação às quais ela se situa. (COUTINHO, KRAWULSKI, SOARES, 2007, p. 32)

A diferenciação é o processo pelo qual o indivíduo se distancia de outro mediante categorização positiva ou negativa. Para Tajfel (1982) há uma tendência à valorização positiva do *ingroup* e negativa do

outgroup. Diante dessa constatação, Souza (2004) afirma que é por meio dos processos de categorização e identificação que é possível a produção de solidariedade e exclusão dos mais diversos tipos. Evidencia-se, entretanto, a exclusão moral que “destitui os grupos e seus membros de suas características humanas” (SOUZA, 2004, p. 66), permitindo assim a produção de violência contra esses indivíduos.

3. Os processos de identificação e diferenciação estão atrelados aos valores e crenças presentes na história da sociedade, além da posição e dos ganhos sociais que um grupo de natureza social pode alcançar por meio da relação intergrupala.

No caso desta pesquisa, verifica-se a utilização de características negativas em sua maioria para a denominação de homossexuais. Apesar de os movimentos em defesa dos direitos dos homossexuais (ARAN, CORREA, 2004) terem conseguido vitórias significativas no mundo todo, o pensamento social (ARRUDA, 2002) sobre a homossexualidade está organizado de forma a caracterizá-la negativamente. A transformação desse pensamento, de acordo com os dados, passa necessariamente pela reformulação dos valores e crenças da sociedade que assume o padrão heteronormativo (RIOS, 2007) até o alcance de relações sociais baseadas em princípios de equidade.

A pesquisa proporcionou duas contribuições fundamentais: a viabilidade de articular duas teorias para compreender um fenômeno complexo e pouco estudado (RIOS, 2007); e o destemor de uma população adolescente que não tem receio de manifestar opiniões em comparação com a população adulta, visibilizando um discurso de intolerância que precisa ser debatido socialmente e revisto com o objetivo de que se respeitem as individualidades e as diferentes sexualidades.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A Abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ALMEIDA, A. M. O. A Pesquisa em representações sociais: proposições metodológicas. In: SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, L. M. (Org.). *Diálogos com a teoria da representação social*. UFPE, 2005. p. 117-160.
- ARAN, M.; CORREA, M. V. Sexualidade e política na cultura contemporânea: o reconhecimento social e jurídico do casal homossexual. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 14, p. 329-341, jul./dez. 2004.
- ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, B. V.; CAMARGO, J.C.; NOBREGA, B.V. *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 229-258.
- _____. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, n. 117, p. 127-147, nov. 2002.

- BANCHS, M. A. Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Paper on Social Representation*, London, v. 9, p. 3.1-3.15, 2000.
- BREAKWELL, G. M. Social representations and social identity. *Papers on Social Representations*, Linz, v. 2, n. 3, p. 198-217, 2003.
- COSTA, J.F. *A Face e o verso: estudos sobre o homoerotismo*, 2. São Paulo: Escuta, 1995.
- COUTINHO, M. C.; KRAWULSKI, E.; SOARES, D. H. P. Identidade e trabalho na contemporaneidade: repensando articulações possíveis. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, n. 1 esp., p. 29-37, 2007.
- DE ALBA, M. El Método Alceste y su aplicación al estudio de las representaciones sociales del espacio urbano: el caso de la Ciudad de México. *Papers on Social Representations*, London, v. 13, p. 1.1-1.20, 2004.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 125-136, jun. 2003.
- FLICK, U. *Uma introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade, 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GREEN, J. N. *Além do carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX*. São Paulo: Unesp, 2000.
- HEILBORN, M. L. Ser ou estar homossexual: dilemas de construção de identidade social. In: PARKER, R.; BARBOSA, R. M. *Sexualidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996. p. 63-89.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As Representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 17-44.
- JOFFE, H. “Eu não”, “o meu grupo não”: representações sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 297-322.
- KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 393-415.
- KRONBERGER, N.; WAGNER, W. Palavras-chave em contexto: análise estatística de textos. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 416-441.
- LANE, S. T. M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. (Org.). *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 58-72.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. *Vocabulaire de psychanalyse*. Paris: PUF, 1971.
- LAQUEUR, T. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1996.
- LARA NETO, O. A. A Teoria *queer* e as sexualidades no contexto brasileiro: desafios teórico-metodológicos. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 31., 2007, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Anpocs, 2007.
- LEME, M. A. V. S. O Impacto da teoria das representações sociais. In: SPINK, M. J. (Org.). *O Conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 46-57.
- LOURO, G. L. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2008.

MARTINS, P. O.; TRINDADE, Z. A.; ALMEIDA, A. M. O. O Ter e o ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 555-568, 2003.

MISKOLCI, R. A Teoria *queer* e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas, 2007, p. 1-19.

MOSCOVICI, S. *La Psychanalyse, son image et son public: étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: PUF, 1961.

RIOS, R. R. O Conceito de homofobia na perspectiva dos direitos humanos e no contexto dos estudos sobre preconceito e discriminação. In: POCAHY, F. (Org.). *Rompendo o silêncio: homofobia e heterossexismo na sociedade contemporânea – políticas, teoria e atuação*. Porto Alegre: Nuances, 2007. p. 37-48.

SAVIN-WILLIAMS, R. C. *The New Gay Teenager*. Cambridge, Ma.: Harvard University, 2005.

SOUZA, L. Processos de categorização e identidade: solidariedade, exclusão e violência. In: SOUZA, L.; TRINDADE, Z. (Org.). *Violência e exclusão: convivendo com paradoxos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 57-74.

SWAIN, T. N. Para além do binário: os queers e o heterogêneo. *Gênero*, Niterói, v. 2, n. 1, p. 87-98, set. 2001.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*, 1. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

PRISCILLA DE OLIVEIRA MARTINS-SILVA
Professora do Departamento de Administração da
Universidade Federal do Espírito Santo
priscillamartinssilva@gmail.com

ELOISIO MOULIN DE SOUZA
Professor do Departamento de Administração da
Universidade Federal do Espírito Santo
eloisiomoulin@gmail.com

ANNOR DA SILVA JUNIOR
Professor do Departamento de Ciências Contábeis da
Universidade Federal do Espírito Santo
annorsj@gmail.com

DANIELLY BART DO NASCIMENTO
Aluna do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo
danybartnasc@yahoo.com.br

RAFAEL RUBENS DE QUEIROZ BALBI NETO
Aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da
Universidade Federal do Espírito Santo
rafael.balbi@hotmail.com

OUTROS TEMAS

PERFIL E TRAJETÓRIA DE EDUCADORES EM INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INFANTIL

LÍLIA IÊDA CHAVES CAVALCANTE
LAIANE DA SILVA CORRÊA

RESUMO

Este estudo identificou aspectos da trajetória pessoal, profissional e institucional de educadores de abrigo, assim como sua percepção e satisfação com as atividades realizadas em uma instituição de acolhimento. Foram entrevistados 102 educadores que trabalhavam em um abrigo infantil da Região Metropolitana de Belém. O perfil traçado mostra que todos os entrevistados pertencem ao sexo feminino, sendo a maioria ainda jovem, com no máximo 35 anos, com filhos, já tendo concluído ou ainda frequentando um curso de graduação. O conjunto dos resultados demonstra que, apesar do grau de escolaridade elevado, esses educadores sentiam-se pouco preparados para lidar com crianças em acolhimento institucional e excluíaam do educar o ato de cuidar. É preciso que novas estratégias de capacitação em serviço sejam pensadas, no sentido de atender às exigências colocadas pelas orientações técnicas para serviços de acolhimento de crianças e adolescentes, aprovadas em 2009.

PERFIL PROFISSIONAL • INSTITUIÇÕES SOCIAIS • CUIDADOS COM A CRIANÇA

PROFILE AND TRAJECTORY OF SHELTER EDUCATORS WORK

LÍLIA IÊDA CHAVES CAVALCANTE
LAIANE DA SILVA CORRÊA

ABSTRACT

This study identified aspects of personal professional and institutional background, of shelter educators, as well as their perception and satisfaction with the activities conducted in one institution of this kind. We interviewed 102 teachers working in a child under the Metropolitan Region of Belém, whose profiles show that all respondents were young female, at most with 35 years old having children, who had completed or were attending an undergraduate course. The overall results show that despite the high level of education, the educators felt unprepared to deal with sheltered children, what lead to the exclusion of care from Education. We need new strategies for in-service training should be designed in order to meet the demands placed by the technical guidelines for services for handicapped children, adopted in 2009.

PROFISSIONAL PROFILE • TEACHERS • SOCIAL INSTITUTIONS • CHILD CARE

NAS INSTITUIÇÕES DE PROTEÇÃO À INFÂNCIA em risco, o profissional destinado a prover os cuidados diários à criança assume, hoje, a denominação de “educador”, ainda que seja comum o uso do termo “monitor” para identificar o funcionário responsável por essa atividade (BAZON, BIASOLI-ALVES, 2000; SANTOS, BASTOS, 2002). Na língua inglesa, o termo utilizado na literatura da área é *child and youth care worker*, representando o profissional que atua em programas de intervenção psicossocial (SARATA, 1979; SUTTON, 1977).

O termo “educador de abrigo” remete à imagem dos que ontem e hoje se dedicam ao cuidado de crianças afastadas do convívio com a família e entregues à guarda do Estado. No Brasil, a figura desse profissional remete às instituições infantis de cunho caritativo-assistencial e filantrópico no período colonial, assim como esteve na história de outros países (NOGUEIRA, COSTA, 2005; SIQUEIRA, 2006). Na Suécia, Fyhr (2001) lembra que, ao longo do último século, a crença de que a família é o melhor ambiente para uma criança crescer saudável e em segurança (BOWLBY, 2002) tornou-se particularmente forte, seguindo uma tendência estabelecida nas sociedades industrializadas. Nesse contexto, considera que as instituições residenciais têm sido cobradas no sentido de oferecer o mesmo padrão de cuidado e carinho que é comum na convivência em família. Aos poucos, foi disseminada a ideia de que era possível, em ambiente extrafamiliar, prover cuidados físicos à criança e estimular interações que envolvessem o adulto imbuído do papel parental.

Entretanto, para Bowlby (2002), críticas importantes têm questionado a possibilidade de os funcionários de instituições residenciais agirem como se de fato fossem pais substitutos das crianças e terem ainda assim um bom desempenho como cuidadores, uma vez que não possuem vínculos familiares. Fyhr (2001) afirma que, em muitas sociedades, como é o caso da sueca, as instituições estão submetidas ao controle externo por meio de mecanismos de inspeção e intervenção por parte do poder público e da comunidade, portanto, definitivamente, não gozam dos privilégios familiares, ainda que sejam exigidas no sentido de oferecer aos internos um ambiente acolhedor e desenvolver na criança um sentimento de confiança básica em relação aos seus cuidadores, necessidades psicológicas que são atendidas de modo desejável pela família.

Em meio a essas contradições, Fyhr (2001) considera que emerge a figura do cuidador, que tem a missão de ser profissional no cuidado à criança (por exemplo, manusear técnicas psicoterapêuticas com a responsabilidade de reparar e prevenir danos psicológicos), porém inseridos em instituições não profissionais (na prática, usam dos privilégios familiares e decidem utilizar técnicas com fundamentação teórica insuficiente e sem respeito às necessidades compensatórias das crianças). Para o autor, instituições são profissionais quando conseguem responder às necessidades psicológicas básicas e de reparação, tanto dos adultos quanto das crianças. Nesses termos, viver em ambiente acolhedor e experimentar sentimento de confiança básica são necessidades psicológicas de adultos e crianças.

Em que pese a importância de investigações mais consistentes sobre o tema em questão, a realização de estudos que possa conhecer quem é e como trabalha o profissional responsável pelas rotinas de cuidado à criança institucionalizada ainda não foi disseminada no meio social e acadêmico, ficando restrita a sua produção à existência de um reduzido número de trabalhos publicados em países de origem anglo-saxônica, segundo se pode concluir pela leitura dos trabalhos de Fyhr (2001), Sarata (1979), Sutton (1977) e Yunes, Miranda e Cuello (2004).

Na ausência de um número maior de pesquisas realizadas com e/ou sobre “educadores de abrigo”, recupera-se artigo publicado por Melchiori e Biasoli-Alves (2001), que analisa a visão desses profissionais quanto aos limites e oportunidades colocados por seu trabalho no ambiente de creche. As autoras ressaltam que é preciso conhecer bem quem são esses profissionais, em que condições realizam o seu trabalho diário e o que pensam acerca do desenvolvimento das crianças que estão sob seus cuidados, pois esse conjunto de subsídios teóricos e dados empíricos podem ser importantes para a implantação de políticas públicas mais sensíveis às reais condições em que se estabelece esse tipo de convivência e o atendimento às suas necessidades essen-

ciais, como também discutem Cerisara (1996), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Goldschimied e Jackson (2006), Harms, Cryer e Clifford (2003), Lordelo, Fonseca e Araújo (2000), Veríssimo (2001) e Unesco (2004).

Nessa mesma direção, Ongari e Molina (2003) consideram que, entre as mudanças em curso desde a década de 1970, para assegurar padrões educativos mais elevados em instituições públicas e filantrópicas na Itália, deve-se destacar a crescente preocupação das autoridades e especialistas com: 1. a redefinição do papel e das atribuições do educador de creche; 2. a atenção com o seu processo de seleção e inserção na rotina de trabalho; 3. a supervisão das suas práticas cotidianas; e 4. o investimento permanente em sua formação e qualificação profissional. Para as autoras, definir e valorizar o perfil profissional desejável para a função de educadora de creche significa validar e materializar uma concepção de criança e desenvolvimento infantil capaz de exercer influência sobre múltiplas experiências de interação com o meio físico e social do qual faz parte.

No caso específico dos “educadores de abrigo”, entendendo-os como profissionais que atuam em instituições voltadas ao acolhimento provisório de crianças que estão privadas do convívio em família, pode-se supor que tais questões ganham necessariamente contornos próprios e, neste artigo, serão discutidas com base em uma espécie de documento-guia que é referência para a área. A Resolução conjunta n. 1, de 18 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), intitulada *Orientações técnicas: serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*, assinada pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda – e pelo Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS –, apresenta parâmetros mínimos ao processo de seleção, capacitação e formação continuada dos “educadores de abrigo”. Dentre outros pontos, o documento define ser parte do processo de gestão do trabalho em instituições de proteção social de alta complexidade, o investimento na educação permanente dos profissionais que nela atuam, especialmente no que se refere ao refinamento de suas habilidades e competências para o cuidado nos três primeiros anos da infância. Em razão disso, a normativa considera ser importante conhecer quem são e como trabalham esses profissionais com a perspectiva de adequar a orientação e a supervisão de suas práticas de cuidado à realidade que partilham as crianças e seus cuidadores em ambiente de abrigo.

Do ponto de vista teórico e político, pode-se afirmar que a escassez de pesquisas que investigam o perfil e os aspectos do trabalho dos educadores em instituições infantis pode ser particularmente preocupante, uma vez que é a produção do conhecimento nessa área que possibilita a compreensão do nicho ecológico no qual a criança institucionalizada experimenta momentos cruciais do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996), e revela as condições contextuais em

que se realizam, de maneira desigual e combinada, esses processos desenvolvimentais (YUNES, MIRANDA, CUELLO, 2004; MORAIS, SILVA, KOLLER, 2010).

Com essas preocupações, este estudo pretendeu identificar aspectos da trajetória pessoal e profissional de educadores de abrigo infantil responsáveis pelo cuidado a crianças de 0 a 6 anos, assim como suas percepções em relação à satisfação com as atividades realizadas.

MÉTODO

PARTICIPANTES

O estudo envolveu 102 educadores que trabalhavam em uma instituição de abrigo, entre 2004 e 2006. A amostra representa 83,61% do total de funcionários no cargo de monitores, e foi definida por critérios de seleção não probabilística em estudos empíricos. A seleção da amostra da pesquisa foi orientada metodologicamente por Moura e Ferreira (2005).

AMBIENTE

A instituição de acolhimento definida como contexto de pesquisa pode ser caracterizada como uma organização governamental que atende crianças em situação de vulnerabilidade social, de 0 a 6 anos de idade. A instituição de abrigo, localizada na Região Metropolitana de Belém, está preparada para atender em média 50 crianças, porém, em determinados períodos de sua história recente, chegou a acolher até 90, incluindo os bebês.

INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Foi utilizado um questionário semi-estruturado que tomou como referência estudo anterior desenvolvido em creches por Ongari e Molina (2003), adequado às características particulares do cuidado e da educação infantil em instituição de abrigo.

O questionário possibilitou o levantamento de informações sobre as características sociodemográficas dos educadores (sexo, idade, escolaridade, formação profissional, composição familiar, número de filhos, entre outras variáveis), bem como a coleta de dados relativos à sua trajetória pessoal, profissional e institucional. O instrumento é constituído por nove perguntas abertas e treze fechadas, com a presença de questões do tipo múltipla escolha.

PROCEDIMENTO

Por se tratar de uma pesquisa realizada em instituição destinada ao acolhimento e à guarda de crianças afastadas provisória ou até definitivamente do convívio com a sua família de origem, a primeira

medida foi obter a autorização judicial para a realização da pesquisa. Na etapa seguinte, o projeto de pesquisa foi submetido ao exame do Comitê de Ética para Pesquisas com Seres Humanos, do Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará – CEP/NMT/UFPA –, que aprovou a realização do estudo sem qualquer tipo de objeção ou alteração (Protocolo n. 62/2004, de 8/9/2004).

A realização de entrevista pessoal e estruturada com os “educadores do abrigo” foi executada em horários e dias que respeitavam o conteúdo das escalas de plantão dos profissionais que se pretendia entrevistar e também a conveniência deles próprios. As perguntas que objetivavam levantar informações, opiniões e avaliações pessoais dos entrevistados foram respondidas por eles verbalmente, mas registradas pelo entrevistador por escrito. Os dados foram codificados e lançados em planilhas eletrônicas elaboradas com auxílio do programa Excel, versão 2007. A análise estatística foi realizada a partir do cálculo de frequências e percentagens, tanto simples quanto acumuladas, considerando-se, na maioria das questões, o nível de medida nominal (MOURA, FERREIRA, 2005). No caso das perguntas de natureza discursiva, as respostas apuradas não estavam associadas a categorias de análise preestabelecidas, uma vez que os entrevistados foram deixados livres para discorrer sobre o tema. Esse material, posteriormente, foi agrupado em categorias de análise que compreendiam unidades temáticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS EDUCADORES

Os resultados indicam que a totalidade dos educadores do abrigo pertence ao sexo feminino. Em razão disso, optou-se por utilizar, doravante, a expressão “educadoras de abrigo” para marcar a homogeneidade do universo amostral em termos de sua condição sexual.

Em trabalho publicado pela Unesco (2004), assim como pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Fundação IBGE, 2006b), tem-se que, em uma população de quase 5000 professores de diferentes níveis de ensino, 81,33% são mulheres e 18,61% são homens. A distância entre esses números revela traços peculiares da trajetória histórica da educação de crianças e jovens no país. Os resultados reforçam que, especialmente nas séries iniciais do ensino básico e em instituições voltadas à primeira infância, até hoje mantém-se vivo o fenômeno da “feminização do magistério”, que deita suas raízes no processo histórico de ampliação do número de instituições escolares a partir do final do século XIX e migração dos homens para atividades mais bem remuneradas em outros setores da economia, impulsionados pela nascente indústria brasileira.

Pelo exposto, a origem do conceito de “feminização” das atividades profissionais de educação e cuidado e seus desdobramentos históricos não podem ser fenômenos sociais aceitos somente pela presença majoritária de profissionais do sexo feminino, mas também em razão da adequação cultural dessa atividade à esfera do pessoal, do feminino, do familiar. Tal questão está em consonância com o que analisaram Cerisara (1996) e Veríssimo (2001), em estudos que versam sobre os dados de realidade referentes à área educacional, assim como Nogueira e Costa (2005), ao analisarem a figura das “mães sociais”, em instituições que acolhem crianças em risco. A realidade histórica apresentada por esses autores mostra a presença secular de um contingente expressivo de mulheres encarregadas do cuidado e da educação de crianças na tenra idade, muitas delas em situação de acolhimento institucional.

Outro aspecto dessa discussão provoca o questionamento sobre como fica social e historicamente a participação masculina nesses processos. Pleck e Pleck (1997) salientam que, desde o início do século XX, com a ascensão de um novo modelo econômico industrial, o padrão ideal de pai passa a ter características de educador na vida das crianças e a importância da figura masculina no processo de cuidado e educação infantil cresce. As crianças que estão sendo educadas em escolas e creches passam um período do dia nesses ambientes, retornando, no final do dia, às suas famílias, nas quais o contato com figuras masculinas como avôs, vizinhos e pai ocorrem. Já na condição de acolhimento institucional, essas oportunidades não estão presentes (NOGUEIRA, COSTA, 2005).

Em relação ao quesito idade, os dados indicam que a maior parte das educadoras tinha entre 20 a 30 anos (45,10%), ainda que seja igualmente expressiva a parcela com 31 a 40 anos (43,14%). As demais faixas etárias representam 11,76% das entrevistadas. Trata-se de uma população formada predominantemente por mulheres jovens, que se encontrava em um período central de seu desenvolvimento como indivíduo, tanto na esfera familiar, com as experiências do casamento e da maternidade, quanto na profissional, que cobra o ingresso precoce em um mercado de trabalho exigente em termos de qualificação.

No que se refere à escolaridade, a maioria apresentava formação acadêmica de nível superior (55,87%) ou declarou ter concluído o ensino médio (43,15%). Apenas uma entre todas as entrevistadas não alcançou esse patamar da formação escolar (0,98%). Entre as que apresentavam formação de nível superior, 53,84% das educadoras eram pedagogas ou cursavam alguma licenciatura (educação artística, história, educação física, música), categoria essa que representa 26,98%. As demais haviam concluído cursos ligados a outras áreas ou não forneceram informação clara a respeito. Isso significa que a maior parte esta-

va, em tese, habilitada ao trabalho na área educacional, fato que criava condições propícias a uma intervenção mais consequente em termos da realização de um trabalho de natureza educativa com crianças.

Quase 20% declararam ter formação em áreas como nutrição, psicologia e serviço social. Entretanto, vale destacar que as educadoras graduadas ressaltaram não estar no exercício direto da profissão, uma vez que no interior da instituição estavam encarregadas de atividades outras, distanciadas da sua formação acadêmica. No tocante a essa discussão, é importante lembrar que o documento que reúne orientações técnicas para a gestão adequada desse tipo de serviço (BRASIL, 2009) recomenda que o perfil do educador/cuidador contemple uma formação mínima em nível médio e um histórico de experiência no atendimento a crianças, para que sejam capazes de desenvolver as seguintes atividades: auxiliar as crianças a lidarem com sua história de vida, fortalecimento de autoestima, construção da identidade, apoio para preparação do desligamento dos serviços de acolhimento, entre outras. Supõe-se, assim, que, dada a natureza das atividades realizadas pelo “educador de abrigo”, o profissional com graduação em psicologia, serviço social e áreas afins estaria mais habilitado para desenvolvê-las.

É preciso observar, ainda, que as perspectivas futuras são promissoras em relação à qualificação do corpo de educadores na instituição pesquisada, na medida em que 32,3% tinham o curso médio concluído ou frequentavam alguma graduação específica. Esse dado confirma a existência de um quadro constituído por profissionais em pleno processo de formação acadêmico-científica, ainda que em áreas por vezes distantes do trabalho cotidiano do educador de abrigo. Do ponto de vista legal, o educador/cuidador deverá ter no mínimo a formação de nível médio, capacitação específica para trabalhar em instituições de abrigo e, também, experiência em atendimento a crianças e adolescentes (BRASIL, 2009).

O estudo mostrou que a maior parte das educadoras convivia em arranjos familiares marcados pela monoparentalidade (a presença de apenas um dos cônjuges) e, em muitos casos, com chefia feminina do lar (a mulher é o principal responsável pelo sustento financeiro). Da mesma forma que as crianças que cuidavam no abrigo, a figura masculina na estrutura familiar das educadoras era menos presente que a feminina. Do total de educadoras solteiras, divorciadas ou viúvas (n = 59), muitas não moravam junto com o seu genitor, porém, majoritariamente, com a mãe (61,01%) e/ou com os filhos (33,89%), entre outras situações (5,1%). Esses resultados confirmam tendências sociais em curso no perfil das famílias brasileiras, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (Fundação IBGE, 2006a). Como aumentou o número de mulheres inseridas no mercado de trabalho, cresceu, na mesma direção, o percentual das que assumem, so-

zinhas, o sustento financeiro da casa. No Brasil, 30,6% dos domicílios são chefiados por mulheres e, no norte do país, esse percentual chega a 32,4%, o valor mais alto dentre as regiões.

Das 102 educadoras entrevistadas, 54,91% possuíam filhos em diferentes faixas etárias. As demais, 45,09%, ainda não eram mães. Entre as que tinham filhos, a maioria vivia em famílias com reduzido número de crianças. Em termos percentuais, a maior parte das educadoras possuía um filho (29,43%). O restante declarou ter dois (15,68%), três (7,84%) ou até mais filhos (1,96%). O dado apresentado provoca a discussão sobre o quanto a experiência feminina em relação à maternidade pode representar um elemento decisivo na construção dessa forma específica do cuidado profissional e substituto quando comparada às características da criação em família. De acordo com Bronfenbrenner (1996), e também com Lordelo, Fonseca e Araújo (2000), considera-se que a responsividade do cuidado depende de inúmeros fatores presentes no ambiente físico e social em que convivem a criança e o cuidador, envolvendo assim suas concepções sobre maternidade e filhos, além de práticas culturais no atendimento às demandas infantis. Trabalha-se com a hipótese de que, nos casos em que o cuidador não traz experiências anteriores de trabalho com crianças, a maternidade pode se constituir em um fator positivo no processo de formação, podendo compensar essa lacuna no percurso de formação e trabalho do profissional. Existe relativo consenso em torno da ideia de que as educadoras que são mães devem possuir um repertório de habilidades adquiridas no trato com os filhos que lhes permitem cuidar melhor, principalmente de crianças nos três primeiros anos de vida que, por não apresentarem fluência verbal, externalizam sensações de desconforto por meio do choro, dos gestos e das expressões faciais, tornando mais difícil a comunicação com o adulto.

Portanto, o fato de a maioria das educadoras ter experiência de convívio com filhos pode ser reconhecido como condição pessoal que agrega valor à qualidade do cuidado ofertado às crianças na instituição, como salientam Cerisara (1996), Ongari e Molina (2003) e Veríssimo (2001). Em contrapartida, esses mesmos autores chamam a atenção para os resultados obtidos em suas pesquisas com educadores de creche, sugerindo que os problemas experimentados na gestão do cuidado destinado aos filhos também podem interferir negativamente no trabalho com outras crianças.

É interessante notar que existem impasses gerados pela dupla vivência do cuidado infantil no ambiente familiar e no institucional, conforme explicam Ongari e Molina (2003), como também, em certa medida, Fyhr (2001).

De um lado, espera-se que o educador aproveite o aprendizado deixado pela maternidade e o aplique à prática profissional, tendo

assim a chance de entender melhor o comportamento dos pais e das crianças. E, de outro, recomenda-se que esse conhecimento possa contribuir para atenuar os impactos negativos relacionados sobretudo ao desgaste físico e emocional provocado pelo trabalho intenso vivido em casa e na instituição, uma vez que se fica predisposto à impaciência com choros, manhas e outros comportamentos infantis.

Para Cerisara (1996), esse profissional, ao valorizar pensamentos, sentimentos e ações que são próprios do universo privado das famílias, pode confundir os papéis sociais destinados à mãe e à educadora na relação com a criança e até assumir a condição de ser visto como uma espécie de “segunda mãe”, aspecto que ocupa o debate público, pela resolução aprovada pelo Conanda e pelo CNAS, em 2009, no que se refere ao padrão de cuidado de crianças e adolescentes nas instituições destinadas ao acolhimento institucional em substituição ao cuidado parental. O documento afirma que o serviço de acolhimento não pode tomar o lugar da família e, também, o educador não deve se apossar da criança que está sob seus cuidados, evitando competições e conflitos com os pais ou demais familiares.

Outro dado que merece ser submetido à reflexão está relacionado à idade dos filhos das educadoras pesquisadas. Como era de se esperar, nota-se que os filhos das mais jovens, com até 30 anos de idade ($n = 46$), tinham menos de seis anos (81,25%), enquanto a prole das educadoras mais maduras ($n = 56$) com frequência já havia passado pela chamada primeira infância (63,16%); muitos dos seus filhos eram adolescentes e até adultos. Esse dado é importante porque remete à polêmica quanto à possibilidade de a idade dos filhos do cuidador profissional constituir um fator positivo para a qualificação do trabalho. Hipoteticamente, lidar com crianças que possuem a mesma idade, seja em casa ou na instituição onde trabalha, favorece uma atitude mais responsiva por parte de quem cuida, como discutem Ongari e Molina (2003).

De outro lado, presume-se que, enquanto a educadora zela pela segurança e acompanha o crescimento de crianças que lhes foram confiadas como parte de sua atividade profissional, provavelmente a sua prole está sendo cuidada por terceiros (avós, babás, vizinhos, por exemplo), fato esse que pode se constituir em uma fonte de angústia, temores e sentimento de frustração comumente associados, na literatura, à experiência de separação mãe/filho (BOWLBY, 2002).

Por essa e outras razões, presume-se que o nível de complexidade inerente à análise das variáveis que incidem sobre o perfil do profissional associado ao cuidado em ambiente de acolhimento institucional torna difícil o conhecimento da realidade presente nessa modalidade de cuidado infantil. O desafio do conhecimento requer, pois, a com-

preensão abrangente dos vários aspectos que marcam a sua história pessoal, profissional e institucional do cuidador.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL E TRAJETÓRIA DE TRABALHO

Primeiramente, constatou-se que 94,12% das educadoras pertenciam ao quadro de funcionários efetivos, enquanto 5,88% eram trabalhadoras temporárias, que não haviam sido contratadas mediante concurso público. Em geral, acumulavam muitos anos de serviços prestados continuamente à instituição, tanto que a maioria desempenhava de um a quatro anos a mesma função. Em seguida, foi ressaltado pelas entrevistadas que a existência de um vínculo empregatício estável e duradouro com a instituição tende a ter benefícios comuns para o corpo técnico, a criança e para elas próprias. Confirma-se que a estabilidade no emprego permite reduzir a rotatividade entre esses funcionários e parece criar condições favoráveis para melhorar a comunicação interna com os técnicos da instituição (psicólogos, assistentes sociais, pedagogos, enfermeiros, entre outros), além de favorecer o planejamento do trabalho de forma mais dinâmica e direcionada. Em especial, para essas educadoras, a existência de um vínculo empregatício que não pode ser facilmente rompido significa a concretização de um ideal de vida: a conquista de uma só vez da estabilidade profissional e financeira. Entende-se que a sensação de segurança nutrida por elas, que resulta da estabilidade do vínculo mantido com a instituição empregadora, tende a lhes assegurar uma posição confortável a partir da qual podem dar continuidade ao seu percurso profissional sem a ameaça do desemprego.

Do ponto de vista da criança, essa medida pode ser também favorável por se encontrar longe da família e necessitar de atenção, conforto físico e apoio emocional. Na ausência dos pais, ela busca construir relações com as pessoas que estão mais próximas nesse momento. De acordo com Bowlby (2002), a sobrevivência da criança nos primeiros anos de vida depende do quanto consegue se manter próxima aos adultos, sensibilizando-os para práticas de cuidado responsivo e atenção às suas demandas. Quando ela não consegue estabelecer uma relação íntima e contínua com qualquer um dos seus cuidadores, a chance de ver o seu desenvolvimento severamente afetado pela privação de cuidados maternos aumenta.

Atualmente, as orientações técnicas para funcionamento dos serviços de acolhimento enfatizam que a constância e a estabilidade na oferta dos cuidados básicos à criança, a manutenção do vínculo com o educador de referência e a previsibilidade na organização da rotina institucional dependem, sobremaneira, do regime de trabalho do educador/cuidador, recomendando, por isso, a sua presença contínua nas atividades determinantes (BRASIL, 2009). Nos termos adotados pelo do-

cumento, as instituições de acolhimento institucional devem evitar o sistema de plantões por turno de trabalho, por caracterizar alternância na prestação dos cuidados básicos.

As educadoras informaram, ainda, ter tido experiência de trabalho com crianças em outros contextos específicos, antes de dar início às atividades no abrigo (62,43%). As experiências profissionais citadas com mais frequência ficaram concentradas na área educacional (63,7%), com destaque para a atividade docente na pré-escola (30,38%), ensino fundamental (25,48%), creche (5,88%) e reforço escolar (1,96%). No rol de experiências anteriores de trabalho com crianças de 0 a 6 anos, as entrevistadas citaram também atividades de cuidado infantil realizadas no ambiente doméstico, geralmente na casa de terceiros e de forma remunerada (1,96%). Esse dado está em sintonia com o que discute Cerisara (1996), ao afirmar que, assim como a maternagem, o trabalho doméstico ocupa igualmente lugar de destaque no processo de socialização feminino: o treino que essa atividade oferece às mulheres as torna capazes de substituir familiares e vizinhos em atividades diárias destinadas ao cuidado de bebês e crianças pequenas.

Entre os motivos que foram apontados, separada ou conjuntamente, que podem justificar a sua opção por trabalhar na instituição exercendo a função de monitor/educador, os mais citados são estabilidade no emprego (56,86%) e oportunidade de trabalhar com crianças pequenas (55,88%), seguidos por outros, de ordem particular, como desemprego à época da contratação (20,58%) e incentivo dos familiares e amigos que apoiavam esse tipo de serviço (3,92%). A categoria “trabalho com crianças” reuniu razões relacionadas à sua preferência, gosto, habilidade, afinidade, identificação e facilidade para lidar com a faixa etária atendida pela instituição pesquisada. Mais uma vez, percebe-se que o discurso da vocação natural da mulher para trabalhos que envolvem o trato com crianças foi invocado pelas entrevistadas. Nesses termos, parece comum, entre profissionais da área, o entendimento de que o trabalho com crianças é especialmente prazeroso e relativamente fácil de ser realizado quando se assume como natural o dom e a vocação das mulheres para o cumprimento de tarefas desse naipe, como ressalta Cerisara (1996).

Quase 70% das educadoras informaram não ter experimentado nenhum tipo de dificuldade quando do seu ingresso na instituição. As entrevistadas fizeram um balanço positivo do período de adaptação às rotinas de cuidado à criança. Apenas um número reduzido reportou-se às dificuldades encontradas nesse período inicial do trabalho sem, contudo, discriminá-las (3,92%). Nesse contexto, duas dificuldades foram mencionadas com maior frequência: precária experiência profissional para o trabalho em abrigos e com crianças institucionalizadas

(21,56%) e falta de orientação e apoio da gerência e da equipe técnica à monitoria (4,9%).

Ongari e Molina (2003), em estudo que inspirou a realização desta pesquisa, enumeraram dificuldades iniciais comumente citadas por educadoras de creche. Primeiramente, fizeram referência ao relacionamento entre colegas dentro da instituição, mas, em seguida, ressaltaram as dificuldades associadas ao tipo de ambiente e à organização das rotinas características de instituições de cuidado diário, ao trabalho com crianças de 0 a 3 anos; e aos problemas de caráter particular derivados da própria condição de vida desse profissional. E, por fim, lembraram entraves na comunicação e no trato com os pais e a administração superior. Pelo exposto, observa-se que algumas das dificuldades iniciais no trabalho, lembradas por educadores de creche, foram também reportadas por educadores de abrigo, destacando pontos de interseção entre essas duas modalidades de cuidado infantil em ambiente institucional.

Outro dado interessante para análise é que, do universo de 102 educadoras ouvidas neste estudo, 63,73% declararam ter participado de cursos de capacitação profissional nos últimos dois anos e 36,27% informaram não ter tomado parte de nenhuma atividade de atualização no mesmo período. Os resultados obtidos sugeriram que entre as educadoras esteve nitidamente presente a preocupação com a formação continuada e a necessidade de se buscar estratégias para melhorar sua qualificação profissional. Por essa razão, demandaram a inscrição em cursos que lhes pudessem proporcionar segurança teórica e manejo emocional no trabalho com crianças institucionalizadas.

ASPECTOS SATISFATÓRIOS DO TRABALHO

Com a intenção de avaliar o grau de satisfação das educadoras com as condições de trabalho oferecidas pela instituição, foi perguntado em que medida esta atendia às expectativas que marcaram o início da sua trajetória no contexto específico. Pelo apurado, mais da metade das educadoras entrevistadas expressou satisfação com o trabalho e as condições apresentadas pela instituição (54,91%), percentual que se revelou maior entre as entrevistadas com mais de 30 anos (30,39%) do que com menos de 30 anos (24,52%).

No que tange às educadoras que avaliaram que suas expectativas iniciais não foram atendidas (45,09%), independentemente da idade que possuíam, atribuíram o sentimento de frustração a problemas cronicamente presentes na instituição: a falta de respeito e de apoio institucional à figura do funcionário que lida diretamente com crianças que possuem características e condições biopsicossociais distintas entre si. Essa parcela das educadoras argumenta que foi contratada para realizar um tipo de trabalho que parece não ser possível em razão

das condições oferecidas pelo abrigo. A principal justificativa para esse sentimento de decepção e frustração está relacionada à ideia inicial de que a função do educador na instituição deveria ser a de educar crianças, mas não exatamente, ou exclusivamente, cuidar delas. Em outras palavras, essas educadoras concebiam educação e cuidado de forma dicotômica e viam as duas funções de modo hierarquizado.

Na perspectiva observada, a tarefa de educar (sobretudo o desenvolvimento de habilidades cognitivas) sobrepõe-se em ordem de importância à competência para cuidar (principalmente, a atenção com o bem-estar físico e até emocional). Essas educadoras percebem, assim, como sendo de segundo plano, tarefas relacionadas à higiene e à alimentação das crianças e excluem essas funções do campo de atuação do educador propriamente dito. Para elas, a instituição deveria dispor do apoio de outros funcionários para o cumprimento dos cuidados físicos, liberando-as para a realização de um trabalho considerado de cunho mais educativo.

Os depoimentos a seguir ilustram as justificativas apresentadas pelas entrevistadas no que se refere à satisfação com o trabalho realizado na instituição, em que pesem as dificuldades inerentes ao processo de gestão desse serviço de acolhimento infantil.

O trabalho corresponde às expectativas em relação à receptividade das crianças, à participação e envolvimento das mesmas nas atividades e ao seu desenvolvimento motor e da linguagem. Apesar de as condições físicas e materiais ainda serem pouco satisfatórios. (Educadora 36)

Mesmo com dificuldades, as coisas estão mudando por aqui. Há uma abertura para o diálogo com nossa chefia e há também investimento em mudanças. (Educadora 85)

Aos poucos, senti mudanças no relacionamento com as crianças, principalmente aquelas mais agressivas. Eu fui conhecendo melhor as crianças e o porquê agem assim. (Educadora 89)

Na análise do conteúdo das entrevistas, observou-se ser comum a percepção de que as expectativas iniciais não foram contempladas por razões as mais diversas, mas que apontam em uma mesma direção. Em seus depoimentos, ficou claro que as educadoras imaginavam que, após a contratação pelo abrigo, poderiam, enfim, dedicar-se à educação das crianças e passar adiante tarefas associadas ao aspecto físico do cuidado infantil. Por isso, nas falas, verificou-se a recorrência de expressões que traduzia insatisfação com a natureza do trabalho realizado e a frustração por não desenvolverem atividades consideradas de cunho pedagógico.

Quando vi o concurso, imaginei que seria educadora, que iria trabalhar na educação de crianças. Não imaginava que seria babá. (Educadora 18)

Quando entrei acreditava que o trabalho que iria desenvolver seria realmente o de educadora e não de cuidadora. (Educadora 51)

Estou vivenciando uma realidade que não faz o meu estilo de trabalho, que é ser educadora de verdade, ministrar aulas, etc. (Educadora 72)

Pensava que era possível demonstrar todo o amor que sentimos ao ver essas crianças, mas o tempo e as condições não são possíveis. Um monitor para doze crianças e o amor é por atacado. (Educadora 76)

Eu brinco e digo que sou “Babá do Estado”, porque exerço uma função mais de babá. São muitas crianças para atender. (Educadora 88)

Os trechos das entrevistas resgatam questões presentes na literatura da área que indicam o quanto permanece, hoje, em atendimento à criança, a concepção que dicotomiza e hierarquiza educação e cuidado na prática profissional do educador, em qualquer que seja o contexto institucional considerado.

Segundo Vicens (2004), desde os primórdios humanos, sabe-se que o cuidado com o corpo da criança (alimentação, repouso, higiene, segurança) exige uma série de procedimentos de natureza manual. Em parte, por isso, o cuidado tem sido visto historicamente como um conjunto de atividades que servem para resguardar a integridade e o bem-estar físico da criança. O cuidado, até recentemente, ficava restrito à execução de um trabalho simples e manual, tão fácil de ser descrito que qualquer um poderia desempenhá-lo, características essas que acabaram por lhe atribuir menor valor social ao longo da história das sociedades humanas. Muitos desses equívocos também têm sido abordados na literatura especializada (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003; HARMS, CRYER, CLIFFORD, 2003; GOLDSCHIMIED, JACKSON, 2006; ONGARI, MOLINA, 2003).

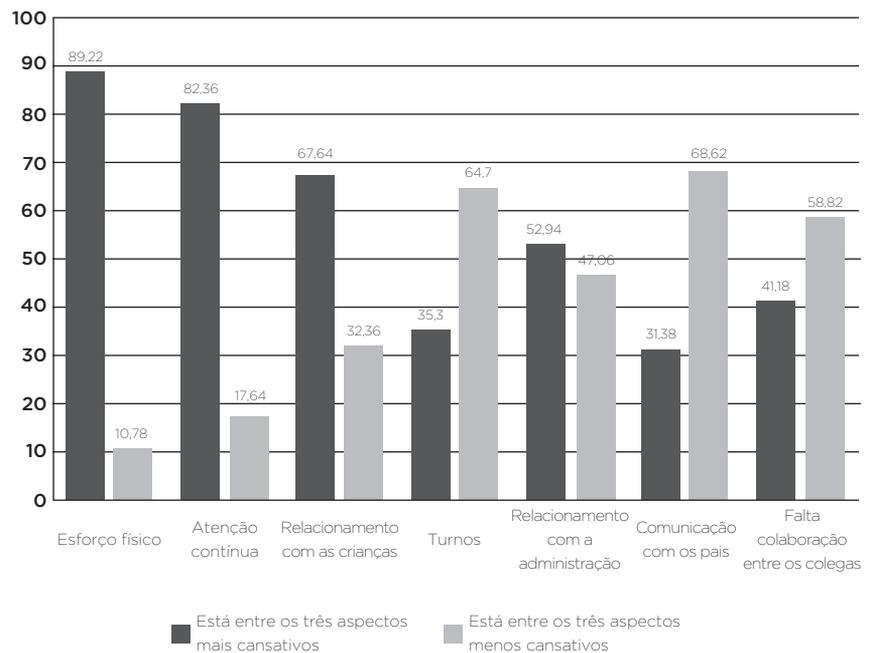
Até bem pouco tempo, a exigência de escolaridade elevada para o exercício das atribuições conferidas aos educadores que atuam profissionalmente em ambientes coletivos de cuidado causava grande polêmica. Hoje, apesar dos avanços obtidos com a incorporação de novas referências e a noção de práticas promotoras de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996; VICENS, 2004), ainda persiste a ideia de que atividades diárias como dar banho, alimentar, colocar para dormir e trocar a fralda, todas elas não demandam, para a sua execução, formação de nível superior por parte do cuidador, justamente por ser

um trabalho que qualquer pessoa seria capaz de fazer, mas, sobretudo, as mulheres, que teriam natural e maior habilidade para o trato com crianças.

Neste estudo os resultados indicam que as educadoras desvalorizavam o próprio trabalho e que se sentiam insatisfeitas com a atividade profissional que realizavam no abrigo, a tal ponto que, na autoimagem, se viam como “babás”, pagas com recursos públicos, destinadas a cuidar de crianças atingidas pela privação material e afetiva. Por essa razão, as avaliaram como crianças geralmente muito carentes e que apresentam deficiências e/ou limitações no desenvolvimento, o que colabora, paradoxalmente, para tornar o trabalho, com elas, penoso e desvalorizado.

Para finalizar, o gráfico 1 mostra aspectos considerados mais cansativos ou menos cansativos na rotina de trabalho com as crianças no abrigo. Os resultados foram organizados de forma hierárquica, de modo que aspectos associados a um maior desgaste físico e emocional ocupam os três primeiros postos, enquanto os que aparecem em posições de cinco a sete foram avaliados, nesse *ranking*, como menos cansativos. Em quarto lugar, estão as posições intermediárias, que representam aspectos considerados nem menos nem mais cansativos.

GRÁFICO 1
PORCENTAGEM DE EDUCADORAS SEGUNDO ORDEM DE IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS CANSATIVOS DO TRABALHO NA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO PARA CRIANÇAS (N = 102)



Fonte: Elaboração das autoras.

O aspecto cansativo do trabalho, que foi apontado por um maior percentual de entrevistadas, remete à imagem do profissional que se movimenta o tempo todo em sua rotina de atividades, na tentativa de dar conta das demandas apresentadas por um grupo nem sempre reduzido de crianças. Em geral, são muitas para carregar no colo, levantar do chão, correr atrás ou mesmo andar em sua companhia. Além disso, as entrevistadas ressaltaram que as crianças de 0 a 3 anos demandam um acompanhamento sistemático, o que exige uma postura vigilante em relação aos seus movimentos, necessidades, humores e interesses. A exigência de as educadoras estarem atentas e se fazerem presentes na maior parte do tempo envolve uma preocupação constante com a segurança da criança, solicitando delas um cuidado especial com a prevenção de acidentes.

Segundo Veríssimo (2001), o trabalho da educadora em instituições infantis é muito desgastante porque ela é constantemente requisitada para acompanhar os passos das crianças que se movimentam pelo espaço e até confortá-las em situações de conflito que envolvem disputas, brigas e agressões entre pares. Essa demanda por atenção constante provoca desgaste não apenas físico como emocional, porque seria preciso estar disponível para acolher a criança nos braços e transmitir-lhe sentimento de conforto e sensação de segurança em momentos de tristeza, medo ou raiva, como também observa Fyhr (2001). A preocupação com acidentes e doenças que possam comprometer a saúde das crianças sob seus cuidados, bem como a atenção com o seu estado emocional, tende a ser permanente.

Na maior parte do tempo, as educadoras destacaram ainda que vivenciam situações em que a convivência intensa com as crianças no espaço de acolhimento, as interações sociais marcadas pela proximidade e por demonstrações de carinho contribuem para construir relações que se diferenciam das demais pela intensidade das emoções e sentimentos envolvidos. A preocupação com a condição psicossocial da criança cuidada em ambiente coletivo, como as instituições de acolhimento, associada à proximidade afetiva que acaba se estabelecendo no cotidiano, fazem com que as educadoras se percebam vulneráveis do ponto de vista emocional nessa relação, apresentando sentimento de júbilo a cada encontro ou tristeza e angústia diante da eminente separação e/ou perda do contato com a pessoa de referência, nos moldes em que discute Bowlby (2002). Com isso, as educadoras disseram sentir que o envolvimento emocional com a criança e a sua realidade sociofamiliar se tornam inevitáveis, assim como parece ser também o sofrimento vivenciado a cada nova experiência de separação.

O desgaste emocional das crianças institucionalizadas também é intenso, à semelhança do que ocorre em outros ambientes de cuidado coletivo, ganhando cores mais fortes em três momentos de

mudança, comuns no interior de instituições de acolhimento como a pesquisada: 1. o período de adaptação ao meio institucional, que exige a aceitação imediata de hábitos, horários e regras que podem destoar por completo do que até o momento foi vivido em família; 2. as situações nas quais o avançar da idade traz o imperativo da troca de dormitório e, portanto, do convívio com um grupo de parceiros em outra faixa etária e cuidadoras com um perfil diferenciado; 3. os dias que antecedem o seu desligamento do abrigo e posterior retorno à família de origem, a colocação em lar adotivo ou até sua transferência para outra instituição.

É possível constatar, pelo exposto, que são diversas as situações em que a criança em situação de acolhimento institucional, por ser mais exigida no sentido do controle de suas emoções, pode vir a demandar ao educador/cuidador mais atenção, paciência e sensibilidade no trabalho diário, o que se constitui em grande fonte de desgaste para esse profissional. Cerisara (1996), Fyhr (2001), Melchiori e Biasoli-Alves (2001), Ongari e Molina (2003), Santos e Bastos (2002) e Veríssimo (2001) explicam que as razões para o desgaste físico e emocional do educador que trabalha em instituições infantis estão relacionadas ao fato de que quanto menor a idade da criança, maior tende a ser a sua dependência em relação ao adulto, principalmente quando o trabalho envolve o cuidado de bebês, mais dependentes da atenção da figura que desempenha a função parental.

Em uma posição intermediária, as entrevistadas relacionaram à categoria “organização do trabalho”, uma exigência de plantão por turnos que, na instituição pesquisada, equivalia a jornadas mínimas de doze horas diárias. A percepção de que o regime de trabalho por plantão oferece vantagens e desvantagens às educadoras esteve por trás dessa distribuição equilibrada. De todo modo, vale lembrar que as orientações técnicas para a gestão desse tipo de serviço socioassistencial têm posicionamento contrário à adoção do regime de trabalho por plantão (BRASIL, 2009), justamente porque, com base em estudos aqui citados sobre essa modalidade de acolhimento institucional e a experiência acumulada por especialistas na área, essa forma de organizar o trabalho não favorece o cuidado contínuo e estável à criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo soma-se às iniciativas que têm buscado conhecer os labirintos do cuidado institucional em suas formas mais comuns (abrigos, asilos, educandários, orfanatos) ou menos conhecidas (instituições residenciais, casas-lares, *foster-care*, família acolhedora, creches/lares), sobretudo quando situadas no contexto nacional e local. As lacunas presentes na literatura sobre as práticas dos cuidadores em ambiente

institucional sugerem que são ainda incipientes os estudos que investigam quem é essa figura que substitui a mãe na lida diária com a criança, em ambiente coletivo de cuidado. Neste estudo, o uso da técnica de entrevista individual e estruturada esteve a serviço desse desafio. Pressupõe-se que é preciso conhecer bem quem cuida da criança para poder cuidar melhor dela, qualquer que seja o contexto do qual faça parte, incluindo, portanto, os abrigos infantis.

Os dados da investigação possibilitaram vislumbrar um perfil de “educador de abrigo” composto homogeneamente por mulheres. Das 102 entrevistadas, a maioria tinha idade entre 20 e 30 anos, a metade apresentava formação completa ou incompleta em nível superior, com predomínio de cursos de graduação voltados às licenciaturas e à área educacional. Quase todas destacaram, em sua trajetória de vida, experiências pessoais e profissionais que envolveram a educação de crianças e a satisfação por contarem com estabilidade no emprego por aprovação em concurso público. Esse perfil aproxima-se bastante dos critérios estabelecidos no documento que apresenta as orientações técnicas para os serviços de acolhimento de crianças e adolescentes (BRASIL, 2009). Além disso, verifica-se que as características e condições encontradas na amostra pesquisada atendem claramente a duas exigências básicas do perfil do profissional recomendado por essa resolução, mas que nem sempre têm sido respeitadas para efeito de seleção e contratação de educadores/cuidadores por instituições de acolhimento em funcionamento no país: ter concluído o ciclo básico de estudo e comprovar experiência de trabalho anterior com crianças. No caso da primeira exigência, verificou-se que, no abrigo pesquisado, metade dos educadores entrevistados tinha concluído ou ainda frequentava algum curso de nível superior voltado às licenciaturas ou formação pedagógica, o que pode representar enormes vantagens sobre profissionais com escolaridade em nível básico ou médio, ou mesmo sobre os que acumulam anos de estudo em áreas de formação tecnológica, por exemplo. A respeito da segunda exigência, as educadoras entrevistadas não apenas declararam experiência profissional anterior com crianças nos seis primeiros anos de vida, como também consideraram esse aprendizado como a principal fonte de preparação e qualificação para o trabalho como “educador de abrigo”.

Do ponto de vista das exigências postas pela instituição, o perfil traçado pela pesquisa apresentou-se promissor, considerando que a proposta de regulamentação dos serviços de acolhimento institucional destinados à chamada “infância em risco” se fundamenta no respeito ao interesse superior da criança, que precisa ser vista como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, mesmo quando vive e é cuidada em condições adversas.

Compreende-se que a qualidade do cuidado oferecido à criança socialmente vulnerável poderia estar garantida na instituição pesquisada se essa condição dependesse única e exclusivamente da presença dessas duas das características presentes no perfil desejável por parte dos especialistas da área. Entretanto, ao se comparar a percepção das educadoras quanto ao trabalho realizado no abrigo e à qualidade do cuidado que é oferecido à criança, com os padrões mínimos em qualidade dos serviços de acolhimento que devem regulamentar a sua gestão em todo o país (BRASIL, 2009), observou-se nítido contraste entre o perfil de educador e as condições de trabalho consideradas reais e ideais na discussão dessa realidade profissional.

Desse modo, a análise do perfil de “educadores de abrigo” e de suas percepções acerca dos limites e possibilidades do cuidado e da educação de crianças nesse tipo de ambiente precisa identificar as características e condições na realidade concreta e indicar quão próximas ou distantes estão do que foi tomado como aceitável, de acordo com os padrões de justiça definidos pela sociedade. Isso exige, primeiro, a realização de estudos como este, com esse nível de abrangência e exploração do tema, para, em seguida, propor a realização de pesquisas que possam aprofundar a compreensão de aspectos apontados na reconstituição da trajetória pessoal, profissional e institucional desses educadores/cuidadores.

Entre as questões que merecem ser retomadas em outros estudos, verifica-se que alguns aspectos precisam ser investigados até para encontrar respostas para os principais entraves à qualidade do trabalho do “educador de abrigo”. Neste estudo, as educadoras citaram, com frequência, dificuldades em seu cotidiano relacionadas às demandas que lhes são feitas de esforço físico e atenção contínua, além do cumprimento de longos turnos e plantões de serviço, atividades mais desgastante do que imaginavam a princípio. Aparentemente, questões relacionadas ao cumprimento das rotinas de cuidado à criança e à competência desses profissionais para realizá-las são tidas pelas entrevistadas como aspectos que geram grande satisfação no desempenho profissional, enquanto a percepção de que haveria o reconhecimento do valor do seu trabalho por parte da gerência e familiares da criança se apresenta como fonte de inevitável insatisfação pessoal. Esse quadro da realidade pode e deve ser investigado de diferentes pontos de vista, em novas pesquisas.

Pelo conteúdo das reflexões elaboradas a partir das entrevistas, percebeu-se que as educadoras com nível superior parecem não se sentir preparadas do ponto de vista teórico e prático para compreender a demanda social atendida por instituições de abrigo, em toda a sua complexidade e especificidades associadas a essa forma de cuidado

infantil. Esses aspectos, como destacaram as próprias educadoras, podem ter sérias implicações para a qualidade do trabalho realizado com as crianças institucionalizadas.

Diante do exposto, considera-se pertinente uma reflexão continuada quanto à contribuição que os cursos universitários têm dado à formação do profissional que atua em instituições infantis educacionais, assistenciais, entre outras. Faz-se necessário um exame na grade curricular dos cursos que estão formando hoje a maioria desses profissionais e a investigação de aspectos da capacitação de cuidadores/educadores que consigam reconhecer a especificidade do trabalho com segmentos da população infantil vulneráveis à violência e ao abandono familiar. Talvez se possa, com estudos sistemáticos e debates sobre o tema, encontrar caminhos para se buscar a superação da dicotomia entre cuidar e educar presente ainda nas verbalizações dos educadores, como se viu nessa pesquisa. Os resultados deste estudo remetem, entre outros desafios, à importância de se rever a forma de organização dos serviços de acolhimento institucional nas diferentes regiões do país, no aguardo de políticas públicas que resgatem e valorizem o papel não apenas das mulheres, mas também dos homens, no cuidado e na educação de crianças.

Entende-se que as pesquisas também podem fundamentar estratégias de capacitação e qualificação de educadores, monitores, mães sociais e demais categorias de funcionários de instituições de acolhimento, descritas na literatura como necessárias para um aprimoramento contínuo do atendimento nessas instituições (NOGUEIRA, COSTA 2005; SIQUEIRA, 2006). Também Moraes, Silva e Koller (2010) enfatizaram a necessidade de realização de seminários de estudo e discussão com esses agentes sociais que lidam diretamente com as crianças e adolescentes abrigados, fato que proporcionaria uma prática guiada e planejada teoricamente, além de um espaço para trocas e resoluções das dificuldades experimentadas.

Outra estratégia de enfrentamento da questão, e que sugere a importância de estudos específicos, consiste na promoção de atividades integradas à comunidade, possibilitando que as crianças institucionalizadas não sejam vistas como problemas para a sociedade ou que precisam ser afastadas do olhar público. Essa medida poderia funcionar também como uma estratégia de combate ao estigma social depreciativo que atinge crianças e adolescentes abrigados. Existe também a preocupação com o conteúdo de interações sociais que contemplem a diversidade de gênero, estimulando o aprendizado da criança no convívio com cuidadores/educadores de ambos os sexos.

REFERÊNCIAS

- BAZON, M. R.; BIASOLI-ALVES, Z. M. A Transformação de monitores em educadores: uma questão de desenvolvimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, p. 199-204, 2000.
- BOWLBY, J. *Apego e perda: apego*, 1. Tradução A. Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BRASIL. Presidência da República. *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Conanda/CNAS, 2009.
- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Tradução M. A. Veronese. Porto Alegre: Artmed, 1996.
- CERISARA, A. B. *A Construção da identidade dos profissionais na educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas. Tradução M. F. Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FUNDAÇÃO IBGE. Perfil dos municípios brasileiros: IBGE 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 dez. 2007.
- _____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílio: PNAD 2006*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2007.
- FYHR, G. Residential institutions requestind supervision: a theoretical analysis of na empirically studied problem. *Child and Family Social Work*, v. 6, n. 1, p. 59-66, 2001.
- GOLDSCHIMIED, E.; JACKSON, S. *Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche*. Tradução M. Xavier. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- HARMS, T.; CRYER, D. R.; CLIFFORD, R. M. *Infant/toddler environment rating scale: revised edition*. New York: Teachrs College, 2003.
- LORDELO, E. R.; FONSECA, A. L.; ARAÚJO, M. L. V. B. Responsividade do ambiente de desenvolvimento: creças e práticas como sistema cultural de criação de filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 73-80, 2000.
- MELCHIORI, L. B.; BIASOLI-ALVES, Z. M. Crenças de educadores de creche sobre temperamento e desenvolvimento de bebês. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 3, p. 285-292, 2001.
- MORAIS, N. A.; SILVA, L.; KOLLER, S. H. (Org.). *Endereço desconhecido: crianças e adolescentes em situação de rua*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- MOURA, M. S. S.; FERREIRA, M. C. Definição da metodologia. In: _____. *Projeto de pesquisas: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005. p. 30-31.
- NOGUEIRA, P. C. A Criança em situação de abrigo: reparação ou re-abandono. 2004. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de Brasília. Brasília, DF.
- NOGUEIRA, P. C.; COSTA, L. F. Mãe social: profissão? função materna?. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 162-181, 2005.
- ONGARI, B.; MOLINA, P. *A Educadora de creche: construindo suas identidades*. Tradução F. L. Ortale, I. P. Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.
- PLECK, E.; PLECK, J. Fatherhood ideals in the United States: historical dimensions. In: LAMB, M. (Ed.). *The Role of the father in child development*. 3. ed. New York: Wiley, 1997. p. 33-48.
- SANTOS, M. F.; BASTOS, A. C. S. Padrões de interação entre adolescentes e educadores num espaço institucional: resignificando trajetórias de risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 45-52, 2002.

- SARATA, B. P. V. Beginning employment as a child care worker: an examination of work experiences. *Journal of Child and Youth Care*, Milwaukee, WI, n. 8, p. 295-302, 1979.
- SIQUEIRA, A. C. *Instituições de abrigo: família e rede social e afetivo em transições ecológicas na adolescência*. 2006. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.
- SUTTON, B. Consideration of carres time in child care work: observations on child care work experiences. *Journal of Child and Youth Care*, Milwaukee, WI, n. 6, p. 121-126, 1977.
- UNESCO. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.
- VERÍSSIMO, M. D. L. O. R. *O Olhar de trabalhadoras de creches sobre o cuidado da criança*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- VICENS, S. P. *Sentir y crecer: el crecimiento emocional em la infancia: propuestas educativas*. Barcelona: Graó, 2004. (Biblioteca de infantil, 2)
- YUNES, M. A. M.; MIRANDA, A. T.; CUELLO, S. E. S. Um olhar ecológico para os riscos e as oportunidades de desenvolvimento de crianças e adolescentes institucionalizados. In: KOLLER, S. H. (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 197-218.

LÍLIA IÊDA CHAVES CAVALCANTE

Professora doutora do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará – UFPA
liliac@ufpa.br

LAIANE DA SILVA CORRÊA

Psicóloga e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da Universidade Federal do Pará – UFPA
laiane_correa@yahoo.com.br

OUTROS TEMAS

O PAPEL DA IGREJA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR MASCULINA NA DÉCADA DE 1950

MIRIAM WAIDENFELD CHAVES

RESUMO

É possível afirmar que estudos sobre colégios católicos, ao propiciarem uma compreensão acerca das estratégias de socialização por eles utilizadas, estariam cooperando para elucidação das novas configurações de poder da Igreja. Acreditamos que os valores e comportamentos ali fabricados constituam a base da ação de sua liderança leiga, que expressariam certos modos de pensar da Igreja. Este texto pretende mostrar que o trabalho educacional religioso, desenvolvido por um tradicional colégio católico para moços no Rio de Janeiro nos anos 1950, ao moldar certo tipo de aluno, espera que a moral cristã impregne suas vidas. Os conceitos de socialização e juventude, o Rio de Janeiro e a Igreja nos anos 1950 são os temas abordados num primeiro momento. Em uma segunda etapa, chama-se a atenção para o conjunto de práticas de educação religiosa utilizado pela escola, bem como para algumas características sociais dos alunos que se encontravam sujeitos a essa ação pedagógica.

ESCOLAS RELIGIOSAS • IGREJA CATÓLICA • EDUCAÇÃO RELIGIOSA • ELITES

THE CATHOLIC CHURCH'S ROLE IN MALE EDUCATION IN THE 1950'S

MIRIAM WAIDENFELD CHAVES

ABSTRACT

It is possible to claim that studies on Catholic schools, while providing an understanding on the strategies of socialization, also contribute to make visible new configurations of the Catholic Church's power. We believe that the values and behaviors produced in the Catholic Church are the basis for the actions of its lay leadership, which could even express certain specific ways of thinking inside the Church. This paper aims to demonstrate how the religious educational work developed by a traditional Catholic school for boys in Rio de Janeiro in the 1950's hopes to instill Christian morality in the boys' lives while molding a certain type of student. The concepts of socialization and youth in addition to Rio de Janeiro and the Catholic Church in the 1950's will be explored at first. Further, the focus of the paper will turn to all the practices of religious education used by the above mentioned traditional Catholic school as well as some social characteristics of the students who were subject to such pedagogical framework.

RELIGIOUS INSTITUTIONS • CATHOLIC CHURCH • RELIGIOUS
EDUCATION • ELITES

NÃO HÁ DÚVIDA de que historicamente a Igreja tem desempenhado um importante papel na fermentação de nossa cultura nacional. Entretanto, com o advento da República, se vê obrigada a reformular suas relações tanto com a sociedade quanto com o aparelho de Estado. Seus estabelecimentos de ensino, no entanto, ao se transformarem em um poderoso instrumento de formação de grupos de dirigentes que mais tarde ocuparão as posições dominantes no interior da divisão social do trabalho, possibilitam que continue influenciando os rumos da Nação. Seus colégios, ao disseminarem certo tipo de *ethos*, fundamentariam a ação variada de uma liderança católica leiga que, assim, a conservaria atuante no cenário social.

Estudos acerca das escolas católicas, ao proporcionarem uma compreensão sobre as estratégias de socialização por elas utilizadas, estariam, portanto, cooperando para a elucidação das novas configurações de poder utilizadas pela Igreja. Tem-se como hipótese a ideia de que seja possível analisar a atuação da Igreja a partir das formas educacionais propagadas por seus estabelecimentos de ensino. Acredita-se que os valores e comportamentos por eles fabricados constituam a base da ação de sua liderança leiga que, segundo nossa premissa, expressaria certos modos de pensar da própria Igreja.

Nesse sentido, este texto tem como finalidade mostrar que o trabalho educacional religioso desenvolvido por um tradicional colégio católico para moços no Rio de Janeiro¹ nos anos 1950, ao moldar certo tipo de aluno, espera que a moral cristã impregne sua vida, inclusive adulta.

¹ Aqui denominado Colégio Santo Antônio.

Os conceitos de socialização e juventude, o Rio de Janeiro nos anos 1950, a situação da Igreja nesse mesmo período e os novos desafios que teria de enfrentar são os temas abordados num primeiro momento. Em uma segunda etapa, através da revista escolar *A Vitória Colegial*, fonte privilegiada deste estudo, serão analisados alguns artigos que irão apontar para o conjunto das práticas de educação religiosa utilizadas pela escola, bem como serão ressaltadas algumas características sociais e culturais dos alunos que, justamente, se encontravam sujeitos a essa ação pedagógica. Tem-se como intuito mostrar que essa atividade dirigia-se a um público específico – alunos pertencentes à classe média alta ou a uma burguesia tradicional carioca – que, ao se deixar contaminar pelas lições ensinadas, teria sua participação social atravessada por esses mesmos valores; logo a educação escolar católica teria cumprido a sua missão: ao mesmo tempo em que manteria a Igreja em uma posição de destaque no campo educacional², também contribuiria para a educação de parcela da juventude católica laica, garantindo, novamente, à própria Igreja um lugar privilegiado no rol das agências socializadoras de parte das elites da cidade.

A temática aqui desenvolvida encontra-se, portanto, no âmbito da Sociologia da Educação. Primeiro, porque essa investigação sobre as elites dá margem para que se percebam as suas próprias formas de reprodução no âmbito escolar. Segundo, porque o texto, ao se referir a uma instituição escolar católica, permite que se compreendam certas especificidades acerca da socialização escolar religiosa. Enfim, possibilita que se articule a sociologia escolar que, no caso, se interessa por estudos sobre estabelecimentos de ensino privados católicos de excelência, com a sociologia das elites. Evidencia a posição estratégica do campo escolar no conjunto dos instrumentos da reprodução social das elites (BOURDIEU, 2002).

Sugere, também, que a Igreja, de acordo com uma sociologia das religiões, seja entendida como uma instituição como outra qualquer, que tem como fim a manutenção de sua posição privilegiada no jogo pelo poder. Assim, as disposições pedagógicas de ordem religiosa utilizadas pelo colégio em foco passam a ser definidas como uma estratégia que objetiva transformar o *ethos* – sistemas de esquemas implícitos de ação e de apreciação – em ética – conjunto sistematizado de normas explícitas (BOURDIEU, 2007, p. 46). Ou seja, nosso interesse atém-se à maneira pela qual a socialização religiosa e a nobreza espiritual praticadas pelo Colégio Santo Antônio garantem ao seu público escolar uma aura de distinção que, em última instância, lhe confere força simbólica suficiente para que seja altamente reconhecido socialmente e, assim, ainda se identifique como membro de um grupo seletivo de indivíduos que se encontra à parte dos demais grupos sociais.

2

O conceito de campo conforme utilizado por Pierre Bourdieu, 1989.

ESCOLA E FAMÍLIA: A SOCIALIZAÇÃO DAS ELITES JOVENS CATÓLICAS

Uma das características centrais da educação das elites, principalmente católicas, é que escola e família compartilham das mesmas ideias sobre o tipo de ensino que se deve praticar. Acreditam em uma escolarização que tanto amplie o capital escolar e social quanto estimule um programa de socialização que reforce aprendizagens de maneiras de ser.

Trata-se de uma educação que procura desenvolver certos atributos que conferem aos jovens alunos das famílias católicas o sentimento de pertencer a um grupo que os posicionaria à parte dos demais alunos, devido à crença em suas qualidades religiosas. Esse sentimento ainda seria reforçado pelo próprio colégio que, centenário e com uma história a contar, legaria ao seu público e às famílias prestígio e distinção, ou seja, capital simbólico. Garantiriam reputação social, honra e senso de família, predicados essenciais para as famílias católicas pertencentes a uma sociedade que, na década de 1950, se encontrava em franca modernização (SAINT MARTIN, 2002, p. 134). Por meio dessa ação pedagógica, as famílias católicas conservariam sua posição, assim como manteriam a coesão, e a Igreja alcançaria seu intento: formar jovens católicos que se encontrariam nos postos-chave da sociedade, podendo-se concluir que as intermediações de Igreja, ação pedagógica e seus estabelecimentos de ensino e novas elites católicas – ex-alunos dos tradicionais colégios religiosos – têm pertinência. As palavras de um aluno publicadas na revista do colégio confirmam essa premissa: “Prometemos defender e elevar ainda mais o nome já famoso do Santo Antônio e todos os preciosos ensinamentos nele recebidos serão os meios com os quais construiremos nossas vidas, tendo por sólida base a religião” (*A Vitória Colegial*, nov./dez. 1950, p. 12).

A seleção dos alunos, bem como a dos professores, também contribui para a realização dessa estratégia educacional. Permite, sem grandes percalços, que esses colégios deem continuidade à educação familiar que, desse modo, tem garantido uma escolarização marcada pela confiança e pelo conhecimento recíprocos entre pessoas do “mesmo meio”.

A atitude pressupõe a existência de um só sistema de valores que, ao embasar as relações sociais no interior da escola, abonaria um tipo de educação escolar marcado pela homogeneidade social, aspecto basilar para a reprodução social das elites. E a maior prova de que o aluno estaria “no seu lugar” seria o fato de ser irmão, filho ou, ainda, neto de algum ex-aluno (SAINT MARTIN, 1999, p. 107).

Esses colégios, como territórios fechados, destinados a uma educação especificamente masculina, também indicam que as relações sociais ali construídas induzem à fabricação de redes de sociabilidade que se estendem para toda a vida. A associação dos ex-alunos existiria justamente para facilitar a concretização desse intento. Para que esse projeto fosse alcançado, seria desenvolvida uma “educação total” (FAGUER, 1997) que, por meio

de mecanismos duradouros de inculcação, procuraria fixar um tipo de ensinamento que combinasse tradição, autoridade e influência. Uma educação cuja ligação com Deus predispunha que o público escolar se percebesse como um grupo seletivo, por causa dessa experiência particular.

Esse modelo educacional, ao fomentar modos de apreender o mundo e de se relacionar, como foi dito, teria de se ancorar na similitude entre as propriedades sociais das famílias dos alunos e o tipo de socialização escolar efetivado pelos colégios (PEROSA, 2008, p. 65). O modelo, ao mesmo tempo em que reforça os valores familiares, produz uma competente estratégia de socialização que, por meio de um tempo integral, procura manter o controle sobre a vida dos alunos (FAGUER, 1997, p. 24).

Os métodos de transmissão de conhecimentos de ordem cognitiva utilizados, a educação de modos de comportamento e valores ensinados, os estilos de vida privilegiados e as representações de si valorizadas, juntamente com a prática da educação religiosa, constituem a base dessa “educação total”, que expressa o tipo de escolarização almejado pelas famílias católicas.

Essa premissa, identificada na revista escolar do colégio, se torna ainda mais necessária a partir dos anos 1950, na medida em que a sociedade brasileira, cada vez mais diversificada, encontra-se atravessada por uma série de valores que poderiam ameaçar a homogeneidade tanto cultural quanto moral de suas elites.

Além disso, se historicamente a socialização dos jovens pertencentes aos grupos dominantes ocorria mais por meio da família do que da escola, a partir do pós-guerra, com o surgimento dos *teenager* (PASSERINI, 1996, p. 352), a ação pedagógica escolar passa a ser indispensável, principalmente para as famílias das elites católicas, ciosas de preservar seus valores.

Distantes de sua prole em razão das novas necessidades sociais, as famílias se veem impotentes diante dos apelos culturais da época – música, cinema, vestimentas –, que conduzem seus filhos a um tipo de vida cada vez mais baseado em “valores superficiais” (p. 358) e menos fundamentada nos sólidos princípios morais das famílias católicas de “berço”. Uma possível desagregação de seu universo social as encorajaria a escolher um colégio que proporcionasse a continuidade de sua “boa” educação e, conseqüentemente, reforçasse a coesão familiar.

Os jovens, como um universo em si, se distinguem do restante da sociedade, e mais afastados tanto dos pais quanto dos professores, que eram os que mais os influenciavam, iniciam um convívio mais intenso com seus pares, consolidando-se ainda mais como um grupo com identidade própria. Pedro Moreira Barbosa, aluno do colégio, consciente desse momento de sua vida, expressa o tipo de sentimento que vivencia ao se sentir jovem:

Cremos já sermos algo na vida, pois atingimos a altura de um metro e setenta centímetros, a voz torna-se quase adulta, uma leve penumbra sombria nosso rosto de rapaz, e aí se surge diante a vontade

de libertar-se do jugo amoroso de nossos pais. Agora já podemos com mais liberdade sair à noite, ir às festas e outras diversões mundanas. Desejamos um lugar fechado para guardar nossos objetos, queremos nossos próprios quartos, onde possamos usar da mais completa liberdade. Nessa idade nosso cérebro povoa-se de mil e uma coisas, surgem as mais esquisitas ideias. Ambicionamos tudo e nada ambicionamos, queremos ser célebres e queremos ser humildes, esses pensamentos percorrem-nos em volúpias coloridas. Instintivamente pensamos na vida; aparece-nos o futuro ainda envolto nas brumas da inexperiência... (*A Vitória Colegial*, maio 1950, p. 29)

Essa experiência, conectada a um estilo de vida cada vez mais urbano, amplia-se, conferindo ao próprio jovem maior mobilidade social. Circulando da casa para a *high school* e daí para os clubes, os bailes, as festas, o automóvel e os bares, esses novos espaços de convivência indicam que esses mesmos jovens precisariam de proteção e ajuda particulares para que não fossem desviados de seu caminho (PASSERINI, 1996, p. 353).

Novamente *A Vitória Colegial* confirma essa premissa, na medida em que o aluno do terceiro clássico, Francisco Durval C. Pimpão, descreve as novas situações às quais muitos jovens se encontram expostos:

O cinema, o livro, os periódicos, são unânimes em apontar a desorganização, o vício, a inércia dos pais como germen em potencial, pronto a eclodir na ambiência social sob a forma, sempre crescente, de jovens desajustados moral e socialmente. As manchetes dos jornais e das revistas não opõem o desmentido a essa observação. São crimes, são assaltos à mão armada, são perversões do sexo, são vícios abomináveis, tudo a contaminar a juventude pelo exemplo nefasto. Como consequência vemos passar uma coorte de rapazes e de moças cariocas, chamados “transviados”, perambulando sem destino pelas ruas da cidade... Mas essa mocidade não é, positivamente, uma mocidade “transviada”... essa mocidade é, apenas, uma mocidade mal orientada. (“Juventude mal orientada... não transviada”, set. 1957, p. 15)

Essa possível ameaça aos “bons” valores é vista com temor tanto pelas famílias quanto pela Igreja, que acreditam na necessidade de uma ação pedagógica eficiente para que se perpetuem os valores de ambas as instituições sociais nesse recém-criado grupo social.

A educação religiosa seria uma estratégia eficiente para manter o jovem católico dentro dos trilhos, uma vez que, ao entregar sua vida às causas superiores, permaneceria longe desses possíveis “perigos”: “A Congregação [Mariana] do ginásio é para aqueles que querem valorizar sua juventude, dedicando-se a uma causa sagrada: a honra de Maria. Doação,

eis o que soa a palavra Congregado! Doação de minha juventude, de meus ideais, de minha vida” (*A Vitória Colegial*, ago. 1952, p. 15).

Seria, além disso, necessário que essa geração de jovens, a partir de determinados padrões de experiência, fixasse, pelo “contato original” (MANNHEIM, 1982, p. 75), um conjunto de valores e comportamentos que deveriam permanecer nessa nova etapa. Mesmo que o resto de suas “vidas consistisse num longo processo de negação e destruição da visão de mundo natural adquirida na infância, a influência dessas impressões iniciais ainda seria predominante” (p. 80).

A escola, principalmente a partir dos anos 1950, por um esforço redobrado, precisaria garantir uma passagem automática à nova geração de seu próprio *ethos*, a fim de que esses novos tempos não a deixassem em dúvida em relação aos valores aprendidos no seio daquela instituição social. Família e Igreja poderiam, nesse caso, tranquilizar-se, uma vez que, pela ação da escola, teriam sua cultura assim como seu sistema de valores perpetuados.

Poder-se-ia afirmar que o Colégio Santo Antônio, por meio da revista *A Vitória Colegial*, cumpre esse intento, ao conectar seu público-alvo às suas referências culturais e morais. Nas páginas dos artigos, ao mesmo tempo em que se dá voz a esse recém-criado grupo social, pela “livre” expressão, também têm como objetivo fazer com que incorporem valores e comportamentos da educação jesuítica, congregação a que pertence o Colégio Santo Antônio.

A associação de ex-alunos do colégio e a própria frequência com que sua história se faz presente na revista são apenas alguns exemplos de como o periódico constitui uma ponte entre o passado da instituição escolar, a tradição, e o presente, a jovem geração de alunos que, por ventura se encontra sujeita às inovações comportamentais, muitas vezes duvidosas para a formação do caráter cristão.

Como afirma Mannheim (1982) haveria a necessidade de se manter o vínculo entre essa nova geração e seus antecessores, perpetuando-se, conseqüentemente certa homogeneidade das atitudes (p. 91). Mais do que pertencentes a uma geração de jovens, que poderia balançar os alicerces da “boa sociedade” (ELIAS, 2000, p. 19), os alunos do Colégio Santo Antônio, por exemplo, deveriam, segundo seus dirigentes, considerar-se e serem considerados como parte de uma geração jesuítica que teria como tarefa guardar e respeitar a vida, os sentimentos e os costumes da instituição:

Muitos de nós iremos para longe, iremos para as faculdades, iremos trabalhar e enfrentar a luta pela existência: todos, porém, saberemos ser sempre gratos ao colégio e aos incansáveis mestres e heróis do púlpito e do altar! Prometemos defender e elevar ainda mais o nome já famoso do Santo Antônio e todos os preciosos

ensinamentos nele recebidos serão os meios com os quais construiremos nossas vidas, tendo por sólida base a religião. (*A Vitória Colegial*, nov./dez. 1950, p. 12)

Ao garantir caráter e direção, o colégio estaria possibilitando que a socialização dos jovens da classe média alta e da burguesia tradicional carioca, que por ventura frequentassem o seu ambiente escolar, fossem formados segundo certos modos tradicionais da educação católica.

Ter-se-ia, então, perpetuado a geração do Colégio Santo Antônio e, ainda, os princípios da Igreja, que assim teria mais probabilidades de ter seus valores influenciando a sociedade, uma vez que muitos desses jovens assumiriam posições dominantes no mundo do trabalho.

Esse período de vida, portanto, marcado por um processo de individualização mais acelerado, ao se constituir sob o controle da instituição escolar, estaria dando margem para que seus ensinamentos fossem internalizados sem grandes resistências, apesar das transformações culturais oriundas dos novos tempos. As estratégias da educação escolar cristã estariam, nesse caso, cumprindo suas metas: a formação do “homem perfeito” (*A Vitória Colegial*, maio 1950, p. 5).

Esse alto grau de expectativa, inclusive, permite que se conclua que o programa educacional posto em prática pelo colégio constituía um importante regulador da experiência de seus alunos, contribuindo sobremaneira para a modificação da representação que teriam de si mesmos e a que os outros teriam deles. Apresentariam, afinal, a competência, as habilidades, a sensibilidade e as disposições apropriadas para uma determinada participação na sociedade, segundo os critérios de uma educação católica. (ALMEIDA, 2003, p. 136).

Outro aspecto importante a ser ressaltado e que poderia contribuir para o entendimento desta questão refere-se aos anos 1950. Agitados, anunciavam novos tempos para a Nação, que teria de se deparar com algumas questões nem sempre bem-vindas para a Igreja, mas que a própria *A Vitória Colegial* procurava enfrentar: divórcio, espiritismo, comunismo e a corrida pelo espaço, por exemplo.

OS NOVOS DESAFIOS DA IGREJA: AS MUDANÇAS POSSÍVEIS

A partir dos anos JK, sobretudo, o Brasil, cada vez mais diversificado, possibilita que sua população entre em contato com diferentes opiniões acerca dos mais variados temas. A urbanização, a industrialização e a tecnologia introduzem novas questões para a sociedade brasileira, instigando-a a buscar novas referências para sua vida. Ao mesmo tempo, esse fenômeno da metropolização (SEVCENKO, 2008) pressupõe uma ruptura com as noções tradicionais de hierarquia e de autoridade (p. 607).

A televisão, no entanto, fonte de novos modelos, evoca um padrão cultural que envolve música, dança, esporte, programas de auditório, notícias, publicidade e, sem dúvida, cinema. Pressupõe uma ética do consumo que atinge diretamente os jovens, que imediatamente se identificam com esse “novo mundo”, que, ao adentrar o espaço doméstico, modifica a intimidade de seus espectadores.

O Rio de Janeiro, capital do país desde 1763, sofre de maneira direta a influência desse “clima”, e seus espaços sociais, culturais e educacionais são impregnados por essa atmosfera que procura inovar o comportamento e as atitudes de seus moradores.

O Distrito Federal vive a tensão entre a assimilação das ideias modernas e a reafirmação dos valores tradicionais, constituídos por uma forte influência da doutrina católica que, inclusive, procura manter a sua ascendência sobre esse novo estilo de vida.

Sede da Rádio Nacional, do teatro de revista, do cinema novo, da bossa nova e da música de protesto, a cidade irradia para a Nação um clima de euforia devido ao fim do Estado Novo e da Segunda Guerra, e de protesto resultante das novas percepções sobre a nossa história. Se, por meio das plumas e paetês das nossas vedetes e, mais tarde, da bossa nova, celebra-se a alegria, Néelson Pereira dos Santos, com o filme *Rio 40 graus*, cuja canção de Zé Ketí, *A voz do morro*, transforma-se na cara de um novo Brasil que se quer conhecer, contribui para a consolidação de uma vertente crítica da nossa cultura que parcela da intelectualidade carioca ajuda a criar.

Essas múltiplas manifestações culturais impulsionam a transformação social, ao mesmo tempo em que são modificados os comportamentos e atitudes tanto das instituições quanto dos grupos de indivíduos que por elas transitam. A Igreja, por conseguinte, percebe a necessidade de repensar a sua missão (MAINWARING, 2004, p. 33), e os colégios católicos se veem obrigados a alterar alguns pressupostos de sua pedagogia. Mediante uma nova postura, procuram dar outra interpretação para alguns conceitos que se encontram presentes no seu dia a dia escolar.

Essa prática pode ser percebida na forma pela qual a Igreja lida com a questão do acelerado desenvolvimento científico nacional durante os anos 1940/1950. Sem negar a necessidade de a ciência desenvolver-se, lembra, entretanto, da importância em se ter esse fazer humano subjogado às questões religiosas, o verdadeiro esteio da humanidade. Assim, ao acreditar que a universidade seja o lugar por excelência do trabalho científico, resolve criar, em 1941, no Rio de Janeiro, uma universidade católica para, desse modo, garantir a continuidade da formação de seus ex-alunos que, socializados nos moldes da pedagogia católica, saberiam distinguir a verdade da pseudociência.

Além disso, cabe ressaltar que, para o mundo católico, a competência religiosa encontra-se intimamente ligada à competência escolar ou intelectual. A própria excelência religiosa e os meios de ocupação dos car-

gos superiores no interior da hierarquia católica não são obtidos sem a conquista de uma alta qualificação acadêmica; donde se conclui que se as “áreas profanas” do saber devem constar da educação religiosa, a universidade se transforma em um pré-requisito indispensável para aqueles que escolhem esse percurso (SEIDL, 2009, p. 266).

No artigo “Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro”, citando palavras do Pe. Leonel Franca, de 27 de março de 1946, ao mencionar a fundação das Faculdades Católicas, hoje Pontifícia Universidade Católica, nas instalações do próprio Colégio Santo Antônio, a revista indica como essa questão é tratada pela Igreja:

Formar sábios, investigadores intelectuais, habilitá-los ao trabalho que faz progredir a ciência, laurear diretores ou ensinantes dos demais: função doutoral, função científica, formar profissionais das chamadas carreiras livres [...] Servir à ciência com toda a lealdade e com todo fervor [...] o investigador católico trabalha com alegria de quem está certo de que sondando os mistérios da natureza, repensam os pensamentos do Criador [...] Servir à sociedade, formando os que, nos postos de maiores responsabilidades, não de assegurar-lhe a vitalidade sadia das funções mais importantes [...] Firma-se assim a alta missão social das Universidades Católicas. Preparar chefes em que a vida intelectual e a vida moral se tenham compenetrado na harmonia de uma síntese equilibrada não é conquistar um dos maiores títulos de benemerência social? (*A Vitória Colegial*, out. 1950, p. 11)

Diante das transformações dos anos 1950, a Igreja ainda se vê obrigada a se tornar mais tolerante, iniciando um trabalho pastoral mais intenso, por meio da adoção de uma política mais popular. Sua evangelização, agora em uma sociedade mais complexa e marcada pelas influências tanto do comunismo quanto das religiões protestantes e espíritas (MAINWARING, 2004, p. 52), é redefinida, e assim se tem o começo de um amplo trabalho em prol da justiça social. Com o objetivo de organizar uma série de programas sociais, cria, em 1952, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB – e, assim, intensifica suas relações com os estudantes, os operários e os camponeses (DELLA CAVA, 1975); porém, apesar de se misturar às camadas mais populares, não abre mão de seu trabalho junto às jovens elites³.

A Vitória Colegial incorpora essa ideia, convidando seus leitores, à altura de sua posição social, a conhecerem essa nova realidade atravessada pelas diferenças sociais. A reportagem “O verdadeiro amor”, escrita por Guilherme E. Guinle, pertencente a uma das mais tradicionais famílias do Rio de Janeiro, nos anos 1950, descreve o significado dessa operação, pela exaltação do trabalho missionário jesuítico:

3 Cabe chamar a atenção para o fato de que nesse momento a Igreja, afetada pelas mudanças sociais, encontra-se dividida, e em seu interior é possível perceber pelo menos três grupos: os conservadores, adeptos da neocrisandade; os modernizadores conservadores, que ao mesmo tempo que defendiam que a Igreja deveria mudar para se integrar à modernidade com mais competência, também se preocupavam com a secularização, com a expansão do protestantismo e do comunismo, e o núcleo reformista adepto de um trabalho pastoral mais intenso (MAINWARING, 2004, p. 57).

“Deus, charitas est”. A verdadeira caridade, aprenderemos de nossos diretores, superiores e mestres, e conhecendo a verdadeira amizade, o verdadeiro amor, estaremos mais próximos do conhecimento de Deus e, conseqüentemente, mais próximos de sua posse, nossa permanente felicidade. (out. 1957, p. 8)

Além desse aspecto, temas da atualidade como o petróleo, a corrida ao espaço, o socialismo e o espiritismo compõem alguns artigos da revista. Emblemático é aquele sobre o divórcio que, numa clara demonstração de que a revista não poderia ficar de fora dessas discussões, afirma: “A reportagem d’A *Vitória* não poderia ficar alheia ao discutido assunto que abala a cidade: O *divórcio*. Por este motivo é que decidimos empreender esta enquete dentro do próprio Colégio...” (out. 1951, p. 2).

A partir de 1958, ano em que se inicia a discussão sobre a transferência da capital para o cerrado goiano, a revista começa a publicar uma série de artigos – Arquitetura e urbanismo – com o propósito de também se incluir nesse debate nacional. Com uma linguagem técnica, dirigia-se aos futuros arquitetos e engenheiros do colégio, com o objetivo de tornar claros os princípios tanto arquitetônicos quanto urbanísticos que envolviam a construção de Brasília.

As propagandas da Coca-cola e dos voos da Painair na revista, respectivamente estimulando o “bom gosto” e um estilo de vida “mais luxuoso” demonstram que o colégio, ao se apropriar de alguns dos novos modelos de comportamento da sociedade de consumo, os insere em uma aura de refinamento, a fim de que seus alunos, leitores d’A *Vitória Colegial*, apesar de se encontrarem em contato com esse “novo mundo”, não se esqueçam de sua origem social.

Esses exemplos comprovam o quanto o burburinho da cidade e os novos estilos de vida invadem o cotidiano do colégio. Entretanto, ao mesmo tempo em que constrói uma imagem de si mais moderna e arrojada ao se adaptar às inovações sociais, também procura reforçar suas ideias sobre religiosidade, como veremos a seguir.

O JOVEM ALUNO DO COLÉGIO JESUÍTA NA DÉCADA DE 1950

Os jesuítas, no Brasil desde 1567, fundam o Colégio Santo Antônio em 1900, no Flamengo, zona sul carioca, com o objetivo de ensinar música e preparar para a primeira comunhão. Três anos depois, já em Botafogo, bairro das antigas mansões dos barões de café, o colégio inicia sua trajetória exemplar na cidade do Rio de Janeiro, formando parcela significativa dos filhos de famílias católicas oriundas da classe média alta e da burguesia tradicional.

Além de *A Vitória Colegial* afirmar que mais de 70% dos alunos moravam em Copacabana⁴, bairro onde nos anos 1950 residiam políticos de renome, ex-presidentes e intelectuais, o *site* da associação dos ex-alunos mostra que os que se formaram ao longo dessa década e se encontram cadastrados na referida associação se tornaram engenheiros, médicos, advogados, arquitetos, economistas, militares, diplomatas e empresários. Ao mesmo tempo, alguns artigos são assinados por alunos pertencentes à família Lacombe, Guinle e Guaraná, respectivamente tradicionais famílias cariocas de católicos, da alta burguesia e de políticos. Arnaldo Jabor e Mario Henrique Simonsen, por exemplo, também escrevem para a revista nesse período.

De outro lado, os artigos “O Santo Antônio na universidade”, “Que faria você se fosse eleito presidente?”, “Você quer ser engenheiro?”, “Você quer ser médico?” “Arquitetura e urbanismo” e “Ex-alunos gerais” de *A Vitória Colegial*, ao induzirem a escolha profissional de seus leitores, em última instância estariam reafirmando suas próprias posições sociais de origem familiar.

Essa pequena explanação evidencia que a instituição de ensino pesquisada era frequentada por alunos pertencentes às frações católicas de prestígio: sua moradia reproduz a divisão espacial das classes, conferindo aos alunos, desde a origem familiar, um sentimento de pertencer aos grupos dominantes; as carreiras sugeridas pela revista e, de fato, escolhidas pelos alunos são aquelas que direcionam os jovens para as posições privilegiadas da divisão social do trabalho, e, por último, os nomes de alguns autores dos artigos já indicam de antemão a origem social igualmente privilegiada dos alunos.

Esse agrupamento de jovens, portanto, não se encontra no Colégio Santo Antônio por acaso; ao contrário, suas famílias o escolhem porque é capaz de reproduzir o tipo de educação necessária para seus filhos. Essas famílias têm a expectativa de que o fluxo de informações, gerado tanto pelo cinema quanto pela televisão, não distancie os filhos de seus valores sociais. Esperam, assim, que o colégio promova o seu convívio com a cultura dominante, o conhecimento e os valores cristãos necessários para que se coloquem como seus representantes na divisão social do trabalho.

A EDUCAÇÃO DA ALMA

A Encíclica consagrada à educação dos jovens cristãos, editada em 1929 por Pio XI, ao proclamar a necessidade de a Igreja e o Estado se encontrarem unidos pela educação, transforma seus colégios em verdadeiros espaços de difusão de suas ideias que, nesse caso, se materializarão segundo as especificidades de cada congregação religiosa. Suas estruturas administrativa, pedagógica e curricular poderiam, desse modo, dar continuidade ao processo socializador, já iniciado no ambiente familiar, uma vez que estariam

⁴ Informação que consta do artigo “Comissão de construção da piscina”, publicado na edição de 1953.

se predispondo a garantir a formação do verdadeiro cristão, desenvolvendo todos os aspectos de sua vida – sensível, espiritual, intelectual, moral, individual, doméstica e social – (FOULQUIÉ, 1957, p. 228). Portanto, apesar de a Igreja ter de se adaptar aos novos tempos, principalmente a partir do Pós-guerra, a montagem desse tipo de educação pressupõe a reprodução dos valores católicos que, inclusive, se encontram presentes nos artigos da revista *A Vitória Colegial*⁵ dos anos 1950.

A VITÓRIA COLEGIAL: AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO RELIGIOSA

Primeiro lugar na categoria de Revista Secundária Oficial na 2ª Exposição Brasileira de Publicações Estudantis, realizada em julho de 1955, na Associação Brasileira de Imprensa – ABI –, *A Vitória Colegial* é composta por edições regulares, que permanecem no cenário escolar por um longo período de duração. Editada desde a década de 1940, por alunos do curso secundário, mantém uma média de seis a oito revistas anuais.

Impressa em uma gráfica da cidade, mede 21x15cm, contém em torno de 35 páginas e se encontra recheada de fotografias do colégio, dos santos, da cidade e, principalmente, dos alunos.

Apesar de se intitular um periódico de alunos, de modo equidistante também é composta pelo grupo da direção, que “supervisiona” a sua elaboração. Como representantes desses grupos, alguns alunos e direção aparecem com seus nomes nas revistas, denunciando a existência de um forte processo de individuação.

Não pretendemos, entretanto, elaborar uma análise intensiva do impresso como suporte cultural, mas apontar para o fato de que através d'*A Vitória Colegial* é possível entender como a escola produz suas práticas de educação religiosa que, acreditamos, têm o intuito de elevar a alma e o espírito de seus alunos, transformando-os em indivíduos à parte, que têm fé na superioridade de suas qualidades morais. E, segundo nossa hipótese, essa ligação com Deus seria peça essencial na formação educacional jesuítica que, inclusive, marcaria para sempre o caráter daqueles que por ventura passassem por essa experiência.

Assim, se as reportagens da revista explicitam as várias atividades desenvolvidas pela escola para contribuir de forma competente com a internalização em forma de *habitus* (BOURDIEU, 1989) da educação católica jesuítica exposta acima, também indicam que a socialização religiosa levada a cabo pelo colégio pode ser entendida como um tipo de trabalho religioso que teria como finalidade perpetuar a própria posição da Igreja no campo religioso (BOURDIEU, 2007, p. 59).

Entre os artigos mais publicados, se destacam aqueles que dizem respeito aos retiros espirituais, à Congregação Mariana, às atividades da Cruzada, à caridade, ao sacerdócio, à importância da missa e do sentido

⁵ Em visita ao colégio, em abril de 2008, encontrei em sua biblioteca 67 exemplares referentes à década de 1950. Os números de setembro de 1950, março de 1951 e novembro de 1952 não puderam ser encontrados.

de se tornar um jesuíta. Todos têm a função “de orientação da vida total” (*A Vitória Colegial*, mar. 1952, p. 1) dos leitores, que, sob esses competentes mecanismos de inculcação, não teriam a oportunidade de percebê-los, mas de experimentá-los como algo natural, positivo e inquestionável.

A CARIDADE: SOCORRO MATERIAL E ESPIRITUAL

A ajuda aos pobres se relaciona diretamente à prática do catecismo. Desde Anchieta, o dever de todo jesuíta pressupõe “campanhas religiosas que consistem em levar a fé e socorros materiais aos pobres que morrem de fome” (*A Vitória Colegial*, out. 1950, p. 9).

Renovada periodicamente por aqueles que estudam no Colégio Santo Antônio, essa missão permite que se dê continuidade a uma tradição que remonta às origens da própria congregação. Ao mesmo tempo, autoriza os jovens praticantes dessa boa ação a se sentirem parte de um grupo exclusivo que tem algo a doar seja material ou espiritualmente. Ou, ainda, permite que se sintam possuidores de certas qualidades que os colocam em uma posição especial – mais perto de Deus – que lhes garantiria superioridade social em relação aos demais jovens da cidade.

A MISSA E O TERÇO: UNIÃO DA FAMÍLIA

Práticas das mais simples dentre as várias exigências do mundo católico, a missa e o terço são prerequisites básicos de todo bom fiel. Não só reuniriam “as forças dispersas, concentrando nossa mente em pensamentos simples e santos” (*A Vitória Colegial*, mar. 1954, p. 26), mas também uniriam as famílias contra os perigos mundanos, como, por exemplo, o divórcio:

Diante tantos perigos que ameaçam a unidade da família, nada tão oportuno como a cruzada do terço em família que visa reunir numa mesma só oração todos os corações para que eles permaneçam unidos num mesmo amor e sob o mesmo lar. Só essas contas benditas saberão unir os corações para que a infâmia do divórcio não os separe. (“A família que reza unida permanece unida”, *A Vitória Colegial*, mar. 1954, p. 28)

O depoimento do Dr. Alexis Carrel, homem da ciência, ao mostrar o poder da fé na cura de doenças, indica o desejo de que os jovens leitores da revista internalizem a ideia de que os benefícios do conhecimento científico terão mais resultados caso sejam acompanhados pela oração. Além disso, também quer provar que esse ambiente espiritual é tão legítimo quanto as coisas terrenas. Ou seja, não se trata de algo distante da vida cotidiana, mas, ao contrário, pertence a ela própria: “A oração é uma força tão real como a gravidade terrestre. No meu caráter de médico, tenho visto enfermos que depois de tentarem, sem resultado, os outros meios tera-

pêuticos, conseguiram libertar-se da melancolia e da doença pelo sereno esforço da prece” (*A Vitória Colegial*, abr. 1953, p. 16).

OS RETIROS ESPIRITUAIS: PROXIMIDADE COM DEUS

Os artigos sobre os retiros espirituais são geralmente escritos e assinados pelos alunos do colégio que, após essa experiência, a relatam, emocionados:

Impressionou-me muito o retiro que fiz. Aquela casa branca situada no cimo da colina, toda envolta em solidão e em silêncio, convidava-nos a deixar por instantes os nossos pensamentos terrenos e mesquinhos de cada dia, para alçá-los ao céu. Aquele ambiente nos convidava a pensar e a orar. [...] Ainda impressionado com as grandes verdades que nos expusera, contemplei o céu todo estrelado e a terra envolta em trevas: tínhamos sepultado no fundo de nós o homem que somos, deixando viver e agitar-se o homem que não devemos ser! (Alexandre Studart, “Minhas impressões do retiro”, *A Vitória Colegial*, ago. 1950, p. 16)

No Alto da Gávea existe uma casa de silêncio, um “Padre-Nosso” caiado de branco e janelas azuis. [...] À medida que subíamos, a vida urbana desaparecia lentamente: a sinfonia pandemônica de luzes e movimentos à gasolina morria em surdina, até desaparecer por completo ao chegarmos ao topo da colina onde se acha a Casa de Retiros. Tínhamos cinco práticas espirituais por dia, sobre os mais importantes assuntos da juventude difícil que vivemos. [...] As cortinas de gasolina e as multidões encobrem, toldam, entopem nossa vida mental, que somente num oásis de oração como aquele poderá ser vista, encarada e resolvida. (“Três dias no paraíso”, *A Vitória Colegial*, jul. 1958, p. 9)

Mediante os exemplos, percebe-se o significado dessa experiência. Ambiente de silêncio, com forte presença da natureza e longe do burburinho da cidade, os retiros, sempre realizados no alto de alguma colina, permitem que os jovens retirantes descubram dentro de si um outro ser que desconheciam, e que, por conseguinte, passariam a valorizar um outro estilo de vida, distante dos apelos de uma sociedade de consumo. Assim, esses momentos de recolhimento fariam com que os jovens descessem para a vida cotidiana transformados. Ao mesmo tempo em que os conduziriam a um contato mais íntimo com Deus, também os distanciariam de qualquer problema mundano que os estivesse impedindo de desenvolver dentro de si o caráter retilíneo que todo cristão deveria cultivar. Ou seja, como uma bússola, os retiros teriam a função de interferir duplamente na vida dos jovens retirantes: forjar um *habitus* tanto religioso quanto moral.

A CRUZADA EUCARÍSTICA E A CONGREGAÇÃO MARIANA: ELITES RELIGIOSAS DO COLÉGIO

Pertencer à Cruzada ou à Congregação Mariana implica fazer parte de uma elite religiosa. Pressupõe um grupo organizado que dedica parcela de seu tempo às atividades estabelecidas por essas mesmas instituições religiosas. Além disso, esses movimentos, ao aprofundarem as lições já iniciadas nos retiros, por meio de uma formação sistemática, procuram desenvolver em seus membros os valores de um “perfeito cristão”, que, reconhecido pelas suas qualidades intrínsecas, passa a ser considerado e se considera melhor e superior que os demais alunos do colégio. O artigo “A cruzada e a formação das elites nos colégios”, escrito pelo Pe. Romeu de Faria, trata de estimular essa ideia nos alunos, a fim de fazê-los acreditar nessa premissa:

Nos colégios não deveria faltar a Cruzada Eucarística que tanto concorre para a formação das elites entre os alunos. A experiência vai mostrando dia a dia que os melhores alunos são incontestavelmente os que fazem parte da Cruzada Eucarística do Colégio. Seu comportamento edificante, sua aplicação aos estudos, sua piedade encantadora e seu trato suave e atraente, as notas elevadas que conquistam durante todo o ano, confirmam eloquentemente que a Cruzada Eucarística é uma escola de formação integral que não deve faltar em nenhum Colégio que quer ver facilitada e realizada sua gloriosa missão. (*A Vitória Colegial*, ago. 1952, p. 20)

O SACERDÓCIO: UM CHAMAMENTO DIVINO

O sacerdócio seria o mais alto grau de aperfeiçoamento cristão que um jovem aluno do Colégio Santo Antônio poderia almejar. Para poucos, essa vocação, diferente de uma profissão qualquer, pressuporia uma “orientação total da vida para um ideal digno de consagração perfeita” (*A Vitória Colegial*, out. 1952, p. 1).

D. Manuel Pedro da Cunha Cintra, Bispo de Petrópolis, autor do artigo “Há um ideal no seu futuro”, ao descrever as qualidades indispensáveis para o sacerdócio, alia ciência e alto desempenho intelectual à fé e bondade. Assim, sugere que por esses atributos se poderia fazer parte de uma elite que, com certeza, gera distinção:

Dentre as primeiras, releva ressaltar a capacidade intelectual para os estudos. Quem não fosse dotado de regular acuidade de engenho como poderia pretender atingir o Sacerdócio, meta final que é de longos estudos? Além da inteligência, o coração. O padre mais do que homem da ciência e cultura, é principalmente homem de fé e caridade. (*A Vitória Colegial*, out. 1952, p. 11)

Nesse caso, se o ambiente religioso for pensado como um mercado (BOURDIEU, 1983, p. 85) de bens imateriais, é possível afirmar que a vocação do sacerdócio é a que mais distinção poderá reservar àqueles que a professam. Mais próximos de Deus, serão naturalmente “inteligentes”, “bons” e “generosos”, mas, principalmente, se acredita que terão poder:

Antigamente, quando eu era pequeno queria ser tudo: lutador de Box, corredor de baratinha, aviador... Porém, depois que entrei para o colégio, já não tinha essa vontade de ser tudo... Quando vejo Pe. Barreto dando ordens e mandando no pessoal, tenho vontade de ser Padre prefeito geral, para reter muita gente e ser o mandachuva. (*A Vitória Colegial*, outubro de 1952, p. 30)

SER JESUÍTA: A AQUISIÇÃO DA AUTODISCIPLINA NECESSÁRIA

Se a produção de um bom cristão depende dos diferentes graus com que o jovem católico vivencia as experiências acima, tornando-o, assim, mais ou menos próximo de Deus, a possibilidade de se constituir como um jesuíta lhe abrirá as portas para esse estilo de vida.

O compromisso da Companhia de Jesus com a educação da juventude nos colégios e nas universidades garantiria, portanto, o acesso dos jovens alunos dessa congregação a esse ambiente sobrenatural, de modo que se sentissem como um “peixe dentro d’água”. E seria por meio dos Exercícios advindos dos ensinamentos de Inácio de Loyola que esse objetivo se concretizaria: “escola de perfeição e formação cristã, os Exercícios são um verdadeiro trabalho espiritual” (*A Vitória Colegial*, nov. 1954, p. 2) em que o jovem, ao aperfeiçoar o corpo e o espírito, se aproximaria de Deus, tornando-se, enfim, um cristão “perfeito”. Assim, permitiria um tipo de educação não apenas da alma, mas também do corpo e da mente. Pelos Exercícios, desenvolveriam a autodisciplina necessária para que mais tarde se encontrassem aptos para deliberar e decidir segundo as exigências de sua posição social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As afirmações acima demonstram os modos competentes de formação religiosa efetuados pelo Colégio Santo Antônio, principalmente nos anos 1950, momento de crise de autoridade de nossas instituições familiares, que, sem orientação, enxergam na educação escolar uma possibilidade de apoio e resposta às suas interrogações quanto ao modo de educar seus filhos.

Essas práticas de catequização, percebidas por meio da *A Vitória Colegial*, demonstram que o trabalho sistemático do colégio, no sentido de fixar esse tipo de formação em seu alunado, o modela, garantindo, assim, a reprodução desse padrão às novas gerações, que, inclusive, já se encontram ameaçadas por valores não tão católicos assim.

Pode-se acrescentar que essa prática pressupõe a criação de um ambiente religioso que, comparado a um mercado (BOURDIEU, 1983, p. 95) espiritual, ao mesmo tempo em que gera em seus agentes uma proximidade maior ou menor com Deus, conforme a frequência, regularidade ou o fervor com que se exercite naquilo que se encontra disponível no interior desse mesmo mercado, também possibilita a classificação de seus praticantes de modo diferenciado.

Nesse caso, para que os jovens do Colégio Santo Antônio se sentissem reconhecidos por esse mercado, teriam que se comprometer com as várias atividades da liturgia acima descrita. Ao praticarem essa educação religiosa em seus vários níveis, seriam alçados a um grupo seletivo de católicos, que teria como missão divulgar os preceitos da educação cristã pretendida pela Igreja. Esse tipo de responsabilidade ainda faria com que se sentissem à parte dos demais jovens, na medida em que seriam considerados e se considerariam possuidores de uma superioridade tanto moral quanto intelectual, que lhes garantiria um lugar de destaque no colégio. Essa legitimidade, enfim, se imporia, rendendo-lhes prestígio e distinção.

A prática desse protocolo religioso pelo aluno do colégio, além disso, faria com que, já adulto, tivesse sua participação social marcada por essa experiência, o que, segundo nossa hipótese, pressupõe uma estratégia da Igreja para continuar mantendo o poder de influência sobre a sociedade. Assim, por meio de seus agentes – ex-alunos do colégio, por exemplo – a Igreja – tem sua autoridade moral fortalecida perante a coletividade, tendo, portanto, força suficiente para se posicionar de modo privilegiado no jogo social que, de acordo com as transformações sociais e políticas, vai se tornando cada vez mais competitivo, devido à entrada de outras crenças no mercado religioso.

Portanto, através de uma fonte documental pouco usual – revista de estudantes – acreditamos ter sido possível mostrar o quanto a socialização religiosa e a nobreza espiritual podem funcionar como competentes dispositivos pedagógicos de um colégio católico tradicional do Rio de Janeiro nos anos 1950. Igualmente demonstram o quanto a Igreja é depositária de uma liturgia que, em última instância, fundamenta sua própria ortodoxia (BOURDIEU, 2007, p. 60) que, apesar dos novos tempos, precisa ser preservada, a fim de que perpetue sua posição de destaque na sociedade. Neste caso específico, pela participação social de seus seletos membros: ex-alunos do Colégio Santo Antônio.

REFERÊNCIAS

A VITÓRIA COLEGIAL. Rio de Janeiro: Carioca, 1950-1959.

ALMEIDA, Ana Maria. Um colégio para a elite paulista. In: ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). *A Escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 135-147.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-64.

_____. Gênese e estrutura do campo religioso. In: _____. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007. p. 27-78.

_____. *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

_____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DELLA CAVA, Ralph. Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro, 1916/1964. *Estudos Cebrap*, São Paulo, n. 12, p. 6-52, 1975.

ELIAS, Norbert. *Os Estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAGUER, Jean-Pierre. Os Efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, p. 9-53, 1997.

FOULQUIÉ, Paul. *A Igreja e a educação*. Rio de Janeiro: Agir, 1957.

MAINNHEIM, Karl. O Problema sociológico da geração. In: FORACCHI, Marialice; FERNANDES, Florestan (Org.). *Mannheim: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67-95.

MAINWARING, Scott. *Igreja católica e política no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

PASSERINI, Luisa. A Juventude, metáfora da mudança social. Dois debates sobre os jovens: a Itália fascista e os Estados Unidos da década de 1950. In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *História dos jovens: a época contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 319-382.

PEROSA, Graziela. Educação diferenciada e trajetórias profissionais femininas. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 51-68, 2008.

SAINT MARTIN, Monique. Coesão e diversificação: os descendentes da nobreza na França, no final do século XX. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 127-149, 2002.

_____. Uma “boa” educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 66, p. 104-122, abr. 1999.

SEIDL, Ernesto. Caminhos que levam a Roma: recursos culturais e redefinições da excelência religiosa. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 15, n. 31, p. 263-290, jan./jun. 2009.

SEVCENKO, Nicolau. A Capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: _____. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. República: da Belle Époque à Era do Rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. p. 513-619. (História da vida privada no Brasil, 3)

MIRIAM WAIDENFELD CHAVES

Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ – e pesquisadora do Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade – Proedes

miriamfeld@terra.com.br

OUTROS TEMAS

EDUCAÇÃO E COLONIZAÇÃO NO BRASIL: AS ESCOLAS ÉTNICAS ALEMÃS

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS

RESUMO

Este artigo apresenta dados de pesquisa sobre a organização escolar e curricular de escolas primárias na colônia catarinense Hansa, fundada em 1897. Foi baseado na análise de documentos da Companhia Colonizadora Hamburguesa. Os resultados mostram peculiaridades como o ensino em alemão e o currículo focalizado no Cálculo e na aprendizagem da língua e cultura alemãs nas disciplinas de Leitura, Escrita, Poesia, Canto, Religião e Latim. Porém, havia matérias como Português e História, que abordavam questões brasileiras. Nos seus primeiros anos, as instituições mantiveram aspectos pedagógicos que as caracterizam como típicas expressões do fenômeno das escolas étnicas: as escolas alemãs [Deutsch Schulen]. Elas atenderam a necessidade de escola, embasadas por um conjunto de práticas educativas de cunho étnico que mesclaram aspectos culturais estrangeiros àqueles do contexto brasileiro. O uso da língua alemã constituiu um indicador étnico essencial. A compreensão dessas instituições escolares na história da educação brasileira é parametrizada pelas relações entre currículo e cultura, considerando a questão étnica como fator central na análise dos processos sociais.

IMIGRAÇÃO ALEMÃ • ESCOLA COMUNITÁRIA • PRÁTICAS EDUCATIVAS • ETNIA

EDUCATION AND COLONIZATION IN BRAZIL: GERMAN ETHNIC SCHOOLS

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS

ABSTRACT

This article presents data on school organization and curricula for primary schools in the Hansa colony in Santa Catarina, founded in 1897 in Brazil. It has been based on an analysis of documents belonging to the Colonizing Company of Hamburg [Companhia Colonizadora Hamburguesa]. The results show particularities such as German-medium teaching and a curriculum focusing on Calculus and the study of the German language and culture in subjects such as Reading, Writing, Poetry, Singing, Religion and Latin. There were, however, subjects such as Portuguese and History, which addressed Brazilian issues. In their early years, these institutions maintained pedagogical aspects that mark them as typical expressions of the ethnic school phenomenon: the German schools [Deutsche Schulen]. They met the need for schools, and were based on a set of educational practices that were ethnic in nature, blending foreign cultural aspects with other aspects from the Brazilian context. The use of the German language was an essential ethnic indicator. Understanding of these school institutions in Brazilian educational history is placed within parameters of relations between curriculum and culture, taking the ethnic issue as the core factor in the analysis of social processes.

GERMAN IMMIGRATION • COMMUNITY SCHOOLS • EDUCATIONAL PRACTICE • ETHNIC

NOSSAS INVESTIGAÇÕES NO CAMPO da História de Instituições Escolares focalizam escolas primárias fundadas por imigrantes europeus que chegaram no Sul do Brasil a partir do século XIX. Neste artigo apresentamos resultados de pesquisa sobre “escolas alemãs” que foram instaladas numa colônia de imigrantes alemães fundada em Santa Catarina, no ano de 1897, como iniciativa da Companhia Colonizadora Hanseática [Hanseatischen Kolonisations-Gesellschaft]. Buscamos caracterizá-las como núcleos de produção de relações sociais parametrizadas por questões étnicas, uma vez que se constituíram como uma experiência histórica engendrada nas relações entre a perspectiva cultural estrangeira e a brasileira. A investigação é baseada em pesquisa documental com o uso de fontes primárias: dados sobre a atividade das escolas na colônia catarinense incorporados aos relatórios dos diretores daquele empreendimento de colonização¹.

O objetivo é analisar a fundação e o posterior funcionamento daquelas escolas tendo como referência os indicadores étnicos. Os resultados apontados pretendem contribuir no debate sobre o fenômeno educativo que foram as escolas alemãs por meio da análise das práticas educativas construídas naquela época.

A QUESTÃO ÉTNICA COMO CONSTITUINTE DE INDICADORES PARA A PESQUISA

Para dar início às abordagens fundadas no fator étnico, selecionamos entre as várias pesquisas que tratam da questão imigratória no Brasil

¹ Essa documentação, em parte contendo dados inéditos sobre a colonização alemã no Brasil nos fins do século XIX e início do século XX, foi localizada no Arquivo Estadual de Hamburgo [Staatsarchiv Hamburg]. O porto de Hamburgo foi um dos principais pontos de partida dos navios com imigrantes cujo destino foi o Brasil. Os textos originais estão impressos em alemão gótico, sendo as traduções de nossa responsabilidade.

dois trabalhos de Seyferth. Em *Imigração e cultura no Brasil* (1990), com base numa perspectiva antropológica, essa autora dedica-se às relações entre a imigração e a etnia, evidenciando a permanência entre os imigrantes de relações sociais étnicas relacionadas à cultura e organização social de origem, dentre as quais a preservação da língua materna é tida como essencial a sua identidade. Um dos aspectos também destacados é a ação das diversas instituições comunitárias na preservação e divulgação desses valores étnicos, contexto no qual sobressai a atividade das escolas:

De fato, é no final do século XIX que algumas instituições comunitárias [...] apareceram como divulgadoras dos valores étnicos, preservados pelos imigrantes e transmitidos de uma geração a outra. A língua materna e a cultura nacional seriam preservadas através da escola, da igreja, das associações, mas acima de tudo através da palavra escrita, no sentido de marcar a diferença de um grupo em relação aos outros. Estas instituições formais serviram de veiculadoras e perpetuadoras da *etnicidade*... (SEYFERTH, 1990, p. 82)

Do mesmo modo, em *A conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira* (2003), Giralda Seyferth relaciona aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais da colonização alemã no Sul à etnia. Mostra que, desde a chegada das várias levas de imigrantes alemães durante o século XIX até os anos da campanha de nacionalização no Estado Novo, diversos conflitos foram matizados por perspectivas étnicas. Igualmente, posiciona a escola alemã como a instituição social essencial à manutenção das características étnicas, sobretudo porque responsável pela preservação do idioma estrangeiro.

A inclusão dos fatores étnicos na análise da imigração marca a abordagem de Willems, dedicada principalmente ao estudo da presença alemã no Brasil. Para ele, os contatos entre sociedades culturalmente diferentes configuraram fenômenos de aculturação e assimilação. No início da obra *A aculturação dos alemães no Brasil* (1980), Willems resgata uma fundamentação teórica vinculada à questão étnica, defendendo um tratamento crítico da perspectiva etnocêntrica como necessário à compreensão dos aspectos históricos associados à imigração germânica². A questão étnica também é tida como fundante no trabalho de Kreutz:

A opção por etnia como uma categoria de análise em educação não se opõe nem substitui as categorias de classe, de gênero e outras. Ajuda, sim, a ampliar a ótica de análise, com potencialidade para detectar aspectos da trama das ações e das relações

2

"Surge assim o que se convencionou chamar *etnocentrismo*, quer dizer, uma 'visão dos fatos que leva a considerar o próprio grupo como centro de tudo, e a comparar e avaliar todos os demais com referência a ele'" (WILLEMS, 1980, p. 4).

humanas a partir de vivências e simbologias. Significa um avanço no esforço metodológico que ajuda a compreender de que forma o processo educacional e escolar tem se desenvolvido em relação a diferenciação cultural. (KREUTZ, 1999, p. 80)

Na exploração da produção desses três autores localizamos nexos teóricos e metodológicos, dentre os quais evidenciamos a estreita relação entre os conceitos e as abordagens da tríade etnia, cultura e identidade. Conforme Seyferth, as relações entre os imigrantes alemães e a população brasileira resultaram nas expressões sociais, políticas e culturais de germanidade [*Deutschtum*] e no germanismo teuto-brasileiro [*Deutschbrasilianertum*], manifestações de etnicidade configuradas de modo conflituoso durante o processo histórico. Para Willems, é possível vincular os contínuos contatos entre culturas diferentes ou de diversas origens étnicas e as possibilidades de conservação de identidade cultural. E, segundo Kreutz, a multiplicidade de culturas em processo relacional estabelece o étnico como elemento constitutivo da dinâmica social em torno de um eixo que é a dimensão cultural, sendo a identidade étnico-cultural “fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada” (1999, p. 80).

Embasados inicialmente pelos referenciais citados, mas posteriormente acrescentando parâmetros teóricos e metodológicos relacionados às nossas próprias investigações nesse campo, construímos um conjunto de indicadores étnicos. De acordo com essa perspectiva, abordar os aspectos da etnia significa:

- a. atentar para uma perspectiva das relações entre os sujeitos e grupos sociais considerando sua língua, seus costumes e tradições, sua religião, suas instituições sociais;
- b. conjugar, de forma simultânea, os múltiplos dados relacionais das práticas sociais a sentimentos de pertencimento a um mesmo povo ou nação em que há ligações definidas pela consanguinidade, pelo convívio em um mesmo lugar geográfico e por um processo histórico constitutivo de relações nos planos econômico, social e político;
- c. partilhar elementos simbólicos e de base material que expressam significados nos processos relacionais compartilhados no âmbito da cultura;
- d. analisar o engendramento da produção e reprodução cultural considerando a dinâmica mesma de sua operação, levando em conta as interferências, condicionamentos e participações dos sujeitos e grupos sociais.

Diante das premissas apresentadas, passamos à descrição e análise de uma experiência de implantação e atuação das escolas elementares no contexto da colonização alemã em território catarinense.

A COLONIZAÇÃO COMO NASCEDOURO DAS ESCOLAS ALEMÃS

A imigração alemã instituiu no Sul do Brasil cenários de colonização onde se desenvolveram relações entre culturas distintas. Em 1897, a Companhia Colonizadora Hanseática [Hanseatischen Kolonisations-Gesellschaft] negociou a concessão de terras situadas no norte e nordeste de Santa Catarina. Os 650 mil hectares delimitaram geograficamente a Colônia Hansa [Kolonie Hansa], constituída por quatro regiões distintas: Itajaí Hercílio (ou Itajahy Hercílio, que incluía Hammonia e Neu-Bremen), Itapocu (incluindo o distrito Humboldt), Sertão de São Bento e Piraí [Pirahy] (DIE KOLONIE HANSA..., 1911, p. 3-4). Considerada a configuração geográfica hoje existente, compreendia trechos de terra atualmente pertencentes ao território dos municípios catarinenses de Itajaí, Blumenau, Ibirama, Jaraguá do Sul, Corupá, São Bento do Sul e Joinville. A colônia Hansa estava destinada essencialmente à imigração alemã e nos primeiros cinco anos chegaram às terras loteadas e reservadas à ocupação 2085 pessoas (PROSPEKT, 1902). Nesse sentido, essa experiência de colonização se enquadra em modelos já ratificados:

Mas, se houve no Brasil uma etnia imigrada associada ao regime de colonização com pequenas propriedades, esta foi a alemã. [...] Os alemães, em sua maioria, estabeleceram-se no país através do sistema de colonização e se concentraram em algumas regiões do Sul do país. [...] No início o processo de colonização foi patrocinado pelo Estado e só mais tarde entraram em cena as empresas particulares. (SEYFERTH, 2003, p. 24)

As condições instituintes da vida colonial podem ser associadas à construção das relações entre os imigrantes estrangeiros e aos governantes brasileiros. Por exemplo, na caracterização das colônias, a orientação política estatal influenciou na sua organização social mais ampla, ao mesmo tempo em que gerou um elemento cultural distintivo para os indivíduos e grupos de imigrantes ao posicioná-los como trabalhadores rurais, demarcando um elemento histórico constitutivo de sua identidade étnica: a condição de “colono”.

De uma forma ou de outra, criando colônias por decreto ou autorizando companhias particulares a fazê-lo, o governo brasileiro

teve algum controle sobre o processo e determinou todas as suas regras, além de uma nova identidade para os imigrantes, que foram encaminhados para áreas de colonização onde se tornaram *colonos*, categoria oficial depois incorporada como sinônimo de camponês e assumida, no Sul, como identidade definidora dos camponeses de origem europeia. (SEYFERTH, 2003, p. 26)

Da parte das elites brasileiras, tanto no período imperial como nas primeiras décadas da era republicana, as diretrizes dos projetos colonizadores foram guiadas por perspectivas de cunho étnico e – por que não dizer – racial, as quais foram arroladas para justificar a escolha do imigrante alemão como elemento humano “ideal” para a ocupação do território nacional, uma vez que reunia tanto uma característica de base biológica desejada à época – era europeu, branco ou de raça branca –, assim como tinha atributos morais desejáveis como a obediência e o amor ao trabalho (MOOG, 1961; IANNI, 1972; ROQUETTE-PINTO, 1978; SEYFERTH, 2003)³. Há diversos estudos dessa natureza, entre os quais o de Diégues Júnior é emblemático, afirmando que a imigração e colonização estrangeiras “contribuíram para quebrar a unidade, senão mesmo a monotonia, da paisagem cultural de origem lusitana. O quadro cultural de base portuguesa foi enriquecido de outros aspectos; agregaram-se-lhes elementos originários de outras culturas” (1960, p. 351); indo mais além, defende que o movimento imigratório foi o responsável pela configuração no Sul do Brasil daquilo que chamou de uma “região cultural” distinta das demais do país.

No movimento de colonização, a escola pode ser entendida como instituição necessária ao progresso do empreendimento comercial. Mas, ao mesmo tempo, também vinha atender a uma função social explícita pela necessidade de escola para os filhos dos imigrantes alemães, que tinha raízes culturais no continente europeu e que foi transplantada. Por isso, observamos que as escolas criadas representaram tanto uma iniciativa das famílias nas comunidades como um investimento de caráter comercial feito com a subvenção financeira por parte da companhia colonizadora. De fato, um aspecto que chama a atenção na colonização alemã foi a preocupação com a fundação de escolas em diversas regiões. Aliás, a prioridade dada à escola é apontada como uma das características típicas das comunidades de imigrantes alemães (MÜLLER, 1994; RAMBO, 1994a; SEYFERTH, 1990).

Verificamos nos diversos relatórios enviados pela direção local da Colônia Hansa que, em 1904, ou seja, dentro de um período de seis anos seguintes à fundação, já havia quatro escolas em Humboldt: na “cidade” [*Stadtplatz*], na estrada Isabel [Isabella-Strasse], na estrada Paulo [Paul-Strasse] e na estrada Bonpland e Humboldt [Bonpland und Humboldt Strasse]. Em outro distrito, Itajaí-Hercílio, também já fun-

3

Não é o meu escopo, aqui, aludir com profundidade ao debate sobre os aspectos de ordem econômica e política que nutriram os critérios de seleção que sustentariam as políticas de colonização, discutindo quais deveriam ser os imigrantes mais apropriados aos propósitos da elite brasileira de então. Lembro, porém, que a questão racial em voga no século XIX, assim como as discussões sobre a escravidão, foram parâmetros empregados em diversos discursos de base ideológica.

cionavam cinco escolas: Hammonia, Sellin, Rafael, Neu-Bremen e Neu-Zürich. Havia uma em São Bento e outra em Piraí (BERICHT., 1905, p. 13).

As iniciativas de criação de escolas pelos próprios colonos evidenciaram a ausência de instituições escolares públicas para o ensino elementar ou primário no contexto do Império e da República Velha (NAGLE, 1974; SCHNEIDER, 1983; WEREBE, 1995; WILLEMS, 1980). Concordamos com Seyferth, quando propõe, como impulsos para a criação de escolas e outras instituições de fundo étnico, fatores relacionados à ausência de condições estatais à época, seja para a oferta de uma infraestrutura nas regiões de implantação de imigrantes, seja no sentido da disponibilização de um sistema escolar que pudesse atender a população brasileira:

Além disso, por omissão do Estado, que tinha um amplo projeto de colonização com imigrantes mas não os recursos para executá-lo com eficácia, a organização das comunidades ficou a cargo dos próprios colonos. Foi assim que surgiram as escolas alemãs e suas entidades de apoio, as associações de caráter beneficente e assistencial, a organização inicial da assistência religiosa (tanto católica como luterana) na forma comunitária, as associações culturais e recreativas (como as sociedades de canto, de tiro, de ginástica, etc.), os jornais e outras publicações em língua alemã, sobretudo nos núcleos urbanos emergentes nas áreas coloniais, mas também nas linhas e picadas do interior das colônias. (2003, p. 28-29)

A visão de Willems (1980, p. 279) vai ao encontro desta mesma perspectiva: “Frustrados na sua expectativa de receber, como no país de origem, escolas públicas, os imigrantes alemães estavam entregues a si próprios quanto à solução do problema de educação escolar”.

Quanto às escolas criadas no cenário da colonização germânica no Brasil, Egon Schaden elaborou análises que auxiliam na compreensão de sua natureza. Ressaltamos seu texto intitulado “Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira”, em que propõe uma tipologia considerando a multiplicidade de relações culturais nas zonas coloniais e, simultaneamente, alerta para certa generalização na abordagem das “escolas alemãs”:

O sistema escolar teuto-brasileiro constituiu-se de forma bastante complexa. A sua notável diferenciação interna tem sido escamoteada não raro pela designação corrente de “escola alemã”. Dadas as múltiplas formas de transição, não é fácil, aliás, dar uma tipologia satisfatória das “escolas alemãs” no Brasil. De

qualquer modo, conviria distinguir pelo menos entre: 1º, escolas alemãs propriamente ditas, surgidas sobretudo em núcleos urbanos e mantidas, em sua maioria, por sociedades escolares; 2º, escolas comunitárias ou coloniais, características das zonas de fraca densidade demográfica, e 3º, escolas mantidas por congregações religiosas alemãs. (SCHADEN, 1966, p. 65)

Utilizamos as proposições de Schaden para alinhar as instituições da colônia Hansa à segunda categoria: “correspondente à genuína escola teuto-brasileira. São ou eram estabelecimentos de ensino em geral só primário, fundados pela iniciativa dos próprios colonos em zonas rurais ou, quando muito, de incipiente urbanização” (SCHADEN, 1966, p. 65-66). Nesse sentido, porém, admitimos uma compreensão de que aos anseios dos próprios colonos por uma escola comunal se somou o apoio da Companhia Colonizadora Hanseática, num ambiente onde a escola pública inexistia.

Também as pesquisas de Rambo (1996; 1994a) tratam do processo histórico de gênese da escola comunitária teuto-brasileira, analisando criteriosamente a sua natureza. A documentação que nutriu suas investigações focaliza a fundação e evolução dessas instituições no Rio Grande do Sul, reunindo elementos essenciais para que se possa configurar o quadro teórico mais amplo que contempla a imigração alemã nas regiões meridionais brasileiras. Possibilita, ainda, que sejam identificadas tanto semelhanças como distinções, as quais emergem do processo analítico-comparativo entre as escolas no cenário gaúcho e aquelas criadas em Santa Catarina, objeto deste estudo. Rambo (1994a, p. 9) evoca as raízes milenares do processo histórico de formação cultural nas regiões europeias de onde vieram os colonizadores, lembrando que estes “Foram os herdeiros de um rico e vasto arsenal de tradições culturais, sociais, políticas, econômicas, artísticas e religiosas, arduamente elaboradas, durante séculos”. E, nessa perspectiva, coube à escola papel vital na preservação do patrimônio cultural dos imigrantes:

E o meio que lhes pareceu mais eficaz, encontraram-no na própria bagagem cultural trazida de além oceano: a escola. Tratava-se de uma escola que não servia apenas de núcleo alfabetizador, mas representava o antídoto eficaz contra uma possível degenerescência cultural. Com essa missão gigantesca à raiz, deve ser entendida e colocada nos seus devidos parâmetros a escola de comunidade (Gemeindeschule) de ambos os credos e que tanto bem trouxe aos camponeses teutos nos primeiros 120 anos, e depois, a partir de 1940, faz tanta falta. (RAMBO, 1994a, p. 14)

Os documentos analisados permitem afirmar que a criação de escolas na colônia Hansa atendeu aos pressupostos teóricos expostos. Algumas das escolas foram fundadas por associações ou sociedades escolares particulares [*Schulverein* ou *Schulgemeinde*], que tinham como membros as famílias locais, outras estavam vinculadas à igreja evangélica luterana. Mas os relatórios mostram que também essas escolas comunitárias receberam apoio financeiro da Companhia Colonizadora Hanseática. Os balanços de gastos e investimentos nas colônias apresentam subvenções para as escolas [*Subvention für Schulen*], como consta do relatório anual de 1901, onde se registraram os gastos de 440 mil réis nesta rubrica (JAHRESBERICHT..., s.d., p. 5). Para estimar o que esse investimento nas escolas representou no total contabilizado, analisamos no corpo do texto um trecho que trata das despesas para fins específicos [*Ausgaben für besondere Zwecke auf der Kolonie*], discriminando cinco itens. O primeiro deles é a subvenção escolar; o seguinte se refere ao pagamento de despesas com viagens do clero de ambas as confissões, registrando 328 mil réis; o terceiro trata dos gastos com colonos doentes, medicamentos e honorários médicos, que soma 182 mil e duzentos mil réis; as taxas destinadas aos advogados em Joinville e em São Bento compõem as duas últimas rubricas, que totalizam um milhão e oitocentos mil réis. Portanto, informaram-se despesas totalizando dois milhões, setecentos e cinquenta mil e duzentos mil réis. Em relação ao total, o investimento nas escolas significou 16% (JAHRESBERICHT..., s.d., p. 5)⁴. No caso, as iniciativas das comunidades locais para a criação de escolas próprias foram favorecidas pela Companhia, o que pode explicar o florescimento das várias unidades espalhadas pela colônia e que constituíram um primitivo sistema de escolarização para atendimento das crianças. A subvenção financeira certamente foi fundamental, na medida em que as escolas comunitárias eram mantidas com as mensalidades pagas pelos membros da associação escolar comunal que as fundava, questão que em muitos casos exigia um sacrifício financeiro dos colonos (WILLEMS, 1980, p. 282-283).

A escola era uma instituição absolutamente necessária na vida das comunidades de imigrantes pela demanda de população infantil que aumentava com o passar dos anos. A esse dado se pode associar a questão da religião luterana, pois em algumas áreas o percentual de imigrantes protestantes foi maior do que o de católicos. E, para os luteranos, havia a necessidade de ensinar desde cedo a leitura e a escrita para as crianças, pois elas precisavam sozinhas conhecer o conteúdo da Bíblia e participar dos ritos comunitários. No relatório referente ao ano de 1904, por exemplo, se verifica que, no distrito de Itajaí-Hercílio, as cinco escolas então existentes eram frequentadas por um total de 86 crianças, sendo 68 evangélicas e 18 católicas [BERICHT... 1905, p. 10]. Conforme a mesma fonte, o atendimento escolar então

4

E para que o leitor tenha uma ideia sobre os custos com outros investimentos em infraestrutura naquele contexto, permitindo uma eventual comparação entre as quantias de dinheiro gastas na Colônia com diferentes finalidades, citamos ainda dados do relatório que informam sobre a construção de cinco pontes em São Bento, com gastos contabilizados da ordem de um milhão, oitenta e três mil e novecentos e cinquenta mil réis (JAHRESBERICHT..., s.d., p. 5).

proporcionado atingia um total de 61 famílias [*Schul-Familien*] dentre as 82 que aparecem computadas como integrantes (ou membros) das associações escolares existentes. Estima-se, com base numa análise de proporcionalidade admitida pela relação entre tais dados numéricos, que a maioria das crianças da localidade tinha acesso à formação escolar inicial básica, compondo um quadro social de pouco analfabetismo entre os imigrantes. Outros estudos evidenciam que o valor conferido pelos imigrantes à educação e a conseqüente composição de uma rede de escolas vinculadas às comunidades contribuiu para eliminar o analfabetismo nas áreas de colonização: “Devido a essas escolas, ao desencadear a campanha de nacionalização, o analfabetismo estava erradicado nessas comunidades, quando, no restante do país ultrapassava os oitenta por cento” (RAMBO, 1994a, p. 75).

A escola de Hammonia, cujos professores eram o Dr. Aldinger e Frl. Lüderwaldt⁵, era a única que possuía duas classes e três seções diferentes; as outras quatro escolas – Sellin, Rafael, Neu-Bremen e Neu-Zürich – tinham apenas uma classe com três ou quatro divisões de nível do alunado, sendo conduzidas respectivamente pelos professores Krämer, Heuer, Genné e Grage (RAMBO, 1994a, p. 10). Portanto, todas as unidades escolares daquele distrito eram do tipo multisseriada. E uma vez que naquela pequena região atuavam pelo menos seis docentes distribuídos pelas cinco instituições citadas, podemos apenas especular se existiriam, ainda, escolas domésticas [*Hausschulen*], uma vez que não há menção a elas nos relatórios analisados.

A íntima associação entre a escola (educação) e a igreja (religião) foi um dado característico de algumas comunidades. Nessas, a entidade responsável pela fundação da escola era a comunidade evangélica. Esse tipo de colaboração possibilitou, em alguns casos, que os primeiros pastores que chegaram, além de comandar os trabalhos religiosos, viessem a atuar como professores, uma vez que eram mais letrados do que a maioria da população.

Também é interessante observar que havia uma preocupação pedagógica da direção da colônia com o funcionamento das instituições escolares, evidenciando que abrir e manter escolas em benefício local era escopo tanto da Companhia Colonizadora quanto dos próprios colonos. Por isso, logo foi criada uma associação vinculada à colonizadora, a *Schulverband Hansa*, bem como foi nomeado um inspetor [*Schulinspektor*], o Dr. Aldinger, que também atuou como professor numa escola do distrito de Itajaí-Hercílio que atendia 32 crianças (RAMBO, 1994a, p. 10). Apesar desse dado, não localizamos, no corpo documental disponível, outras informações sobre o associativismo na Colônia Hansa, que nos permitissem discutir aspectos comuns ao seu coletivo de escolas ou mesmo uma eventual organização do seu corpo docente, como Rambo (1996) mostrou ter ocorrido no Rio Grande do

5

Note-se a referência honorífica ao professor Aldinger, tratado por Doutor, o que se pode atribuir também ao fato de ter sido nomeado inspetor [*Schulinspektor*] da associação escolar criada e vinculada à Colonizadora, a *Schulverband Hansa*. É possível identificar a atuação de uma mulher na docência na referência à *Fraulein* Lüderwaldt (o termo foi abreviado por *Frl.*, podendo ser traduzido como senhorita).

Sul a partir da fundação, em 1898, da Associação dos Professores Católicos⁶, com atividade até 1938, e que significou a busca de unidade pedagógica e didática para as “escolas alemãs católicas”.

PRÁTICAS EDUCATIVAS SOB PERSPECTIVA ÉTNICA: AS SALAS DE AULA NAS ESCOLAS ALEMÃS

No tratamento analítico-descritivo desse tipo de instituição – a escola alemã ou teuto-brasileira, como preferem alguns – certas características mostram a sua natureza.

A organização escolar teve especial importância no caso dos imigrantes alemães. Mesmo quando ligadas às igrejas – católica ou luterana –, as escolas teuto-brasileiras se organizavam em sociedades escolares (as *Schulvereine*), possuíam currículos comuns, assim como livros escolares comuns, e muitos professores vinham da Alemanha. O maior número era de escolas primárias, alfabetizando em alemão [...] (SEYFERTH, 1990, p. 53)

Nesse relato evidenciamos aspectos das atividades escolares, em alguns relatórios apresentadas pelo próprio professor. Essas fontes primárias trazem elementos da organização dos tempos e espaços escolares, dados sobre o currículo, a atividade docente e discente, inclusive descrevendo minuciosamente aspectos didáticos. Tudo isso se constitui em objeto central para análise, uma vez que são raros os registros históricos que detalharam particularidades sobre as relações pedagógicas no interno das salas de aula daquelas instituições.

Para iniciar, falamos das edificações que funcionaram como escola naqueles primórdios. Prédios próprios para abrigá-las foram sendo gradativamente construídos, conjugando esforços da própria comunidade e o auxílio da Companhia Colonizadora Hanseática, uma vez que os relatórios citam seu papel na subvenção financeira. O processo foi de ocupação provisória de algum outro espaço alternativo para posteriormente transferir as aulas para a sede edificada e destinada à escola. Por exemplo, na estrada Paulo, a sociedade escolar foi fundada em novembro de 1903 e as aulas foram ministradas em casas particulares até setembro de 1904, quando foi inaugurado o prédio escolar; as aulas da escola da estrada Isabel aconteciam numa choupana, embora houvessem sido destinados quatrocentos mil-réis para uma construção que em 1904 ainda não estava pronta, porque o dinheiro era insuficiente (BERICHT..., 1905, p. 21-22). Esse processo coincide com os dados trazidos por outras pesquisas: “... o primeiro passo foi, provavelmente, uma espécie de “escola doméstica” em que a família mais interessada na instrução de seus filhos reunia estes e,

6

Conforme Rambo (1996, p. 20-21), a legalização e oficialização da Associação ocorreram com o registro de seus estatutos, em 1907.

talvez, mais algumas crianças da vizinhança próxima para aula dada na própria moradia” (WILLEMS, 1980, p. 280).

Devido à necessidade de atender tanto aos rapazes como as meninas, essas escolas eram chamadas de simultâneas [*Simultan-Schulen*]. Geralmente as aulas eram num único espaço e havia uma ou duas classes, por sua vez divididas em até quatro seções. Quanto ao número de alunos e professores, o relatório anual da região de Itajaí-Hercílio apresenta, para suas cinco escolas, um total de 86 estudantes atendidos por seis professores (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 16). Já a escola de Hammonia, que começou a funcionar em 1902, contava com duas classes e, por isso, era atendida por dois professores. Sua associação escolar também era a maior do distrito a que pertencia, sendo que o número de membros da sociedade escolar era de 25. O número de crianças atendidas variava. Em 1904, a escola da Estrada Isabel era frequentada por 16 alunos; na estrada Paulo, eram atendidas 12 crianças e na estrada Bonpland e Humboldt, 18 crianças (AUSZUG..., 1905, p. 21-22).

O número de alunos nas escolas fundadas era considerável se levarmos em conta as estatísticas de chegada de imigrantes às terras da concessão Hansa. Segundo dados da Companhia, em 1898 vieram 103 pessoas; em 1899, outras 331; em 1900, chegaram mais 278 imigrantes; em 1901, registraram-se 428 chegados; em 1902, houve um grande incremento, sendo contabilizados 945 imigrantes (PROSPEKT, 1902, p. 1). Ao buscar estabelecer uma proporção entre o total da população local, o número de escolas criadas e a quantidade de crianças que as frequentavam após os seis primeiros anos desde a fundação da colônia, vemos que ela é significativa, sobretudo se comparada ao atendimento em escola elementar pública existente em outras partes do Brasil à época. É interessante lembrar que a imigração alemã foi um trânsito de famílias e, portanto, havia tanto as crianças trazidas do exterior como aquelas que nasceriam aqui⁷.

Em alguns relatórios há uma transcrição de textos elaborados pelos próprios professores, com descrições um tanto quanto minuciosas. No extrato de relatório sobre a atividade escolar no distrito de Itapocu, o texto possibilita conhecer, por exemplo, como se organizava a semana letiva (AUSZUG..., 1905). Traz uma tabela referente à escola da área central de Humboldt (*Stadplatz* Humboldt), cujo funcionamento iniciou em abril de 1899 e atendia 25 crianças, aos cuidados do professor Paul Behrens. As aulas aconteciam de segunda a sábado, no horário entre 8 e 12 horas, para duas classes. A tabela mostra a distribuição horária das lições em cada dia do decorrer de uma semana letiva e, em seguida, são detalhados os conteúdos que eram tratados, o que numa linguagem atual corresponderia às disciplinas de cada dia letivo. Eram eles: Reli-

⁷

Os índices de natalidade nesse tempo eram consideráveis. As crianças representavam o aumento da capacidade produtiva da família no enfrentamento dos duros trabalhos agrícolas.

gião, Cálculo, Leitura, Ditado, Escrita, Redação, História Mundial, Português, História Natural, Canto, Trabalho Manual e Geografia.

O arranjo curricular permite algumas análises. A Escrita (em alemão) era focalizada quatro vezes. Os Ditados e o Canto, que também podem ser vistos como estratégias didáticas vinculadas à aprendizagem da língua alemã, aconteciam duas vezes no período semanal. Desse modo, as escolas contribuíam na formação de uma identidade própria dos grupos de imigrantes, por meio de uma função estratégica: “Papel preponderante foi desempenhado pela escola, já que o ensino primário entre as primeiras gerações de imigrantes foi ministrado (é claro que com exceções) em escolas particulares, comunitárias ou não, na língua de origem” (SEYFERTH, 1990, p. 82). Nesse sentido, a escola dos imigrantes cumpria com uma função étnica por meio da socialização das crianças em sua língua nacional, o que evidenciava o seu pertencimento a um grupo étnico: “Essas instituições formais serviam como veiculadoras e perpetuadoras da etnicidade desses grupos” (SEYFERTH, 1990, p. 82).

No seu relato, o professor Moritz Haselhorst, da escola localizada na Estrada Isabel, explica que o ensino era em língua alemã e esta era o principal objeto da aprendizagem da leitura e da escrita. Ele afirma ainda que utilizava “leituras leves” para o Ditado. Um livro de leitura e a escrita de cartas eram recursos didáticos usados na fixação dos conteúdos linguísticos, bem como uma Gramática. E todas as manhãs havia prática de leitura: primeiro, era o professor quem lia e, depois, exigia a leitura de uma a uma das crianças que, no final, liam em coro (AUSZUG..., 1905, p. 21).

Na segunda seção, o professor lia trechos facilmente compreensíveis, que também eram explorados nos ditados. Depois, escrevia perguntas na lousa maior (equivalente ao quadro-negro) e os alunos anotavam nas lousas individuais (de mão), sendo que deveriam responder às questões por escrito, mantendo os livros fechados. Nesse estágio, segundo o professor, a maioria das crianças já escrevia com o lápis de lousa e com tinta. E era exigida uma escrita bonita, ou seja, se faziam exercícios de caligrafia. Na terceira seção tinham a ajuda de uma cartilha e deviam praticar a leitura, a escrita e o cálculo. Nas horas de Canto se entoavam canções populares alemãs (AUSZUG..., 1905, p. 21-22).

Na descrição que o professor Richard Schulze, da Estrada Paulo, fez para o relatório de sua escola localiza-se um dado diferente na organização curricular: a exigência da escrita em latim ao lado daquela em alemão. Nesse caso, primeiro as crianças copiavam em suas lousas individuais, chamadas *Tafel*, e, depois de consideradas aptas, passavam a escrever sobre papel. *Tafel*, era uma pequena tábua, geralmente feita de ardósia, em que se podia escrever com uma espécie de lápis, giz ou

carvão; o texto era facilmente apagado. Embora outros professores da época, como Paul Behrens, Moritz Haselhorst e Wilhelm Herrmann, tenham descrito aspectos da atividade escolar que envolviam a escrita e a leitura, a menção que o professor Richard Schulze faz da escrita em diferentes suportes é única no teor do corpo documental analisado: “*Im Schreiben wird deutsche und Inteirische Schrift geübt, im ersten Schuljahr auf der Tafel und später auf Papier*” [No primeiro ano escolar a escrita em alemão é praticada na lousa e depois no papel]. Por esse motivo, não podemos fazer afirmações precisas sobre a existência e circulação das lousas individuais nas comunidades. Porém, em outra investigação que realizamos com base na memória oral de idosos daquela região catarinense, ocorreram falas referindo-se ao uso da *Tafel* em escolas remanescentes da antiga colônia, durante a década de 1930. O papel era artigo raro naquelas circunstâncias. Na documentação analisada, não existem menções a cadernos escolares, apenas à cartilha [*Fibel*], ao atlas e ao livro de leitura [*Lesebuche*], sendo estes evidentemente impressos sobre papel. Segundo o texto analisado, tanto na primeira como na segunda seção os alunos treinavam a leitura com o auxílio de um livro específico (AUSZUG..., 1905, p. 22).

Diversos relatórios trazem o mesmo detalhamento das atividades em cada escola, nas classes e seções em que eram subdivididas. No relatório da direção de *Hammonia*, de 1904, encontramos outra pormenorizada descrição das matérias tratadas e da sua distribuição curricular. A Leitura, item considerado essencial, estava presente nas quatro seções. O objeto estudado era a língua alemã, mas na segunda e terceira seções também se aprendia o latim. A aprendizagem da leitura era feita com a utilização de cartilhas e textos de cartas. Os alunos deviam ler em voz alta, o que era bastante cobrado (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 18).

Na disciplina de Escrita se aprendia a língua alemã. Um das estratégias metodológicas comuns era que as crianças redigissem pequenas cartas, individualmente. Assim, aprenderiam a elaborar pequenas frases. Há várias referências a silabação como recurso metodológico associado à aprendizagem pretendida. Mas não bastava apenas escrever de modo correto: era preciso escrever bonito, ou seja, apresentar uma bela grafia [*Schönschreiben*]. A caligrafia era uma exigência fundamental desde a primeira seção (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19).

Mesmo havendo a Leitura e a Escrita, existia a disciplina de Ensino da Língua Alemã [*Sprachlehre*] para todos os alunos das quatro seções. Nessa lição, no primeiro ano o professor devia seguir as instruções da cartilha. Na segunda seção, se explicava o singular e o plural dos termos, exigindo cópias e leitura. Já os alunos da terceira seção aprendiam a diferenciar o gênero, a divisão silábica, a entonação na leitura (sílabas fortes e fracas) e a conjugação verbal. Havia exercícios

linguísticos diversos. Foram citadas algumas leituras infantis que tinham títulos como *Cão e gato*, *O sapo*, *O preguiçoso* e *O Semeador*, por exemplo. Nesse sentido, percebemos que a natureza dos textos das cartilhas ou livros de leitura era a mesma da literatura infantil escolar da época, cujo conteúdo não apenas buscava fixar a escrita dos termos, mas tinha certo teor moralizador (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19).

No último ano estudavam-se os princípios de gramática e sintaxe da língua alemã, com as conjugações verbais considerando os tempos e as pessoas. Também se utilizava a poesia como recurso didático. As leituras eram mais complexas e estabeleciam relações com conhecimentos gerais, como se percebe no título *O leão de Florença*. O canto era praticado nas três seções superiores, compreendendo tanto canções populares como da liturgia religiosa. Cantar ajudava na aprendizagem idiomática, mas também servia para inculcar valores culturais e preservar a identidade étnica embasada no domínio da língua alemã. Alguns títulos das canções assim sugerem: *Ich hatt' einen Kameraden* [Eu tenho um camarada], *Wer will unter die Soldaten* [Quem estará entre os soldados] e *So nimm denn meine Hände* [Então pegue minha mão], proposto como um canto natalino (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19)⁸.

Os relatos sobre a utilização da língua alemã naquelas salas de aula ratificam a sua centralidade como elemento de comunicação entre os sujeitos e como objeto de aprendizagem, sublinhando o fator linguístico das relações sociais como o principal responsável pela caracterização da escola como um dos núcleos sociais de produção de relações étnicas.

Ao destacar o tema da etnicidade em relação à língua, Appel e Muysken discutem diferentes estudos com tal foco. Uma das afirmativas que resgatamos é aquela em que o aspecto étnico é associado à língua e identidade grupal:

Tudo aquilo que diferencia um grupo constitui a identidade do grupo. Ainda que não haja critérios fixos, um grupo se considera grupo étnico com uma identidade étnica específica quando é suficientemente diferente de outros grupos. [...] O conjunto dos hispânico-falantes que vivem nos Estados Unidos e que, de outra parte, vem do México (normalmente chamados chicanos) constituem claramente um grupo étnico. Possuem sua própria língua e isso os converte em grupo etnolinguístico. (APPEL, MUYSKEN, 1996, p. 24, tradução nossa)

Dentre os estudos que evidenciam a relação entre língua e etnicidade, Appel e Muysken se referem ao trabalho de Fishman, para quem “a língua é o símbolo por excelência da etnia”, e apresentam a

8

No texto original do relatório se escreve sobre o cantar, a duas vozes, enumerando algumas canções e com menção ao Natal: “Singen [cantar]: Wie II [como II]; dazu [ainda]: Ich hab mich ergeben [Eu me rendo], zweistimmig [duas vozes]; Uwe Bögel, zweistimmig [duas vozes]; [...] Weihnachtslieder [Canções de Natal]: So nimm denn meine Hände [Então pegue minhas mãos]; Es klappert die Mühle [Move o moinho]”. Já num hinário evangélico encontramos a canção *So nimm denn meine Hände*, de autoria de Julie v. Hausmann, na divisão “Geistliche Volkslieder” [Cânticos espirituais populares], subdivisão “Das Christliche Leben” [A vida cristã], sob o número 369 (EVANGELISCHES..., s.d.).

língua como sustentáculo de toda uma variedade de relações sociais de base étnico-cultural:

A importância da língua se vê amplificada pelo fato de que se emprega para sustentar outras experiências étnicas. Fala-se de todo tipo de temas e atividades culturais ou étnicas, e, portanto, a língua tem relação com elas. Cria-se uma espécie de laço associativo. Elementos culturais relevantes, tipos de trajes, aspectos de rituais das bodas, etc., encontram expressão na língua, e às vezes inclusive se crê que não poderiam ser expressos em uma língua distinta. (APPEL, MUYSKEN, 1996, p. 26, tradução nossa)

Análises dessa natureza confirmam nossas assertivas quanto à língua como indicador étnico: ela permeava as práticas educativas e lembrava do pertencimento a uma mesma herança histórica, sendo vital no compartilhamento dos elementos da cultura estrangeira em suas bases materiais e simbólicas. Sob tal ponto de vista, a escola alemã servia concomitantemente às dinâmicas de produção e reprodução cultural que estavam associadas à construção dos processos identitários nas relações entre os grupos alienígenas e a sociedade brasileira. De acordo com Kreutz (1999, p. 80): “Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte das práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica”.

Os aspectos conflituosos associados às relações sociais que a imigração gerou encontraram lugar na organização escolar primordial das escolas alemãs. Para alicerçar tal argumento, trazemos um dado étnico fundado na questão linguística para o debate: a presença apenas de conteúdos de base cultural estrangeira no currículo, posta em cheque pelo fato de existir uma preocupação com o domínio da língua portuguesa entre os imigrantes.

Ressaltamos, inicialmente, a existência de uma matéria destinada ao ensino da Língua Portuguesa [*Portugiesisch*], que aparece em dois horários durante a semana no plano de estudos da escola do *Stadtplatz* Humboldt. Tal fato traz à tona a polêmica quanto à não utilização ou mesmo desprezo de nosso idioma nas escolas alemãs, apontado em diversos estudos como característica desse tipo de instituição. Aspecto esse que seria posteriormente atacado pelas políticas educacionais de fundo nacionalista ao longo das primeiras décadas do século XX, sobretudo no Estado Novo (PANDOLFI, 1999; SANTOS, 2008). Se as aulas eram ministradas na língua alemã, determinando esse dado típico das *Deutsch Schulen*, o arranjo de disciplinas dessa antiga escola de um núcleo colonial chama a atenção para o fato de que também existiram

instituições onde a necessidade de conhecer a língua nacional foi levada em conta desde o princípio. Ou seja, nessas escolas os professores e os alunos falavam o alemão, idioma que também era objeto da aprendizagem da escrita e leitura. O ensino de Português poderia atender às necessidades da vida diária. Quanto à eventual obrigatoriedade de existir na época legislação que obrigasse o ensino da língua nacional nas escolas primárias, acreditamos que devido ao isolamento geográfico das colônias dificilmente tal determinação seria o fator que levaria a inserção do Português entre as disciplinas estudadas nessas localidades. Porém, o ensino de Língua Portuguesa enfrentava a questão da ausência nas colônias de professores que dominassem o idioma nacional brasileiro. Como lembra Rambo (2003, p. 80): “O problema maior era constituído pelos professores, pois eles próprios, na maioria dos casos, dominavam precariamente o português”.

Também no relatório docente sobre as atividades escolares em *Hammonia* se afirma que no último ano havia uma disciplina de Português [*Portugiesisch*], o que evidencia a preocupação com sua utilização cotidiana na formação infantil, pois as crianças estavam em meio à sociedade brasileira (JAHRESBERICHT..., 1905, p. 19). É viável, portanto, argumentar que pode haver alguma generalização quando se afirma que nas escolas alemãs o currículo era centrado exclusivamente em conteúdos relacionados às culturas estrangeiras. O estudo dessas escolas, instaladas nesta região de Santa Catarina no final do século XIX e meados do século seguinte, explicita a convivência de dados culturais de origem alemã (ou europeia) e brasileiros, num momento em que as pressões políticas e sociais dos nacionalismos e mesmo da campanha nacionalista com foco na educação ainda não atuavam. Nossa argumentação segue a direção indicada pelos estudos de Rambo (1994a, p. 154-155), que destacam a inclusão do português no currículo das escolas comunitárias gaúchas, associando a busca de conhecimento pela língua portuguesa nas comunidades de imigrantes a outros dados motivadores como o interesse, patriotismo e consciência dos próprios colonos, as razões de cunho pragmático que a convivência com a burocracia gerava e a existência de uma cartilha para aprendizado do português (*Sabe falar português?*).

Entendemos que percorrer a organização curricular das escolas alemãs da colônia Hansa implica necessariamente a identificação de uma perspectiva étnica, mesmo quando se focalizam as outras matérias. A seguir tratamos desse aspecto.

Na escola central de Humboldt o Cálculo era a atividade mais frequente, aparecendo em dez horários da semana. É perceptível, ainda, a valorização da leitura, que estava programada para seis momentos semanais. A História Natural (equivalente às atuais aulas de Ciências) aparecia duas vezes, enquanto a História Mundial era oferecida

somente a cada terça-feira, por uma hora. O Trabalho Manual era uma atividade escolar realizada nas quartas-feiras e sábados. A qualidade das atividades propostas nesse currículo evidencia a ausência de tratamento da história brasileira.

Os procedimentos docentes descritos num relatório de autoria do professor Moritz Haselhorst, da escola da Estrada Isabel, contam que na primeira seção ele lia trechos sobre a Geografia da América do Sul e brasileira. Nas lições de Cálculo os alunos da primeira seção praticavam as quatro operações e contas com frações decimais, o que era exigido tanto por escrito como oralmente. Quanto à Geografia, o professor explicou que era uma disciplina a que ainda não se destinava atenção especial nesse estágio da escolarização. Na segunda seção o cálculo utilizando as quatro operações continuava sendo treinado. Em Religião, o professor lia primeiro e depois todos repetiam em conjunto. Estudavam os Dez Mandamentos e outros trechos da Sagrada Escritura, que liam em coro e depois deviam anotar em um pequeno caderno. A história bíblica começava com a origem da vida (AUSZUG..., 1905, p. 21).

Com a análise dos conteúdos e metodologias, podemos perceber nas práticas dessa escola primária rural alemã a ênfase no cálculo e na escrita. Essas exigências estavam associadas à presença de materiais didáticos como cartilhas, gramáticas e livros de leitura. Nota-se ainda que o ensino religioso tinha destaque. A metodologia de ensino estava embasada em atividades que exigiam a repetição e a memória, sendo centralizada na condução docente.

Já na descrição que o professor Richard Schulze, da Estrada Paulo, fez para o relatório de sua escola não há detalhamento sobre o que era ensinado em cada uma das seções. Apresentou como matérias estudadas Religião, Escrita, Cálculo, Leitura, Canto e Geografia e a língua da terra brasileira [*Brasilischen Landessprache*]. Novamente, o relato da atividade docente chamou a atenção para a preocupação com a aprendizagem do português. No Cálculo se exigia toda espécie de contas. Segundo o mestre, as lições de Geografia eram dadas com dificuldade, pois não havia globo ou atlas. Nessa escola, que atendia a 17 alunos, havia um professor auxiliar (AUSZUG..., 1905, p. 22).

Numa das escolas de Hammonia, o Cálculo era estudado em todas as seções, assim como as aulas de Religião. Curiosamente, na primeira seção o ensino religioso aparecia como uma disciplina de Orações ou Preces [*Gebet*], o que indica que rezar era também visto como exercício de aprimoramento linguístico. Os estudos de ciências eram feitos com a utilização do atlas zoológico Leutemanns. A História Natural [*Naturgeschichte*] era componente curricular apenas do terceiro e quarto anos, em que se estudavam os três reinos (animal, vegetal e mineral). Curiosamente, mesclavam-se conteúdos alienígenas aos tipi-

camente brasileiros. O professor dizia que se listavam os exemplares exclusivos da fauna e flora do Brasil, como as aves (*Kolibri*, referindo-se ao beija-flor ou *Jakutinga*, para o jacu) e outros animais (*Mico*, para essa espécie de pequenos macacos). Ainda eram estudados animais domésticos como o cavalo e o cachorro. Espécimes vegetais importantes na vida rural, como o milho, também constavam das lições. A Ginástica [*Turnen*] estava entre as disciplinas apenas para a última seção. No relatório se explica que os alunos faziam exercícios ocasionalmente. Mas não há detalhamento sobre o tipo de atividade física. Outra disciplina particular citada é a História Nacional [*Heimatkunde*], no terceiro ano, abordando a própria localidade onde se situava a escola, o Vale do Itajaí [Das Tal des Itajahy] (BERICHT..., 1905, p. 19).

Isso mostra que, em diversos casos, as escolas alemãs focalizavam aspectos da realidade brasileira, ou seja, não eram desvalorizadas tais questões como apregou o ideário nacionalista das primeiras décadas do século XX. Assim, na quarta seção, havia a disciplina de História abordando a descoberta do Brasil e a constituição da própria colônia. O mesmo acontecia com a Geografia [*Erdkunde*] que abordava aspectos do Vale do Itajaí, do estado de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande, ao lado de conteúdos mais abrangentes como as diversas partes do mundo, os oceanos, as Américas do Sul e do Norte e a Europa (BERICHT..., 1905, p. 19). Ou seja, nessas escolas comunitárias foram incluídos elementos de conteúdo que, segundo uma análise elaborada sobre os currículos existentes em instituições congêneres situadas no território do Rio Grande do Sul, compunham um conjunto denominado “Realia”, em que se enquadrava o tratamento das coisas ou fatos reais: estudos sobre elementos da natureza e do meio ecológico tais como os animais (domésticos e selvagens) e plantas, ou ainda a História Natural e a Geografia (RAMBO, 1994a, p. 138-139, p. 142).

Como contribuição para se elaborar uma perspectiva analítico-comparativa entre os diversos elementos da organização escolar no contexto da imigração alemã, resgatamos outros dados sobre os cuidados com o currículo das escolas do território gaúcho, o que permite a constatação da existência de disciplinas similares àquelas das instituições da colônia catarinense:

A Associação de Professores, responsável direta pela organização didático-pedagógica dos estabelecimentos de ensino, assumiu a responsabilidade principal. No ano 1900, na sua assembleia geral em Bom Princípio (RS), aprovou um currículo básico comum para todas as suas escolas. Nele estabeleceram-se as diretrizes gerais que deveriam orientar o sistema, traçou-se uma linha comum de procedimentos didático-pedagógicos e introduziu-se como disci-

plina obrigatória, além da História e Geografia do Brasil, também a Língua Portuguesa. (RAMBO, 2003, p. 80)

Concordamos com Kreutz, quando reitera as ilações entre o processo escolar e a etnicidade:

A possibilidade fundante para o reconhecimento do étnico como um dos elementos constitutivos da dinâmica social é a percepção da multiplicidade de culturas que, estando em constante processo relacional ou instalando-se mais fortemente numa cultura específica, tem, na sua dimensão cultural, o eixo desencadeador de confrontos e interações que se refletem no respectivo processo educacional. (1999, p. 80)

Observados os componentes das atividades didáticas e pedagógicas para as escolas alemãs situadas na colônia catarinense rural Hansa a partir de 1897, podemos perceber as especificidades dos conteúdos e das atividades escolares. Embora considerando que a formação e o modo de atuar de cada professor, ao colocar em ação suas habilidades e conhecimentos pessoais, possam ter particularizado a natureza da ação educativa em cada instituição, compreendemos aquelas ações educativas como elementos da prática social cujas questões relacionais expõem seu conteúdo étnico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No discurso inaugural do 1º Colóquio de Estudos Teuto-Brasileiros, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1963, Gilberto Freyre lembrou:

A presença alemã no Brasil viria trazer um aspecto novo à formação brasileira; [...] Dando novo conteúdo étnico e cultural a essas formas, é certo; mas integrando-se no que nelas era já transregionalmente brasileiro no sentido de serem formas de organização predominantemente familiar e até patriarcal, de sociedade ou de convivência [...] (1966, p. 19)

A análise dos relatórios de direção da Companhia Colonizadora Hanseática revela as atividades pedagógicas em escolas primárias rurais situadas na colônia Hansa, fundada em Santa Catarina no final do século XIX. A abertura de escolas próprias para o atendimento dos filhos de imigrantes alemães, com a edificação de prédios e o desenvolvimento de um currículo diferenciado, significou a inserção de novos

elementos culturais formativos no Sul do Brasil, como teorizou Freyre. Igualmente, serviu à constituição histórica de uma identidade étnica.

A argumentação proposta defende a peculiaridade dessas instituições escolares sulinas. Converte com elementos de análise apresentados por Rambo (2003; 1996; 1994a), os quais, mesmo focalizando os cenários gaúchos, embasam-nos na ratificação de que existiram tanto circunstâncias históricas similares como diferentes quando comparamos os processos de criação e transformação de escolas efetivados, contemporaneamente, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul, durante a colonização alemã. Um mesmo caráter inspirou o surgimento de escolas nas comunidades de imigrantes de ambos os estados sulinos. Porém, no caso da Colônia Hansa, há a necessidade de que consideremos a sua vinculação à Companhia Colonizadora e o papel desta na administração do empreendimento, fatores que fizeram emergir outros elementos no quadro das relações entre os colonos e o governo brasileiro, em função da mediação comercial no processo de ocupação daquelas terras catarinenses. Os investimentos nas escolas comunitárias, noticiados nos relatórios, podem ser tomados como peculiares diante dos estudos que mostraram a ausência de ações governamentais no campo da educação escolar. Os relatos sobre as práticas educativas as caracterizam como “escolas alemãs” diante da natureza das propostas de ensino elementar que ali foram desenvolvidas, parametrizadas nos processos relacionais de cunho étnico engendrados nos contatos entre os sujeitos e grupos de imigrantes e a sociedade brasileira.

Implantadas em uma área de colonização catarinense ocupada por imigrantes alemães a partir de 1897, essas escolas ficavam sob a tutela do empreendimento comercial alemão. Nelas, foi historicamente elaborada uma atividade educativa cujas peculiaridades eram o ensino em língua estrangeira e uma proposta curricular centralizada na aprendizagem da língua e da cultura alemãs por meio das disciplinas de Leitura, Escrita, Poesia, Canto, Religião e até mesmo Latim. Porém, constatamos que havia outros elementos curriculares que abordavam aspectos nacionais, brasileiros, como o Português e a História Nacional. O Cálculo também era tido como uma matéria essencial na instrução elementar das crianças nessas instituições. Quanto aos aspectos curriculares, o estudo possibilitou distinguir pontos comuns entre as atividades nas escolas catarinenses e aquelas detalhadas por Rambo (1994a). Dentre outros, se constatou, por exemplo, que no campo linguístico havia a ênfase no ensino da Língua Alemã e em seus usos escolares e cotidianos, o que sublinhava o seu caráter étnico, ao lado da presença, ainda, do ensino da Língua Portuguesa; praticava-se o Canto, também. O Cálculo tinha lugar de destaque e se previa o tratamento daqueles conteúdos agrupados sob a denominação de Realia, dedica-

dos ao tratamento dos elementos da natureza e do meio ecológico, à História Natural e à Geografia.

Consideradas as práticas educativas que aquelas escolas primárias rurais das zonas de imigração alemã catarinenses abrigaram, pode-se ratificar que, pelo menos em seus primeiros anos de funcionamento, essas instituições mantiveram aspectos didáticos e pedagógicos que as caracterizam como típicas expressões do fenômeno das escolas alemãs num momento histórico particular do desenvolvimento da educação brasileira. Nessas colônias de imigrantes, pela ausência de instituições públicas, as escolas alemãs atenderam à finalidade social específica de fornecer instrução primária, embasadas por um conjunto de práticas educativas que mesclaram aspectos culturais estrangeiros àqueles do contexto brasileiro de então.

As investigações no campo da história das instituições escolares que focalizam essas experiências históricas sediadas no sul brasileiro levam a descortinar um horizonte teórico e metodológico mediante o qual essas escolas configuraram um cenário de elaboração de práticas sociais cuja atividade histórica as evidencia como um núcleo gerador de relações étnicas.

REFERÊNCIAS

- APPEL, R.; MUYSKEN, P. *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel, 1996.
- DIÉGUES JÚNIOR, M. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Inep, 1960.
- FREYRE, G. Discurso inaugural. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1., 1963, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1966. p. 17-20.
- IANNI, O. *Raças e classes sociais no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.
- MOOG, V. *Bandeirantes e pioneiros: paralelo entre duas culturas*. 2. ed. Rio de Janeiro, Porto Alegre, São Paulo: Globo, 1961.
- MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Edusp, 1974.
- PANDOLFI, D. (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- RAMBO, A. B. *A Escola comunitária teuto-brasileira católica: a Associação dos Professores e a Escola Normal*. São Leopoldo: Unisinos, 1996.
- _____. *A Escola comunitária teuto-brasileira católica*. São Leopoldo: Unisinos, 1994a.
- _____. Nacionalização e imprensa. In: MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e imigração alemã*. São Leopoldo: Unisinos, 1994b. p. 75-86.
- _____. O Teuto-brasileiro e sua identidade. In: FIORI, N. A. *Etnia e educação: a escola "alemã" no Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p. 63-92.
- ROQUETTE-PINTO, E. *Ensaio de antropologia brasileira*. 2. ed. São Paulo: Nacional; Brasília: INL, 1978.

SANTOS, A. V. A Inspeção escolar e a campanha nacionalista: políticas e práticas na escola primária catarinense. *Educação em Questão*, Natal, v. 33, p. 229-252, set./dez. 2008.

SCHADEN, E. Aspectos históricos e sociológicos da escola rural teuto-brasileira. In: COLÓQUIO DE ESTUDOS TEUTO-BRASILEIROS, 1, 1963, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 1966. p. 65-77.

SCHNEIDER, A. B. *Povoamento-imigração-colonização: a fundação de Blumenau (no Vale do Rio Itajaí) e de Joinville (nos fundos do Termo (Município) de Nossa Senhora da(s) Graça(s) de São Francisco Xavier (ou de Assis) do Sul)*. Joinville: Alvorada, 1983.

SEYFERTH, G. Conflituosa história da formação da etnicidade teuto-brasileira. In: FIORI, N. A. (Org.). *Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis: UFSC; Tubarão: Unisul, 2003. p. 21-61.

_____. *A Imigração e cultura no Brasil*. Brasília: UnB, 1990.

WEREBE, M. J. G. A Educação. In: HOLANDA, S. B. *História geral da civilização brasileira*. 5. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1995. p. 366-383, t. 2, v. 4.

WILLEMS, E. *A Acluturação dos alemães no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1980.

FONTES DOCUMENTAIS

AUSZUG aus den Schulberichten im Bezirt Itapocú pro 1904. Hammonia, 1905.

BERICHT der Kolonie-Direktion Hammonia uber das Jahr 1904. Hammonia, 1905.

DIE KOLONIE "HANSA" – Berich der Koloniedirektors J. Deeke in Hammonie. Hammonia, 1911.

EVANGELISCHES GESANGBUCH. São Leopoldo: Rottermund & Co., s. d.

JAHRESBERICHT fur die funfte ordentliche General-Versammlung der Hanseatischen Kolonisations-Gesellschaft m.b.H. das Jahr 1901 betreffend. Hamburg, s. d.

JAHRESBERICHT 1904 uber die 5 Hansaschulen des Bezirks Hercilio, erstattet von Schulinspektor Dr. Aldinger. Hammonia, 1905.

PROSPEKT. Hamburg, 1902.

STAATSARCHIV HAMBURG. 26/04 Ab/von: 1.3 2004, M1 139B ¼ - Hanseatischen Kolonisation Gesellschaft.

ADEMIR VALDIR DOS SANTOS

Professor e Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
ademir.santos@ufsc.br

OUTROS TEMAS

ANÁLISE DE PERIÓDICOS NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS

FABIANA SILVA FERNANDES
MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR

RESUMO

O trabalho discorre sobre a elaboração da Base de Dados do “Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio”, da Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, publicação mensal que circulou nos Parques Infantis paulistanos no período de 1947 a 1957. A criação da base justifica-se pela necessidade de se sistematizarem informações sobre a estrutura e a organização do Boletim Interno e identificar tendências educacionais e temas enfocados. Tornou-se orientação o princípio de que a definição dos campos de registro não deve ocorrer, a priori, sem um exame prévio da publicação. Considera-se a base como um primeiro processo de análise que, para prover elementos para a pesquisa, precisa ser composta por campos analíticos adequados às especificidades da publicação, ultrapassando a formalidade de registros.

Texto elaborado no âmbito dos projetos Fontes e Tendências Historiográficas na História da Educação Infantil (Fundação Carlos Chagas, Auxílio FAPESP) e Historiografia da Educação: relações sociais e história (Universidade São Francisco, Apoio CNPq: Auxílio e Bolsa de Produtividade).

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO • BASE DE DADOS • PARQUE INFANTIL PERIÓDICO

ANALYSIS OF JOURNALS IN THE HISTORY OF EDUCATION: PRINCIPLES AND PROCEDURES

FABIANA SILVA FERNANDES
MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR

ABSTRACT

The study describes the setting up of a database for the “Internal Bulletin of the Education, Assistance and Recreation Division – Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio” of the São Paulo Municipal Secretariat for Education and Culture, a monthly publication that circulated among kindergartens in the city of São Paulo from 1947 to 1957. We justify the setting-up of the database because of the need to systematize the information on the structure and organization of the Internal Bulletin and identify educational trends and topics that were focused on. The guiding principle was that recording fields should not be defined, a priori, without prior examination of the publication. The database is deemed to be a first analytical process, which in order to provide information to the study, needs to be composed of analytical fields that are suitable to the specificities of the publication, going beyond the formality of records.

ENTRE OS ANOS DE 1947 E 1957, a Divisão de Educação, Assistência e Recreio, órgão vinculado à Secretaria de Educação e Cultura, do Município de São Paulo, patrocinou a publicação de um Boletim Interno, editado mensalmente e direcionado à rede de instituições ligadas à Divisão – Parques Infantis, Recantos Infantis, Centros de Educação Familiar, Centros de Rapazes e de Moças¹. Trata-se de referência importante para estudos sobre variados aspectos dessas instituições, especialmente os parques infantis paulistanos, uma vez que o Boletim traz informações sobre propostas institucionais e pedagógicas da administração pública e esse longo período de publicação ainda está pouco explorado na história da educação da criança brasileira.

Este artigo tem por finalidade contribuir para o debate sobre a pesquisa com fontes dessa natureza, ocupando-se da discussão metodológica sobre a produção de uma base de dados, como instrumento para subsidiar as investigações.

Na historiografia educacional, há vários estudos sobre a utilização de periódicos (CATANI, 1989; DIAS, 2001; FERNANDES, 2004; MARGOTO, 2001; VILLELA 2001, entre outros), pautados especialmente pela referência à história cultural, na vertente de Roger Chartier, mas também pela sociologia de Bourdieu ou por filiação à chamada corrente pós-estruturalista. Esses estudos privilegiam os periódicos educacionais, voltados para a difusão das modernas teorias pedagógicas e concentram sua análise na materialidade dos impressos, nas representações, nos processos de circulação e apropriação, na constituição de campos, ou em discursos presentes nos textos. Outra influência refere-se à produção

¹ Em 1947, a denominação era Secretaria de Cultura e Higiene. Os Recantos Infantis eram instituições como os Parques Infantis, situados em regiões com muitos prédios de apartamentos.

de repertórios analíticos realizados em França e Portugal, destinados a inventariar os periódicos educacionais publicados durante extensos períodos (CASPARD, 1981-1991; NÓVOA, 1993, BASTOS, 2001).

A análise de um periódico não pode tomar a fonte como se fosse um sujeito histórico, independente das pessoas reais e das tensões existentes nas relações sociais em que se produzem os discursos e os bens culturais. Entende-se que é necessário situar o impresso como fonte de pesquisa no interior da história social, evitando-se tratar isoladamente a dimensão cultural, o que requer a busca de articulações com a história mais ampla, ou seja, os movimentos sociais e políticos, a conjuntura histórica do período da publicação e os movimentos e formações sociais em relação aos quais uma determinada publicação se articula de modo mais específico (CRUZ, PEIXOTO, 2007; DE LUCA, 2005; WILLIAMS, 2007).

O estudo específico do periódico é um elemento importante a ser considerado, pois a publicação não é um mero reflexo das relações sociais, mas componente delas. De acordo com Raymond Williams (2000, p. 207-8), a distinção da cultura como um sistema de significações realizado tanto abre o espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente significativas, em sua especificidade, como, por meio dessa ênfase, estimula o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras, pois a sua interpretação vigora nos dois sentidos. “Na verdade, só de maneira abstrata se pode separar o ‘sistema social’ e o ‘sistema de significações’, uma vez que, na prática, em graus variáveis, são mutuamente constitutivos” (WILLIAMS, 2000, p. 215-216).

Para a elaboração de uma análise crítica dessa fonte, foi necessário buscar o entendimento do seu projeto gráfico e editorial, das condições de sua produção, de sua circulação e significação. Cabe salientar que o Boletim Interno é distinto das publicações como as revistas pedagógicas, que tinham um caráter mais estruturado, produzidas em editoras e gráficas.

O Boletim é uma publicação semi-artesanal, datilografado e reproduzido em mimeógrafo à tinta, com uma diagramação simples, em folha no tamanho 30x21cm, impresso em papel timbrado da Prefeitura de São Paulo, sinal dessa produção “caseira”, com a utilização de papel da Secretaria Municipal (FILÓCOMO, 2005; KUHLMANN JR., 2005; KUHLMANN JR. et al., 2007). A primeira página de cada edição indica o mês, o número e o ano do exemplar, faz referência à instituição promotora, à responsabilidade da Seção Técnico-Educacional e apresenta o sumário².

Considerando-se a expansão da rede ocorrida ao longo dos 11 anos da publicação, depreende-se que ela terá contribuído para disseminar as propostas da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, com diretrizes às unidades socioeducativas do município. No Boletim do mês de novembro de 1947 (p. 216-7), são listados 7 Parques e 1 Recanto Infantil em funcionamento e mais 17 Parques e 1 Recanto Infantil em construção,

2

O Boletim foi digitalizado na íntegra e está disponível na página “História da Educação e da Infância”: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/jsp/educacaoinfancia/index.jsp>>.

com suas diretoras já nomeadas. No último número do Boletim, referente a agosto e setembro de 1957 (p. 120-124), relacionam-se 39 Parques, 5 Recantos e 48 Recreios Infantis³. O Boletim foi distribuído amplamente pelas instituições educativo-assistenciais, como indica relatório da Divisão, de 1951, que menciona em média uma tiragem de 400 exemplares e uma distribuição de 380 (MICARONI, 2007, p. 36).

Nos artigos publicados, nota-se o peso do Conselho Técnico Consultivo da Divisão, instalado em 1947 para subsidiar o trabalho das instituições e direcionar propostas de formação para os funcionários das instituições educativo-assistenciais. A colaboração do Conselho se dava, fundamentalmente, na publicação de propostas de atividade e de textos de caráter formativo sobre a educação, assistência e saúde, norteados pela proposta educacional dos parques infantis, bem como das outras instituições.

O Conselho Consultivo era o elo de ligação entre as instituições educativo-assistenciais e as partes diretivas que constituíam a Divisão. Em sua composição, reunia um conjunto de especialistas de diferentes áreas, incumbidos de dar orientações às atividades das instituições. Como afirmou João de Deus Bueno dos Reis, chefe da Divisão, no momento da sua instalação, em fevereiro de 1947, o Conselho contribuiria para “o constante progresso do seu pessoal especializado e para o entrosamento e a uniformização de técnicas” (1947, p. 37). As suas propostas tinham por objetivo a organização do espaço educativo e assistencial marcado pelas prescrições da ciência. A análise sobre os conselheiros, sua formação e a trajetória, assim como de outros autores, escapa aos objetivos deste artigo e será feita futuramente, no processo de exame dos dados, mas apresenta-se abaixo a lista daqueles que tomaram posse no ato de instalação do órgão⁴:

QUADRO 1 MEMBROS DO CONSELHO CONSULTIVO

João de Deus Bueno dos Reis	Presidente do Conselho
Maria Aparecida Duarte	Conselheiro de Assistência Geral
Noêmia Ippolito	Conselheiro de Educação Geral
Aristides Pelicano	Conselheiro de Medicina
Angélica Franco	Conselheiro de Educação Sanitária
Geloira de Campos	Conselheiro de Educação Física Infantil
Ida Jordão Kuester	Conselheiro de Recreação
Clorinda Gutilla	Conselheiro de Nutrição
Leda Abs Musa	Conselheiro de Psicologia
Martin Braunwieser	Conselheiro de Música
Francisco Lopes Chagas	Conselheiro de Educação Física de Rapazes
Ruy Guglielmetti	Conselheiro de Assistência a Rapazes
Ruth A. Carvalho	Conselheiro de Atividades Artísticas
Maria de Lourdes Sampel	Conselheiro de Educação Física para Moças
Maria Ignez Longhin	Conselheiro Social de Psiquiatria

Fonte: Elaboração dos autores.

3

Os Recreios começaram a funcionar no final de 1954 e situavam-se em espaços mínimos (out. 1955, p. 165).

4

Embora a instalação oficial do Conselho Consultivo tenha ocorrido em fevereiro de 1947, há menção ao seu funcionamento já no mês de janeiro daquele ano (Boletim Interno, fevereiro de 1947, p. 14).

O Boletim Interno apresentava informações sobre a rotina das instituições sócio-educativas, particularmente dos parques infantis, e sobre a atuação da Divisão de Educação, Assistência e Recreio. Seu conteúdo percorria desde assuntos mais gerais, sobre inaugurações, festividades e visitas de autoridades, até assuntos mais específicos, relacionados com o cumprimento de normas e instruções da Divisão pelos profissionais das unidades socioeducativas. Também apresentava artigos de caráter mais teórico sobre medicina, higiene, odontologia, psicologia, educação, educação física, música, educação especial; planilhas da administração interna da Divisão sobre movimentação de materiais, dados de frequência e horários dos funcionários. Os temas privilegiados eram tratados ou como “parte integrante de artigos e orientações mais amplas ou como foco central de artigos e orientações específicas. Isso evidencia a importância do seu estudo, pelo período e pelo tipo de documentação a ser analisada” (KUHLMANN JR., 2005, p. 7).

A publicação possibilita a compreensão de modelos, princípios e práticas educativas dos Parques Infantis, pois traz informações sobre a dinâmica de atividades propostas. No entanto, é necessário considerar a influência dos editores no conteúdo publicado, no valor atribuído às notícias divulgadas e na qualidade das informações produzidas e selecionadas. É preciso atentar-se para o fato de que o retrato da vida institucional apresentado na publicação foi desenhado a partir de um projeto redacional – com um caráter político, organizacional e pedagógico explícito e bem demarcado – da Divisão de Educação, Assistência e Recreio. Esse fato traz implicações na tentativa de compreensão da dinâmica da rede de instituições socioeducativas vinculadas à Divisão Técnica, na medida em que há a intermediação do órgão na configuração de uma possível identidade para os Parques Infantis. No caso do Boletim Interno, pode-se supor que ele oferece informações importantes para compreender o cotidiano da rede e das instituições, mas não é possível perder de vista que esse retrato da vida institucional traz uma configuração posta pela Divisão Técnica, que não se confunde com a realidade das instituições. Nas notícias sobre o que ocorre nos Parques, selecionam-se aspectos que interessam e não um quadro real deles. Os artigos também representam temas e enfoques selecionados pela Divisão (KUHLMANN JR., 2005).

Mas encontram-se também artigos do Boletim escritos por funcionários, como relatos de experiências nas unidades e outros depoimentos, o que abria espaço para a sua participação e contribuição com as propostas educativas, mesmo que se considere terem sido selecionados pelos editores.

Além disso, uma vez que as propostas para a educação da infância possuem espaço nas formações sociais – o que implica que suas configurações só podem ser reconhecidas na ação de diferentes sujeitos que se organizam a fim de elaborar e difundir concepções e de promo-

ver propostas político-institucionais –, é preciso considerar que o Boletim, como fonte de pesquisa, tem seus limites, pois não substitui outros meios complementares para se compreender a organização, o funcionamento e as práticas desenvolvidas nos parques infantis.

Levando em consideração esses aspectos delimitativos da fonte de pesquisa, pode-se afirmar que o Boletim Interno apresenta indícios sobre as relações estabelecidas entre as instâncias política e administrativa e as instituições e sobre as propostas políticas e institucionais formuladas, seja em relação à organização da rotina das instituições, seja em relação aos trabalhos, de cunho educativo e assistencial, desenvolvidos nas instituições.

A BASE DE DADOS SOBRE O “BOLETIM INTERNO DA DIVISÃO DE EDUCAÇÃO, ASSISTÊNCIA E RECREIO” (BDBOL)

Algumas pesquisas sobre periódicos educacionais têm se voltado para analisar poucas variáveis relacionadas a descrições formais sobre a sua estrutura e duração, acrescidas de aspectos selecionados previamente, o que pode produzir interpretações parciais, sem a apreensão do conjunto da publicação. A proposta de elaborar uma Base de Dados como instrumento para a análise do Boletim Interno teve como fundamento a ideia de que, para se compreender as particularidades da publicação, seria necessário elaborar campos que permitissem extrair tanto dados referentes à estrutura da publicação, como também de categorias analíticas necessárias para a análise do Boletim.

O registro realizado procurou ser o mais abrangente possível. Esse procedimento representa a adoção de uma metodologia que persegue um caminho longo, sem pretender obter resultados apressados e já previsíveis de antemão.

Dessa forma, foi realizada uma leitura prévia da publicação que permitisse a elaboração dos campos de registro da Base de Dados. O modelo de ficha final, após a realização de algumas simulações, foi aperfeiçoado de modo a compor um conjunto de campos de entradas que favorecessem a compreensão de sua estrutura, suas finalidades e intenções, seus conteúdos e suas características, considerando que o Boletim era um meio de divulgação e orientação pedagógica da Prefeitura de São Paulo.

Durante a sua produção, realizaram-se também estudos sobre alguns aspectos da história do Parque Infantil paulistano, tais como: a finalidade da publicação, as propostas pedagógicas, as programações e comemorações, os materiais didáticos, a educação especial, a educação física e a recreação, a educação moral e higiênica⁵.

A elaboração da estrutura da Base de Dados se deu mediante a utilização do *software* de livre uso CDS/Isis, distribuído pela Unesco. Foram

5

O registro inicial das fichas foi feito pelos alunos de Iniciação Científica (USF): Diego Vinicius da Silva, Silvana Alves da Silva e Juliana Santana da Silva, com bolsa IC Fapesp, e Gláucia Soares da Silva, voluntária. Posteriormente, os campos de registro e o conjunto das fichas foram padronizados e revisados.

Três dissertações de mestrado, desenvolvidas no âmbito deste projeto, abordaram como principal fonte primária o Boletim Interno: Filócomo (2005) tratou do tema da educação especial; Micaroni (2007) analisou a Educação Física nos Parques Infantis paulistanos; e Paiva (2008) estudou o uso da música nas propostas educacionais dos Parques Infantis.

elaborados dois níveis de registro: um referente aos dados de identificação do texto e outro, a dados interpretativos. A estrutura da base, portanto, foi composta por campos descritivos e interpretativos que permitissem a extração de informação e a composição de categorias pertinentes à análise do Boletim Interno, por meio do registro de todos os artigos veiculados ao longo dos 11 anos da publicação, totalizando mais de 2.000 fichas.

O primeiro grupo de registro, de caráter mais restritivo, tem por propósito o reconhecimento da estrutura da publicação. São os campos que se referem a informações pertinentes para localizar o artigo e situá-lo no contexto da publicação: seção, autor, título, volume, número, página, mês e ano da publicação.

O segundo grupo permite obter informações sobre a natureza da publicação: tipos de artigo, descritores, resumo, informações sobre o autor e notas. Esses campos de registro ainda podem ser divididos em dois grupos: um que permite o registro de informações sobre o conteúdo do artigo (*descritores* e *resumo*) e fornece vestígios para a articulação de dados da publicação com o contexto social mais amplo (*informações sobre o autor* e *notas*) e outro, formado pelo campo *tipos de artigo*, que permite o registro de categorias de análise relacionadas com as finalidades de cada artigo publicado no Boletim. Essas categorias podem ser apreendidas mediante a verificação da estrutura do artigo e das intenções manifestas nas mensagens produzidas e transmitidas aos profissionais da Divisão de Educação, Assistência e Recreio.

É importante observar que, embora os campos do primeiro grupo sejam mais usuais, a sua definição não cumpre uma mera formalidade de registro, pois auxilia no trabalho de análise da publicação. O campo “Seção”, por exemplo, foi proposto, porque possibilita o agrupamento de artigos por núcleos de significado, uma vez que há, no Boletim, agrupamentos de artigos relacionados com a mesma temática ou problema, enquanto outros se apresentam isoladamente. Esse campo de registro foi definido dada a organização do conteúdo da publicação, disposta, fundamentalmente, em seções temáticas, explicitadas no índice. Algumas seções repetem-se mensalmente, como, por exemplo: *Educação*, *Material Didático*, *Museu e Material Didático*, *Noticiário* e *Biblioteca Especializada*; outras não têm uma frequência regular, alternando-se nos boletins, como *Educação Sanitária*, *Educação Física*, *Educação Musical*, *Medicina* e *Pediatria*. Há também artigos que não se encaixam em nenhuma seção, sendo indicados de forma isolada no índice. Foram observadas também novas seções no Boletim, como a seção *Aproveitamento de material aparentemente inútil*, em 1954, e *Problemas Educacionais*, em 1955, o que indica uma maleabilidade na estrutura da publicação, para atender a interesses da Divisão e a demandas das próprias unidades socioeducativas.

No segundo grupo, o campo “Notas” permite o registro de informações que não se acomodam em outros campos, mas que são pertinen-

tes para a análise da publicação, como, por exemplo, a indicação da origem do artigo, da continuidade do artigo em números precedentes e precedentes do Boletim, de informações que articulam o artigo com fatos exteriores à publicação e descrições das figuras existentes no artigo.

O campo de registro “Descritores” foi inserido na base com o propósito de consignar não somente palavras-chave, mas também termos que indicassem lugares geográficos, nomes citados, instituições e ocupações profissionais da Divisão.

Finalmente, o campo “Tipos de Artigo” foi definido a partir da necessidade de se compreenderem os propósitos ou intenções dos artigos publicados no Boletim e as formas e estratégias encontradas para transmiti-los. Procurou-se identificar se o artigo: determina, orienta, organiza e apresenta dados, informa, sugere, esclarece, forma, exemplifica. Também procurou-se saber se ele era um relatório, uma narrativa, uma poesia, um documento administrativo, uma tradução; ou, ainda, se vinha acompanhado de outros formatos gráficos, como desenhos, planilhas e partituras (KUHLMANN JR., 2005).

No momento da elaboração das fichas procurou-se qualificar os artigos, quando possível, com termos que indicassem a estrutura do texto e a finalidade da publicação, de modo a fazer uma articulação entre a proposta do artigo e a forma utilizada para divulgá-lo. Mediante as informações registradas nesse campo, pode-se perceber que o Boletim Interno apresenta em relação à estrutura e a finalidade dos artigos:

- a. orientações gerais sobre saúde, cuidados com o corpo e a alimentação, comportamentos das crianças, entre outros;
- b. calendários agrícolas e informações sobre agricultura e pecuária, cujo propósito é orientar sobre os alimentos cultivados em cada mês, mas também apresentar informações sobre hortas cultivadas em algumas unidades educativas e proporcionar um momento de fruição, como em um almanaque;
- c. biografias de personalidades históricas, como Bartolomeu Lourenço de Gusmão, Tiradentes, Barão do Rio Branco, Santos Dumont, Padre Anchieta, entre outros, com o intuito de propor uma atividade educativa ou mesmo de informar os educadores;
- d. letras de música, poesias, partituras e desenhos, cuja finalidade era, fundamentalmente, propor uma atividade educativa para os educadores, os educadores musicais e os professores de educação física;
- e. traduções e transcrições de trechos de livros de autores ligados à Psicologia, à Educação, à Assistência Social e Sanitária, de modo a transmitir algum ensinamento para os profissionais das instituições;
- f. calendários sobre as atividades a serem realizadas em cada mês, de modo a orientar o trabalho educativo;
- g. relatórios sobre a rotina de instituições, ocupações profissionais e programas ou projetos desenvolvidos nos estabelecimentos, cujas finalida-

- des são, fundamentalmente, três: informar a comunidade, apresentar a proposta como um exemplo de trabalho para ser desenvolvido em outras unidades ou por outros profissionais e dar satisfação à Divisão de Educação, Assistência e Recreio sobre as atividades desenvolvidas nas unidades educativo-assistenciais;
- h. noticiários dos acontecimentos da rotina institucional da Divisão, como as inaugurações, visitas, comemorações, entre outros;
 - i. documentos administrativos, em formatos de quadros, planilhas e gráficos que comunicavam a rede de instituições sobre a composição de horas de trabalho de funcionários, a rotatividade de atendimentos odontológico e médico, a movimentação de livros e materiais da Biblioteca e do Museu e Material Didático e os horários e locais de reuniões de trabalho;
 - j. instruções da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, geralmente sobre atividades ligadas à administração ou ao registro de fichas e formulários sobre a conduta e o desenvolvimento das crianças;
 - k. editoriais, cujo propósito era comunicar-se com o público-alvo sobre demandas de artigos, apresentar uma nova proposta de sessão temática que circularia nos boletim ou explicitar a opinião dos editores sobre assuntos da publicação, sobre datas comemorativas, acontecimentos nas instituições, entre outros; e
 - l. narrativas cujas finalidades eram as mais variadas: depoimentos, ensinamentos aos educadores, tentativas de transmitir alguma lição ou exemplos a serem seguidos, manifestações de amizade e homenagens.

Por meio dessas orientações, foi possível compor o seguinte quadro de tipos de artigo:

QUADRO 2

TIPOS DE ARTIGO	
FINALIDADE	ESTRUTURA TEXTUAL
Comunicado	Biografia
Editorial	Documento administrativo
Instrução	Errata
Notícia	Figura
Orientação	Gráfico
Preleção	Narrativa
Pronunciamento	Partitura
Proposta de atividade	Poesia
Reflexão	Script
Relatório	Tabela
-	Tradução
-	Transcrição

Fonte: Elaboração dos autores.

Há que se fazer algumas considerações sobre termos utilizados no referido campo. A primeira é sobre o termo pronunciamento: as manifestações de afetividade que se configuravam em agradecimentos, reconhecimentos, etc. foram indicadas como pronunciamento, pois eram escritos que manifestavam intenções e sentimentos que deveriam se tornar públicos. Era como se o interlocutor estivesse declarando, publicamente, seus desejos (FERNANDES, 2007).

Em relação ao termo “preleção”, foi eleito após uma consulta a diferentes termos que fossem convenientes para substituir o termo “artigo”, empregado inicialmente no processo de elaboração da base, utilizado como referência para os textos que possuíam um caráter mais teórico. A opção por substituir o elemento “artigo” se deve ao fato de ele ser ambíguo e pouco esclarecedor, na medida em que todos os escritos reunidos no Boletim Interno são artigos. Pela leitura das fichas elaboradas para a composição da base, pôde-se perceber que o uso do termo *artigo* para definir “tipo de artigo” ocorreu nas situações em que a finalidade do texto impresso era explicar ou elucidar temas relacionados à atividade docente, ao comportamento infantil, às questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento e ao trabalho educativo. Tanto que a primeira opção foi escolher o termo *esclarecimento* para substituir “artigo”. No entanto “esclarecimento” é tão equivocado quanto “artigo”, pois não permitiria fazer uma distinção entre os textos de caráter mais teórico e os ofícios e os documentos informativos. Sendo assim, tendo em vista que esses textos tinham um propósito formativo, mais do que esclarecedor, procurou-se um termo que expressasse essa característica. Após fazer um levantamento de possíveis substitutos, como “noções gerais”, “ensinamentos”, “lições”, optou-se por “preleção”, na medida em que significa ministrar uma lição sobre um determinado assunto ou discorrer sobre um determinado tema com o propósito de formar.

Com relação aos artigos que tinham por finalidade dar uma orientação pedagógica e direcionar os temas e problemas educacionais, identificamos os trabalhos que possuíam um caráter de esclarecimento e de subsídio para auxiliar os profissionais das instituições nos cuidados com as crianças e no seu relacionamento com elas e com seus familiares; os artigos que buscavam transmitir algum ensinamento aos educadores e que, portanto, foram denominados “preleção”; relatos sobre projetos desenvolvidos e rotinas de trabalho e os textos que apresentavam alguma proposta de atividade para ser desenvolvida nas unidades socioeducativas. Eram artigos que tinham por propósito a formação e a orientação dos profissionais, dentro de uma variedade de temas sobre a psicologia e o desenvolvimento, a saúde e a educação sanitária, a educação física, a educação moral e cívica, a educação musical e a educação sexual.

Esses artigos, dado o seu caráter diretivo para o trabalho educativo, eram assinados, preponderantemente, por funcionários que tinham um cargo de chefia, representados por chefes de seção e diretores de instituições e por membros do Conselho Técnico Consultivo.

Em relação ao Conselho Técnico Consultivo, pode-se observar que os funcionários das instituições, em particular dos Parques Infantis, recebiam orientações de diferentes membros do Conselho, nas diversas áreas representadas pelos conselheiros, para o desenvolvimento de projetos educativos ou para a resolução de problemas. Além de artigos de caráter mais teórico ou formativo, os conselheiros atuavam junto às unidades educativas, pelo que se pôde observar em trabalhos relatados no Boletim Interno. Entre outros, pode-se mencionar a experiência da Cruzada da Saúde, que foi um projeto de educação sanitária, organizado no Parque Infantil D. Pedro II e relatado por Noêmia Ippólito, mensalmente, nos Boletins de janeiro de 1948 até agosto de 1949. Outro exemplo é o relatório de Maria Ignez Longhin, que assinou como Conselheira das Visitadoras Sociais Psiquiátricas, sobre uma pesquisa de frequência dos educandos, realizada no Parque Infantil do Brooklin, com o intuito de identificar os motivos das baixas frequências na unidade, publicado no Boletim de agosto de 1951.

Ainda sob o nome de “artigo”, havia alguns textos cuja finalidade era descrever ou relatar atividades ou procedimentos de ensino que foram desenvolvidos em um espaço educativo, para informar o segmento do público ao qual se destinava o Boletim Interno. A esse grupo de escritos denominou-se “relatório”, termo que já estava presente na Base de Dados e que também contempla a exposição de atividades da administração e a relação dos principais fatos colhidos sobre um determinado assunto.

A “proposta de atividade” é um termo selecionado para qualificar as publicações que têm por finalidade apresentar uma metodologia ou recurso didático que poderão ser utilizados nas instituições.

O “tipo de artigo” designado “orientação” refere-se aos textos que apresentam informações sobre temas relacionados a saúde, comportamento, alimentação, entre outros, com o propósito de orientar educadores e familiares e criar hábitos que refletem em um corpo e uma mente saudáveis. É interessante observar que a família também fazia parte dos objetivos da publicação, que difundia propostas que pudessem orientar os Parques Infantis e os Centros de Educação Familiar no trabalho a ser realizado com ela. Um exemplo é o artigo intitulado “Indicações aos pais sobre a maneira de construir brinquedos em casa”, publicado nos exemplares de setembro a dezembro de 1951. O artigo, mencionado na publicação como uma versão portuguesa do livro *Home Play and Play Equipment for the Preschool Child*, publicado pelo Departamento da Criança da Direção Federal de Previdência Social,

classifica tipos de brinquedo, apresenta o significado do brinquedo para a criança e alguns modelos que poderiam ser confeccionados em casa, a partir de materiais como carretéis, prendedores de roupa, pedaços de madeira e colheres.

Já os escritos que procuram dar ciência sobre reuniões, encontros, eventos, ou têm por finalidade dar satisfações ao público-alvo ou promover pareceres e averiguações foram nomeados “comunicado”. Num primeiro momento, procurou-se desmembrar o termo “comunicado” em informe e notificação, conforme a natureza da comunicação, mas essa ideia foi revista, na medida em que esse procedimento já implica um processo de análise da base que, provavelmente, dificultaria a consulta.

Em relação ao termo “notícia”, refere-se aos artigos que têm por finalidade divulgar fatos que envolviam a Divisão de Educação, Assistência e Recreio, entre eles eventos, visitas e nomeações para os cargos de chefia.

A diferença entre “comunicado” e “notícia” é que o primeiro termo tem um caráter de uma comunicação mais interna e está pautada nas ações que caracterizam a vida institucional e administrativa da Divisão de Educação, Assistência e Recreio, e a notícia divulga fatos ocorridos na rede no sentido de dar uma visibilidade para o trabalho realizado.

Já a “instrução” refere-se aos documentos que procuram orientar os educadores para o preenchimento de formulários, de fichas de avaliação, enfim, para o cumprimento de algumas exigências da administração.

Com relação aos documentos com informações administrativas, optou-se por caracterizá-los pela estrutura textual, denominando-os documentos administrativos. Isso porque esses documentos se constituem em dados objetivos sobre os recursos humanos e materiais e a rotina das instituições educativas. Se fossem caracterizados pelas suas intenções acabariam ocultados no meio dos outros artigos, uma vez que, se fossem denominados, por hipótese, “informações” ou “esclarecimentos”, seria difícil identificá-los entre os dados da base.

Há que se considerar também que, em alguns artigos, havia figuras, o que permitiu a inclusão do termo “figura”, no campo de registro “tipos de artigo”. É interessante observar as figuras presentes nesses artigos, que são desenhos feitos a mão, com traços irregulares, oferecendo imagens às vezes disformes ou desproporcionais e com linhas de espessura heterogênea. Essas ilustrações tinham, fundamentalmente, dois propósitos: o primeiro era adornar algum artigo e o segundo, indicar esquemas de realização de alguma atividade educativa.

Os desenhos que tinham por finalidade ilustrar o artigo eram mais usuais em situações relacionadas com datas comemorativas, principalmente nas festividades religiosas e cívicas, como, por exemplo, no Boletim de junho de 1947 (p. 126), nas festividades juninas:

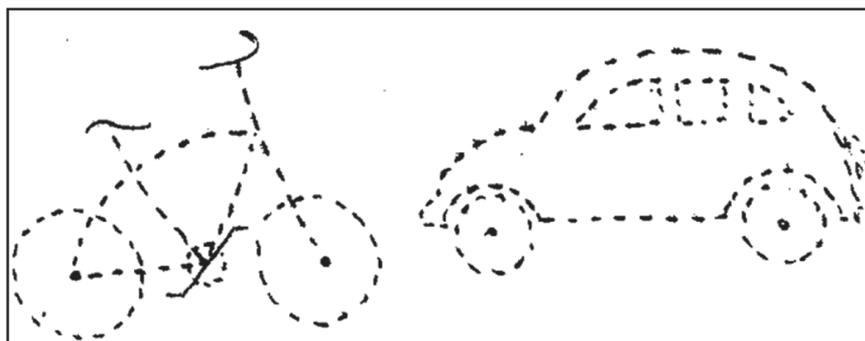
FIGURA 1



Fonte: Edição de junho de 1947.

Sobre o segundo tipo de ilustração, relaciona-se com propostas de atividades físicas, como a dança e a ginástica, ou a trabalhos manuais, como no exemplo abaixo, em que são ilustradas atividades de alinhavo, no Boletim de maio de 1954 (p. 49).

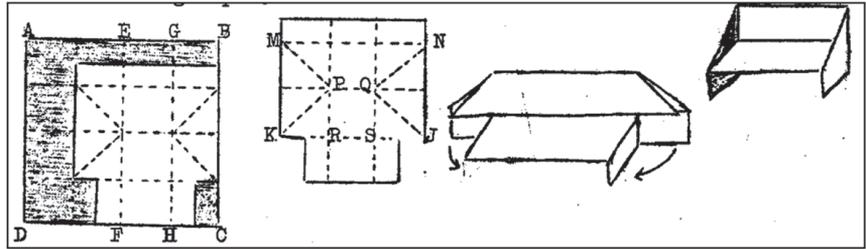
FIGURA 2



Fonte: Edição de maio de 1954.

Ou, então, esta ilustração de dobradura, de janeiro de 1953 (p. 7):

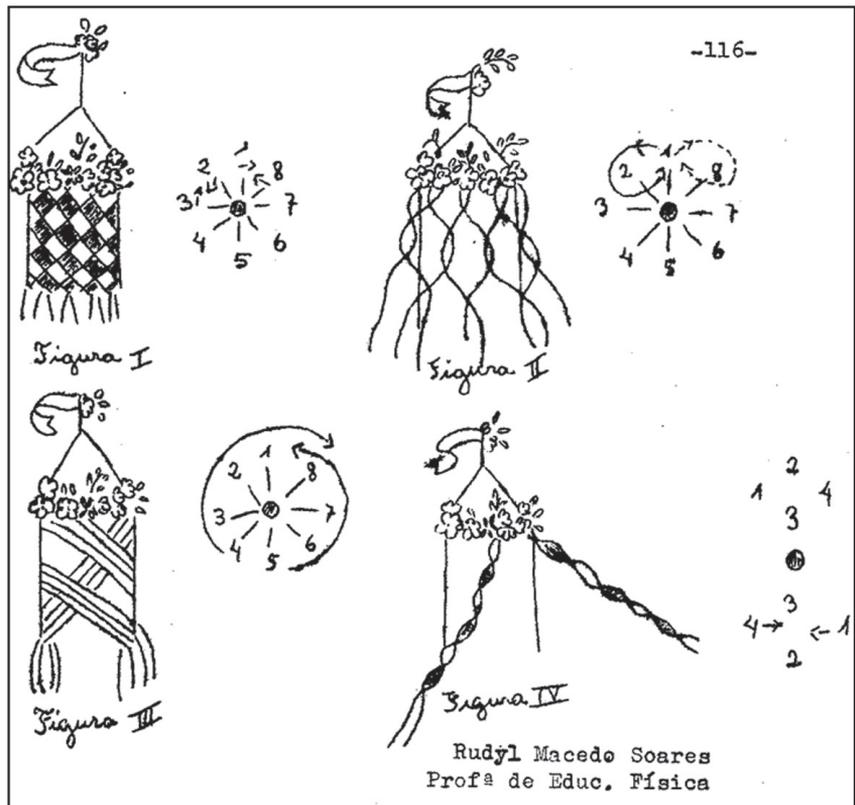
FIGURA 3



Fonte: Edição de janeiro de 1953.

É interessante observar também os croquis elaborados para ilustrar movimentos de dança, exercícios físicos, marchas, entre outros, como no exemplo abaixo, em que a professora de educação física Rudyl Soares apresenta movimentos para dança com fita (Boletim Interno, agosto e setembro de 1957, p. 116).

FIGURA 4



Fonte: Edição de agosto e setembro de 1957.

Depois de revisada a base de dados, foi obtida a seguinte frequência de “tipos de artigo”, organizados na tabela abaixo, tendo-se em vista a estrutura e a finalidade dos artigos publicados no Boletim:

TABELA 1
TIPOS DE ARTIGO: ESTRUTURA E FINALIDADE

TIPOS DE ARTIGO			
ESTRUTURA		FINALIDADE	
Termos utilizados	Freq.	Termos utilizados	Freq.
Documento Administrativo	593	Notícia	410
Tabela	320	Proposta de Atividade	296
Gráfico	195	Preleção	196
Transcrição	189	Orientação	149
Figura	178	Relatório	123
Partitura	155	Comunicado	96
Poesia	123	Reflexão	66
Script	31	Instrução	54
Narrativa	25	Pronunciamento	48
Tradução	23	Editorial	37
Biografia	15	-	-
Errata	6	-	-

Fonte: Elaboração dos autores.

Percebe-se que grande parte dos tipos de artigo obtidos são documentos administrativos, notícias e propostas de atividade. Há um número grande de matérias com tabelas e gráficos, os quais se concentram basicamente nos documentos administrativos. Nos artigos que não contêm o registro “documento administrativo”, foram observadas 22 tabelas e 12 gráficos, principalmente na sessão de Medicina, com informações sobre profilaxia e desenvolvimento físico das crianças frequentadoras das instituições.

Embora o tipo de artigo “documento administrativo” seja o mais frequente, não se pode afirmar que a administração seja o tema mais importante do Boletim, pois mais da metade desses artigos refere-se à divulgação de informações estatísticas sobre frequências nas instituições educativo-assistenciais, a arrecadações e empréstimos de livros e materiais didáticos (156 registros são das seções referentes a frequência, 57 estão na Seção “Agência Arrecadadora”; 122, na Seção “Biblioteca Especializada”; 55, nas seções referentes ao plantão médico e 87, na Seção “Museu e Material Didático”). Os artigos que têm por finalidade organizar e regular a rotina das instituições, referentes às normas e instruções, bem como às reuniões organizadas pela Divisão de Assistência com os profissionais das unidades representam menos de 50% das fichas que contêm o registro “documento administrativo”. Embora essa documentação represente menos de 50%, em relação à difusão das instruções da Divisão Interna para as unidades subordinadas e de controle da rotina administrativa da rede de instituições, percebeu-se que o Boletim Interno foi um meio de comunicação largamente utilizado.

A Divisão utilizava o Boletim para informar os funcionários sobre documentos normativos que regulamentavam o trabalho na rede; para apresentar laudos técnicos sobre questões de infraestrutura; para esclarecer sobre problemas relacionados com a conduta e o trabalho dos funcionários; para instruir sobre o preenchimento adequado de fichas e formulários; e para comunicar datas de reuniões futuras e pautas de reuniões passadas.

Sobre os problemas relacionados com a conduta e o trabalho dos funcionários, cabe destacar a preocupação do órgão diretivo em instruir as unidades para o seguimento de determinadas propostas de trabalho, como, por exemplo, a elaboração de relatórios, bastante discutida em todo o Boletim Interno. Em artigo publicado no exemplar de agosto de 1950, assinado por Noêmia Ippolito, apontam-se os erros encontrados nos relatórios dos Diretores das unidades educativo-assistenciais e enviados à Divisão. São dedicadas sete páginas do Boletim para descrever todos os problemas encontrados, desde questões formais sobre a organização dos documentos, passando pelos relatórios individuais de cada profissional – recreacionistas, jardineiras, educadoras musicais, educadoras sanitárias, enfermeiros, dentistas, médicos – até o atraso nas entregas dos textos, que deveriam ser enviados à unidade diretiva uma semana após o encerramento de cada mês.

O Boletim Interno também foi um instrumento para a organização de reuniões da Divisão Interna com os profissionais da rede. Um exemplo interessante sobre isso é o disposto no Boletim de março de 1948 (p. 54), que convocava os funcionários para uma reunião denominada *Técnica Conjunta*, “a cargo do Dr. Antônio Lefèvre, Neurologista”, que iria falar sobre o desenvolvimento motor da criança, e um conjunto de *Reuniões Especializadas*, tanto do Conselho como das categorias profissionais de médicos, educadoras sanitárias, professoras de educação física, recreacionistas, diretores, educadoras musicais, assistentes sociais e enfermeiros.

Pelo exemplo acima, percebe-se que a *Reunião Técnica Conjunta* teria um caráter formativo ao reunir os profissionais das unidades junto com um especialista, para discutir uma determinada temática de interesse para o trabalho nas instituições. Já as reuniões especializadas parecem ter por propósito tanto questões formativas, relacionadas às propostas de programação, quanto a discussão de pautas voltadas para as questões funcionais das instituições e a rotina de cada categoria profissional.

Em alguns casos, havia uma nota convocando profissionais específicos para determinadas *Reuniões Técnicas Especializadas* com alguma categoria específica, como se pode observar no Boletim de fevereiro de 1947 (p. 13):

FIGURA 5

<u>Reuniões marcadas para Fevereiro.</u>				
Dia	Horas	Técnicos	Temas	Local
1	8,30	Conselho Técnico Consultivo	Entrosamento de Técnicas	Chefia
3	8,30	Educadores Musicais	Controle da frequência qualitativa e quantitativa em relação aos programas desenvolvidos.	Chefia
4	8,30	Médicos	Fichamentos nos Parques Infantis e Centros.	Chefia
6	8,30	Instrutoras	Deve o futebol ser jogado por crianças até 12 anos?	Chefia
7	8,30	Recreacionistas	Porque colocamos os trabalhos manuais num programa de recreação.	Chefia
10	20,30	Instrutores	Distribuição e Horário das Atividades.	Chefia
11	8,30	Educadoras Sanitarias	Reunião de Mães.	Chefia
12	18,30	Reunião Técnica Conjunta	PAIS E FILHOS - Conferencista Prof. Dr. Pedro de Alcantara	Auditorio da Biblioteca Munic.
13	13,30	Enfermeiros.	Atribuições.	Chefia
14	8,30	Funcionarios Administrativos	Atribuições.	Chefia

NOTA -As Reuniões Técnicas Especializadas deverá comparecer, o Conselho da especialidade. Pedimos o comparecimento da Inspetora de Musica Da. Clarice Pinto a reunião dos Educadores Musicais. Devem comparecer a Reunião de Médicos o Educadoras Sanitarias as Educadoras Sociais Psiquiatras e Nutricionistas e respectivas Conselheiras. A Reunião de Funcionarios Administrativos devem comparecer todos os Funcionarios das Secções que trabalham nos três períodos e os Escriiturarios com função nas Unidades Educativo- Assistencias.

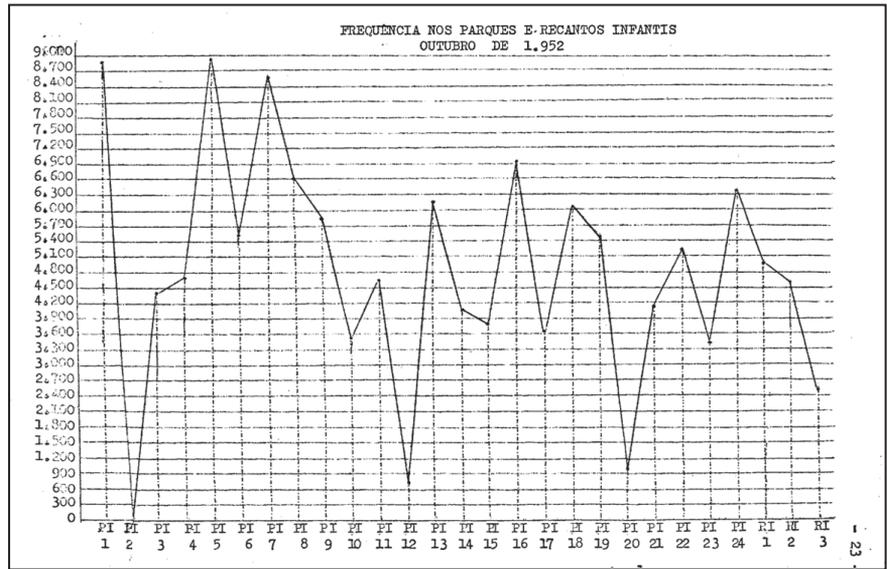
Fonte: Edição de fevereiro de 1947.

No exemplo acima, além da definição das datas e horários das reuniões, foram apresentados os locais e as pautas das reuniões. Cabe destacar que os temas das pautas dos educadores – instrutoras, recreacionistas, instrutores, educadoras sanitárias – são bastante variados, o que, provavelmente, se deva a demandas específicas de cada categoria.

Em relação ao controle da rotina administrativa da rede, cabe destacar ainda que o Boletim Interno divulgava mensalmente dados administrativos sobre os seguintes assuntos: frequências nas unidades educativo-assistenciais, plantão médico, quadros de horários de funcionários, relatórios sobre a circulação de materiais do Museu e Material Didático e a circulação de livros da Biblioteca Especializada. Os dados, organizados pela Divisão Interna, eram provenientes de relatórios produzidos pelas unidades educativo-assistenciais e demais setores do órgão. Alguns desses dados foram apresentados de forma equivocada ou forneciam informações pouco relevantes para se pensar a rede de instituições, como, por exemplo, o gráfico de frequência dos parques e recantos infantis, publicado no Boletim de janeiro de 1953 (p. 23) e a tabela de movimentação de livros da Biblioteca Especializada, de fevereiro de 1951 (p. 56).

O gráfico de frequência nos parques e recantos infantis, relativo ao mês de outubro de 1952, como se pode observar acima, é uma representação inadequada dos dados, uma vez que apresenta uma linha de variação para unidades diferentes. Uma forma correta seria um gráfico de colunas, por exemplo.

FIGURA 6



Fonte: Edição de janeiro de 1953.

Outro exemplo é um quadro elaborado pela Biblioteca Especializada, publicado regularmente, que faz uma relação entre a quantidade de livros emprestados e as diferentes categorias profissionais e os assuntos mais procurados, como se pode observar na figura 7.

Acredita-se que esse tipo de informação tivesse por finalidade divulgar quais os profissionais que mais emprestavam livros e quais os gêneros consultados. No entanto não é possível estabelecer uma comparação entre as categorias profissionais que mais leem, na medida em que não se sabe a quantidade de funcionários de cada categoria. A porcentagem apresentada também não esclarece muito, pois apresenta a proporção dos leitores em relação ao total de livros emprestados. Sobre os livros consultados, a informação produzida permite verificar o tipo de leitura e a quantidade de consultas, mas não permite, por exemplo, estabelecer uma comparação entre categorias de funcionários e classes de livros consultadas. Diante desses problemas, que se repetem nos números do Boletim Interno, verifica-se uma imprecisão na produção de informações relevantes para a administração da rede.

A Base de Dados, após a conclusão e revisão, conta com 2118 fichas sobre o Boletim Interno, que representam a análise de cada artigo que compõe a publicação. Registraram-se até aqueles pequenos excertos que cumprem uma função de preenchimento de página, como tipo de artigo denominado “reflexão”, uma vez que eram avisos administrativos ou mensagens pautadas em temas e perspectivas e modos de percepção sobre aspectos ligados à afetividade e à moral, como, por exemplo, um pensamento de Marco Aurélio no boletim de março de 1948 (p. 37): “Não é fácil encontrar-se quem seja infeliz por não ter observado o que se

passa com os outros. No entanto, para os que se descuidam dos próprios sentimentos, a infelicidade é fatal”. Ou, ainda, um escrito sem autor, extraído da *Revista de Educação Física*, no Boletim de novembro de 1948 (p. 259): “Na criança, tôda a atividade dirigida deve aproximar-se da natural até identificar-se com ela, cheia de autenticidade e conteúdo vital; não é possível distinguir quando se educa e quando se recreia”.

FIGURA 7

SECÇÃO TÉCNICO-EDUCACIONALBIBLIOTECA ESPECIALIZADA

MOVIMENTO - DEZEMBRO	Total	Porcentagem sôbre o total
Bibliotecária	7	8,24
Dentista	1	1,18
Educadora Jardineira	1	1,18
Educadora Musical	1	1,18
Educadora Recreacionista	4	4,70
Educadora Sanitária	5	5,88
Educadora Social	1	1,18
Externo	4	4,70
Farmacêutico	1	1,18
Funcionário Administrativo	50	58,81
Instrutor	7	8,24
Operário	3	3,53
Total	85	100,00%

CLASSES CONSULTADAS	Total	Porcentagem sôbre o total
FILOSOFIA - 100		
Psicologia especial - 130	4	4,70
Psicologia em geral - 150	1	1,18
Moral, Ética - 170	1	1,18
SOCIOLOGIA - 300		
Economia Política - 330	1	1,18
Assistência, Obras Sociais - 360	1	1,18
Educação - 370	6	7,06
Folclore, Usos e Costumes - 390	3	3,53
FILOLOGIA - 400		
Língua Inglesa - 420	3	3,53
Língua Alemã - 430	2	2,35
Língua Espanhola - 460	8	9,41
CIENCIAS APLICADAS - 600		
Medicina - 610	7	8,24
Economia Doméstica - 640	1	1,18
ARTES - 700		
Divertimentos - 790	5	5,88
LITERATURA - 800		
Literatura Espanhola - 860	2	2,35
Ficção	13	15,29
Romance	22	25,88
HISTÓRIA, GEOGRAFIA - 900		
Geografia e Viagens - 910	3	3,53
Biografias - 920	2	2,35
Total	85	100,00%

Fonte: Edição de fevereiro de 1951.

A identificação dessas formas para o “tipo de artigo” pareceu adequada para os propósitos de se identificar o formato de comunicação entre o Boletim e o público destinado e as intenções da publicação. Com isso, pode-se evidenciar que o Boletim Interno, como um instrumento de comunicação entre a Divisão de Educação, Assistência e Recreio e os funcionários, atuou como meio de orientação pedagógica e de direcionamento de temas e problemas educacionais; de difusão das instruções do órgão para as unidades subordinadas e de controle da rotina administrativa da rede de instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se a estrutura da Base de Dados, pode-se afirmar que a sua produção já se constituiu em um primeiro processo de análise da publicação, na medida em que exigiu o esforço para interpretar as informações que comporiam os dados; identificar tendências e temas abordados pela publicação; classificar os artigos da publicação em termos de sua estrutura e finalidade e definir descritores.

Foi possível perceber que o Boletim Interno destacou-se como um meio de comunicação entre a instância administrativa e as instituições, funcionando como uma “imprensa organizadora” que dava uma direção para as práticas organizacionais e determinava os procedimentos utilizados pela administração, de modo a controlar a rotina da rede.

No entanto cabe destacar que o Boletim Interno não funcionou apenas como um meio unidirecional de transmissão da Divisão para a rede, pois havia um espaço para a manifestação das experiências profissionais, pessoais e afetivas. Percebeu-se que nos artigos denominados narrativas, com intenções de depoimentos, pronunciamentos e explicações sobre os mais diferentes assuntos, havia uma participação maior dos funcionários, embora não se possa esquecer que esses artigos foram indicados ou selecionados pelos responsáveis pelo Boletim.

Mesmo nos artigos mais diretivos, em que a Divisão Interna instruía os funcionários e exigia o cumprimento de alguma norma ou procedimento, não se pode afirmar que o órgão tinha por finalidade, exclusivamente, o exercício do controle sobre a rede e a punição das más condutas. A Divisão também se utilizava desses recursos para promover uma articulação das propostas de trabalho de seus profissionais, como no caso da exigência dos relatórios, bem como de formulários e fichas das crianças, que forneciam informações sobre a rotina de trabalho das unidades, proporcionando meios para o órgão intervir, mas também divulgando a experiência da rede, como forma de incentivar práticas bem-sucedidas e colocar em discussão problemas que acometem um ou mais estabelecimentos. Da mesma forma, não se pode afirmar que as instruções da Divisão Interna eram meros instrumentos de controle da administração que reforçavam práticas burocráticas.

A questão anterior também remete a um outro impasse, que é a segmentação entre as atividades administrativas e educacionais. Embora se possa fazer uma classificação da publicação, organizando-a de modo a identificar distintas finalidades dos artigos, fundamentalmente sobre seu caráter administrativo e pedagógico, percebe-se que muitos aspectos ligados à administração não podem ser desarticulados das questões educacionais, pois a proposição de determinadas atividades que, muitas vezes, são julgadas como ritos burocráticos são formas de racionalizar o trabalho educativo.

Percebe-se também que a Divisão Interna tinha por intenção conferir ao trabalho das unidades socioeducativas um caráter científico, mediante a classificação das crianças e a fundamentação das ações educativas pelas descobertas das ciências médicas, da psicologia e da pedagogia. O Boletim Interno fornecia subsídios para a orientação das práticas assistenciais e educativas e apresentava um conjunto de propostas e modelos de atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Cabe destacar a tentativa de uma homogeneização das crianças, mediante a proposição de atividades que trabalhassem e fortalecessem o corpo e que conduzissem as mentes para a formação de ideias e a concretização de hábitos e atitudes condizentes com os padrões prescritos pela medicina, a higiene mental e sanitária e a educação cívica e moral.

Está além dos limites deste texto analisar o conteúdo dessas orientações da Divisão Interna; o que se pode afirmar é que o órgão tinha por propósito incentivar o desenvolvimento de uma prática educativa direcionada, intencional.

O Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio promoveu a configuração de uma diretriz educacional aos trabalhos desenvolvidos nas unidades educativo-assistenciais, num momento em que houve uma expansão da rede, o que leva a crer que uma das estratégias da Divisão, com a publicação do Boletim, era dar um rumo às instituições, estabelecendo princípios, objetivos e práticas comuns. Além disso, é preciso considerar que os funcionários das unidades socioeducativas, particularmente dos parques infantis, enfrentavam uma situação de definição profissional, mediante a determinação de seus espaços de atuação e das formas de trabalho, o que também proporcionou à Divisão uma possibilidade de intervenção, dentro das opções e dos recursos que o órgão tinha a sua disposição, seja em relação às condições políticas, organizacionais, seja em relação ao conhecimento.

Sendo assim, a elaboração dessa Base de Dados foi o primeiro passo para a análise sistemática da publicação, seja da publicação como um todo, seja dos diferentes temas apresentados no documento. Há inúmeras possibilidades de exploração da base, o que constitui um incentivo à pesquisa dessa fonte e à busca de informações sobre os Parques Infantis no período de existência desse periódico.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C. Resenha: CASPARD-KARYDIS, Penelope (Dir.). *La Presse d'éducation et d'enseignement*. 1941-1990. Répertoire analytique. Paris: INRP, 2000. *Educação e Filosofia*, v. 15, n. 29, p. 287-292, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/727/661>>. Acesso em: mar. 2012.

CASPARD, P. (Dir.). *La Presse d'éducation et d'enseignement*. XVIII siècle-1940. Répertoire analytique. Paris: INRP/CNRS, 1981-1991. 4 v.

CATANI, D. B. *Educadores à meia-luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público, São Paulo: 1902-1919*. 1989. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CRUZ, Heloisa de F.; PEIXOTO, Maria do R. da C. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, n. 35, p. 255-272, dez. 2007.

DE LUCA, T. R. Histórias dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 111-153.

DIAS, M. H. A Escola normal paulista na ótica dos conservadores: o jornal católico A Ordem. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2001. p. 109-132.

FERNANDES, A. L. C. A “*Santa causa da instrução*” e o “*progremento da humanidade*”: revistas pedagógicas e construção do conhecimento pedagógico no Brasil e em Portugal no final do século XIX. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FERNANDES, Fabiana S. *Relatório técnico: relatório sobre a revisão da base de dados sobre o “Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio”*: revisão do campo de registros “tipos de artigo”, 2007.

FILÓCOMO, Daniela. *A Gênese da educação especial: a contribuição dos Parques Infantis da cidade de São Paulo – 1947 a 1957*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2005.

IPPOLITO, Noêmia. A Educação sanitária e as crianças: clubes infantis. *Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio*, São Paulo, n. 1, p. 5-7, jan. 1948.

_____. Observações relativas ao preenchimento de relatórios pelos técnicos da Divisão de Educação, Assistência e Recreio. *Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio*, São Paulo, n. 8, p. 153-159, ago. 1950.

KUHLMANN JR., Moysés. *Projeto: O Boletim Interno da Divisão de Assistência e Recreio da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo (1947-1957)*, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés et al. A Base de Dados sobre o Boletim Interno da Divisão de Assistência e Recreio. São Paulo, 1947 a 1957. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las, 16., 2007, Campinas. Campinas: ALB; FE-Unicamp; Prefeitura de Campinas, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss15_09.pdf>. Acesso em: 11 maio 2012.

LONGHIN, Maria I. Relatório da pesquisa sobre a frequência dos educandos, realizada no Parque Infantil do Brooklin. *Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio*, São Paulo, n. 8, p. 200-204, ago. 1951.

MARGOTTO, L. R. Criança e educação moral: evolução e psicologia na imprensa pedagógica paulista. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2001. p. 165-190.

MICARONI, Silvana. *A Educação física nos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2007.

NÓVOA, A. S. (Org.). *A Imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural, 1993.

SÃO PAULO (Cidade). Divisão de Educação Assistência e Recreio. *Boletim Interno da Divisão de Educação, Assistência e Recreio*, São Paulo, 1947-1957.

SILVA, Diego Vinícius da. *Relatório final à FAPESP do plano de trabalho: educação sexual, moral e higiene mental no Boletim Interno da Divisão de Assistência e Recreio* da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo (1947-1957). Itatiba, 2008.

VILELLA, H. Imprensa pedagógica e constituição da profissão docente no século XIX: alguns embates. In: GONDRA, J. (Org.). *Dos arquivos à escrita da história: a educação brasileira entre o Império e a República no século XIX*. Bragança Paulista: Edusf, 2001. p. 97-108.

WILLIAMS, R. *Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. A Imprensa e a cultura popular: uma perspectiva histórica. *Projeto História*, São Paulo, São Paulo, n. 35, p. 15-26, dez. 2007.

FABIANA SILVA FERNANDES

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas

fsfernandes@fcc.org.br

MOYSÉS KUHLMANN JÚNIOR

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor da

Universidade São Francisco

mkj@fcc.org.br

OUTROS TEMAS

TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA FUNDAMENTAL: QUESTÕES CANDENTES

VITOR HENRIQUE PARO

RESUMO

Derivado de investigação mais ampla sobre a estrutura da escola fundamental, este trabalho apresenta e discute resultados de pesquisa de cunho qualitativo, realizada em escola pública de ensino fundamental, analisando questões relacionadas ao trabalho docente, com destaque para a assistência pedagógica, para as condições objetivas de trabalho na escola e para a gestão do tempo na prática docente cotidiana. O artigo se ampara num conceito de educação como prática democrática, construtora de personalidades humano-históricas, para sugerir a necessidade de transformação na estrutura da escola atual, e traz conclusões a respeito da necessidade de se considerar o caráter peculiar e único do trabalho docente, no encaminhamento de soluções e iniciativas visando à efetiva realização de um ensino de qualidade.

CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE • ENSINO FUNDAMENTAL •
ESCOLA PÚBLICA • ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

TEACHING WORK AT ELEMENTARY SCHOOL: CRUCIAL QUESTIONS

VITOR HENRIQUE PARO

ABSTRACT

This article, a part of a broader study analyzing the school's structure, presents and discusses some results of a qualitative research carried out in an elementary public school. It concentrates on questions related to the teaching job, such as pedagogical assistance, objective working conditions and time management in teacher's everyday routine. Relying on a concept of education as a democratic practice that constructs human-historical personalities, the results suggest the need to transform the current school structure. They also point out the importance of considering the peculiar and unique character of the teaching work, in the process of finding solutions and making decisions to achieve a better education.

TEACHERS • BASIC SCHOOLS • PUBLIC SCHOOLS • SCHOOL SYSTEMS

DE MARÇO DE 2007 A FEVEREIRO DE 2010, realizei pesquisa de caráter qualitativo no sistema estadual paulista de ensino, com o objetivo geral de estudar a estrutura da escola pública fundamental, à luz de um conceito de educação como prática democrática. O trabalho de campo foi desenvolvido em unidade escolar com oferta de ensino fundamental da primeira à quarta série¹, localizada na capital do estado.

A “estrutura total da escola” (CANDIDO, 1974, p. 107), entendida de modo mais amplo do que seu emprego vulgar ou do que sua mera conotação formal, envolve um conjunto variado de temas e questões que precisam ser considerados quando se pretende compreender de forma mais rigorosa a complexa realidade escolar e os fins a que esta deve servir. Vários desses temas e questões foram objeto de exame no processo de pesquisa e os resultados completos da investigação encontram-se no Relatório produzido (PARO, 2010b). O objetivo deste artigo é discutir um dos mais importantes desses temas, que é o trabalho docente.

Uma reformulação da estrutura da escola fundamental com vistas a adequá-la ao oferecimento de uma educação como prática democrática não pode deixar de considerar a forma como se realiza o trabalho docente. E, ao fazer isso, o que deve estar permanentemente presente é a própria natureza específica desse trabalho. A esse respeito, o principal ponto a se considerar, acima do próprio fato de tratar-se de um trabalho que se processa no âmbito da produção não material, é que se trata de uma relação entre sujeitos, e que o próprio objeto de trabalho (aquilo que se transforma em produto durante o processo de produção), ou seja, o educando (que transforma sua personalidade viva, à medida que se

¹ Em 2008, quando da realização do trabalho empírico na escola, o ensino fundamental na rede estadual paulista ainda era organizado em oito anos escolares, compreendendo o Ciclo I (da 1ª à 4ª série) e o Ciclo II (da 5ª à 8ª série).

educa), tem como característica intrínseca e inalienável o fato de ser um sujeito. Essa condição deve ser determinante do trabalho do professor, que tem pela frente não um simples objeto, mas um sujeito que, como ele mesmo, trabalha nesse processo como coprodutor de sua educação.

São inúmeras as questões que merecem atenção quando se trata do trabalho coletivo na escola. Três delas podem ser destacadas em virtude de sua abrangência e importância: a *assistência pedagógica* a ser fornecida aos educadores em seu ambiente de trabalho, o oferecimento de adequadas *condições objetivas de trabalho* e a *gestão do tempo* dedicado às atividades escolares.

ASSISTÊNCIA PEDAGÓGICA

A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores ou assistentes pedagógicos, que prestam seu serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação. Obviamente não tratarei aqui de todos os múltiplos aspectos da assistência pedagógica, restringindo-me, em vez disso, a alguns pontos que foram suscitados pela pesquisa empírica, de modo a contribuir para a reflexão sobre o tema.

No tocante à formação dos professores, há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicitados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso, basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. Essa visão ignora que, não obstante a importância e imprescindibilidade do professor para a realização do ensino escolar, também são imprescindíveis condições objetivas de trabalho que ofereçam um mínimo de possibilidade para a atividade docente se realizar, o que será tratado no próximo tópico.

No trabalho de campo, a ligação que se costuma fazer entre qualidade do ensino e formação docente é facilmente perceptível no discurso dos professores entrevistados, e alguns a repudiam como inadequada. Marilda², professora da quarta série, perguntada o que faria em termos de formação dos professores, se fosse ela a Secretária de Educação, começa dizendo: “Se eu fosse secretária de educação, a primeira coisa [é] parar de meter o pau nos professores, porque acha que o professor é que é culpado de tudo”.

O segundo equívoco, corolário do primeiro, é atribuir à formação regular, acadêmica, do profissional da educação a culpa pela má qualifi-

2 Para manter o sigilo das fontes, o nome da escola – aqui denominada Escola Estadual (E. E.) Célia Cintra – e das pessoas entrevistadas são fictícios.

cação dos professores da rede, deixando de considerar que não são os cursos de pedagogia, de licenciatura e outros cursos de formação de educadores que recrutam os professores para as redes de ensino; e de que não basta formar bons professores se as más condições de trabalho e os baixos salários oferecidos não conseguem atraí-los para o trabalho na escola pública básica.

No momento em que escrevo estas palavras, acabo de ler, no portal UOL da internet, artigo publicado na sessão “Opinião” do jornal *Folha de S. Paulo*, da autoria do Secretário Estadual de Educação, as seguintes palavras, que denotam bem a ignorância ou o cinismo (ou ambos), com que a questão da qualidade do ensino pode ser vista nos meios governamentais: “A equipe que assumiu a Secretaria da Educação desde o início do atual governo considera que os professores *são vítimas de um sistema de formação docente* que privilegia o teórico e o ideológico em detrimento do conteúdo e da didática” (SOUZA, 2010, grifos meus).

Maria Malta Campos apresenta com precisão a situação atual:

É preciso reconhecer que muitas políticas adotadas na área de educação têm procurado criar melhores condições de ensino nas redes públicas. Porém, algumas iniciativas carregam consigo a responsabilização do professor pelos resultados negativos da aprendizagem dos alunos, sem considerar a realidade difícil vivida por muitas escolas e o fato de que *o professor de hoje é resultado de muitas décadas de descaso com a educação*, durante as quais o seu salário foi rebaixado, sua carga de trabalho, aumentada, a formação aligeirada, e sua posição na sociedade, deteriorada. Com efeito, a profissão docente, que já havia perdido o antigo prestígio, passou a ser considerada como algo provisório, uma ocupação não desejada, que se aceita, na falta de outra. Esta é a situação real do protagonista que as reformas procuram eleger como o principal fator determinante da qualidade do ensino. (2008, p. 122, grifos meus)

Essa questão se fez presente também entre os professores da escola pesquisada, mas estes pelo menos não tomam a má formação dos professores como razão absoluta da improdutividade da escola. A mesma professora Marilda, diante da pergunta sobre o que deve ser mudado na escola para que a qualidade do ensino melhore, busca a razão do mau ensino na qualidade do professor. Diz que, como em toda profissão, há profissionais bons e maus e que, no ensino, os de má qualidade estão aumentando pelo desânimo da categoria diante da falta de estímulo, de salário e de prestígio. Esse discurso de Marilda soa um tanto contraditório porque ela, que havia reclamado do governo por colocar a culpa do mau ensino no professor, quando questionada, faz a mesma coisa. Para

ela, “o professor OFA [Ocupante de Função-Atividade] está empenhado, e o efetivo não, se encostou”. Logo em seguida, Marilda diz: “Eu acho que o Estado, no geral, ele deveria valorizar mais o professor. [...] Não sair aí e falar que a culpa é do professor”. Intervenho, então: “Mas você mesma acabou de falar isso...”. Marilda se apanha em contradição, e tenta emendar: “Se ele hoje está desvalorizado, é porque alguém colocou isso na cabeça dele. [...] Por que que eles estão ruins? Porque estão descrentes. [...] e alguém colocou isso em sua cabeça”.

Na verdade o que torna os professores “descrentes” não é nada que “alguém colocou em sua cabeça”, pelo menos não diretamente. É sabido que as ocupações que têm menor prestígio social são aquelas que costumam remunerar com os salários mais baixos. No caso do professor, não se trata somente de o salário ser baixo, mas sim de ele estar enormemente defasado com relação à importância da ocupação, e essa importância é cada vez menos reconhecida pela população.

Em termos históricos, quando a função docente era a forma por excelência para se ter acesso ao conhecimento, seu reconhecimento público advinha predominantemente desse fato, e a escola elementar era considerada, senão a única, uma das mais importantes instituições sociais por meio das quais as novas gerações (ou parcelas delas, na verdade: aquelas a quem era reconhecido o direito ao saber elaborado) tinham acesso aos conhecimentos que lhes possibilitavam firmar-se como indivíduo e desempenhar um papel de relevância no meio social. Hoje, todavia, a chamada “sociedade do conhecimento” dispõe de uma multiplicidade de meios de informação e difusão de conhecimento, esmaecendo, em certa medida, a antiga proeminência da escola como agência de distribuição do saber.

Com isso, o reconhecimento do trabalho docente tem decrescido à medida que cresce a quantidade, a diversidade e a importância dos meios e instituições encarregadas de distribuir o conhecimento. Em acréscimo, fica cada vez mais evidente aos olhos de todos a criatividade e a competência com que os meios de comunicação, como a televisão, a internet, a publicidade de modo geral, bem como entidades privadas e públicas de toda ordem, as igrejas etc. conseguem passar suas mensagens e angariar adeptos e seguidores, em contraste com a forma antiga e enfadonha com que a escola fundamental ainda teima em desempenhar seu papel. De modo nenhum os conhecimentos distribuídos por essas agências substituem o importante papel da escola na verdadeira formação do cidadão. Mas, para o senso comum (incluindo diversas autoridades educacionais), não é essa a impressão que dá. O pior é que, por se propor a apenas passar conhecimentos, sequer isso a escola consegue fazer. E não porque ela não adote as fórmulas e técnicas utilizadas pelas outras agências – isso pouco ajuda, já que sua missão social é de natureza diversa e muito mais complexa –, mas porque não emprega, com

competência e adequação, os meios que as ciências da educação lhes põem à disposição para realizar os objetivos sociais que deve perseguir.

Diante disso, não é de estranhar que a função docente não tenha o reconhecimento que se deseja. A razão principal é que a escola cada vez mais é identificada como uma instituição incompetente que não consegue realizar aquilo que outros meios realizam tão bem. Por isso, a valorização da função docente deve correr paralela à valorização da própria escola. Mas esta também só se valoriza se estiver subsumida por uma visão de educação mais avançada (não identificada apenas com a transmissão de conhecimentos). Ou seja, a escola terá chances de ser valorizada socialmente quando conseguir cumprir o papel, extremamente desejável do ponto de vista político e social, de agência construtora de personalidades humano-históricas pelo provimento da cultura em seu sentido pleno, que é condição necessária para que ela consiga propiciar inclusive o conhecimento, mister em que hoje ela fracassa tão rotundamente.

Quando a escola se fizer um verdadeiro centro educativo, que irradia a cultura em todas as suas dimensões, por meio de métodos adequados à natureza dessa cultura (portanto reforçadores da condição de sujeito dos educandos), certamente ela será valorizada, não apenas por sua importância mas também pelo caráter de certa forma único de seu papel. Em suma, a valorização do trabalho docente será acompanhada do reconhecimento da especificidade do trabalho pedagógico. Quando isso ocorrer, a comparação do trabalho da escola com outras agências tornar-se-á sem sentido, porque fará parte do papel da instituição escolar a realização de algo que nenhuma outra instituição pode realizar.

No trabalho de campo sondamos a percepção que as educadoras têm da formação profissional que receberam e da que lhes é dada em serviço e pudemos perceber a variedade de opiniões, orientadas por uma postura crítica a respeito de como ambas são concretizadas. Elaine, professora da primeira série, diz que, antes de fazer a faculdade, fez um curso numa ONG que, segundo ela, forma professores da educação infantil, na linha construtivista. Diz que, quando passou a ouvir os professores na faculdade, aquilo não era novidade, pois ela já tinha visto isso em termos práticos. Critica alguns professores da Escola Célia Cintra que não se engajam numa proposta mais avançada, por acharem que tudo é moda, que logo passa e ninguém mais fala nisso. Mas ela acredita que não. Diz que os professores criticam os livros que vêm, dizendo “logo os pais vão se cansar disso”, mas ela pensa que o aluno e o professor têm de ser “fomentados” a usar e a ler os livros, senão não adianta nada.

Essa questão do lúdico, eu acho que poderia ter mais brincadeira na escola. Só que o professor, ele às vezes é rígido, é tão preso naquela coisa certinha que eu acho que ele também não faz. Eu acho

que deveria ter uma formação assim: o professor deveria passar por algumas experiências na escola, para depois ele sentir. Eu amo ler. Agora, porque alguém leu para mim. Eu adorava ver obra de arte, porque me levaram nos museus, eu pude analisar. Eu acho que isso falta. Eu vejo até pelos professores daqui, muitos professores daqui não tiveram boas experiências com algumas coisas, algumas... até leitura.

A fala de Elaine sobre a formação dos professores parece tocar num ponto crucial do problema. Do mesmo modo que é preciso ser culto para oferecer cultura, será muito difícil envolver-se com um sentido mais amplo de cultura no ensino fundamental se, em sua formação profissional, esse assunto não foi objeto de atenção e incentivo.

Sem dúvida nenhuma, o ideal seria que os cursos de Licenciatura e Pedagogia e os cursos de formação do magistério em geral dessem conta de uma formação profissional que capacitasse o futuro mestre a desempenhar com toda perícia e autonomia sua função docente na escola. Mas tem sido constante a reclamação a respeito da inadequação desses cursos por parte daqueles que trabalham e enfrentam as dificuldades no cotidiano escolar. Márcia, vice-diretora, acha que “a faculdade não ensina ninguém na prática. Ela só dá teoria, teoria e teoria. [...] O nível é bem baixo”. A professora Vanessa, da segunda série, considera o curso de Magistério (que ela fez) melhor do que o de Pedagogia.

Tem conteúdos lá [na Pedagogia] que a gente aprende que não me ajudaram em nada na minha prática. Para conhecer, para saber, é bom, mas, na prática mesmo, uma metodologia, alguma coisa assim de ensino... Que nem aqui, a psicogênese da língua escrita, a faculdade não me esclareceu nada disso. Eu fui ser esclarecida nesse sentido no “Letra e Vida”³, que eu fiz aqui pelo estado. Fora isso, não... A gente sabia que existia aqueles estágios, pré-silábicos e tudo, mas eu não sabia nem avaliar em que estágio o aluno estava.

Por sua vez, os benefícios de uma formação em nível superior para os docentes do ensino fundamental são inquestionáveis, não só em termos de experiência pessoal e acesso a um patamar superior de cultura acadêmica, mas também pelo contato com o conhecimento sistematizado das matérias e disciplinas que dão subsídio à Pedagogia e à prática educacional em geral. Entretanto, uma reclamação bastante presente entre os professores que frequentaram esses cursos bem como entre os estudantes que hoje os frequentam é a disparidade entre o que se estuda nos livros, e se ouve nas aulas, em termos de conhecimentos didáticos e pedagógicos, e o que se experimenta como estudante em termos da conduta dos mestres que divulgam esses saberes. Diante disso, e sem

3

Trata-se de programa de formação de professores alfabetizadores oferecido pela Secretaria de Educação do estado.

prejuízo de outras medidas importantes que se devam tomar com vistas à formação de professores efetivamente capacitados para o trabalho – que têm preenchido volumes e volumes de teses e ideias sobre a melhor formação pedagógica para o educador escolar –, uma questão que merece maior cuidado e atenção é precisamente a concepção de educação que orienta o discurso e a prática dos professores que formam professores. Não é possível preparar e predispor o futuro mestre para o exercício de uma prática pedagógica democrática e formadora de personalidades humano-históricas, se a visão de educação que se carrega ainda é a velha concepção tradicional que povoa o senso comum.

No entanto, qualquer solução que se possa pôr em prática agora, para a formação regular de professores, não irá necessariamente atingir as centenas de milhares de mestres que hoje estão na ativa, e que reclamam medidas imediatas em termos de sua capacitação para um melhor desempenho de suas funções. Por isso, nenhum sistema de ensino que pretenda enfrentar com realismo a questão da melhoria do ensino fundamental pode prescindir de um sistema de assessoria e de formação em serviço de seus docentes.

Antônia, auxiliar de professora⁴, menciona a situação embaraçosa do professor que, ao sair de uma faculdade, imediatamente assume uma classe: “Você sai de uma faculdade e já pega uma sala de aula, ‘meu!’ Você deve levar um susto”. Diz que, quando se formar e assumir uma turma de alunos, não vai mais tomar aquele susto porque vai saber o que fazer, a partir da experiência que viveu como auxiliar. Diz que, no ano anterior, ficou com uma professora tradicional, mas que lhe passou muito conhecimento.

Ao ressaltar a importância do “estágio” que faz como professora auxiliar na Célia Cintra, Antônia fala da diferença entre a academia e a prática escolar: “Na faculdade você está com a cabeça cheia de coisas bonitas... quando você chega aqui, é muito diferente”. Antônia relata o caso de sua filha que estuda na Célia Cintra, que não estava conseguindo aprender determinado conteúdo de matemática e a quem ela, Antônia, auxiliou no estudo em casa, ensinando-lhe o que ela não conseguia aprender na escola. A menina chegou para sua professora e disse: “Ah! Eu fiz toda a lição certinho. A minha mãe me ensinou”. A professora reagiu: “A gente se mata e depois o aluno vira para a gente e fala que foi a mãe que ensinou...”. Antônia desaprova esse comportamento e diz que a menina voltou para casa decepcionada, não querendo mais ir à escola.

Em termos de assessoria interna, Vanessa, professora da segunda série, diz que na E. E. Célia Cintra há um bom acompanhamento dos professores; que Vera Sanches, a coordenadora pedagógica, faz isso muito bem. Diz que as professoras das quatro segundas séries têm um tempo para se reunir, trocar experiência. “Eu acho importante essa troca entre os professores, também, porque eu me considero muito inexpe-

4

Essa função do sistema paulista de ensino será abordada no próximo item. Trata-se, em síntese, do famigerado “segundo professor em sala de aula”, propalado pelo Governo Estadual, mas que nada mais é do que um estudante de graduação que recebe uma pequena bolsa de estudos para ele “ajudar” o professor de primeiro ou segundo ano. Registre-se, desde já, sem prejuízo da crítica que se fará adiante, a importância de medidas desse tipo para a formação do estagiário que vier a exercer futuramente a função de professor de ensino fundamental, tanto no que se refere ao apoio financeiro quanto com relação ao convívio prévio com a prática escolar.

riente, porque antes eu só trabalhava com educação infantil”. Ela acha, entretanto, que deveria haver mais cursos e formações como o “Letra e Vida” e que os professores deveriam ser obrigados a cursá-los. Diz que na primeira série os professores são pressionados a fazer, mas não são obrigados. “E eu acho que dá subsídios, ainda mais para quem ainda trabalha com aquele jeito mais antigo, do ba, be, bi, bo, bu”.

Marilda, professora da quarta série, é mais crítica com relação aos cursos de formação de professores da Secretaria da Educação. Diz que tudo “já vem errado desde lá de cima, porque é tudo cópia. Tudo cópia de um mesmo que deu certo...”. Continua falando que fizeram o curso de capacitação chamado “Letra e Vida”, há uns três anos. “Nós fizemos esse curso e é esse que nós estamos aplicando e está dando certo. Está dando certo, sim. Pelo menos assim: você entra sem expectativa nenhuma, você não faz ideia, aí você fala ‘será que vai dar certo, será que não vai?’ Quando você começa a fazer seus testes, aí vê que funciona”.

Ela diz que deveria haver continuação com novos cursos, mas que o próximo é igual ao anterior: “Eles querem promover cursos que, mudando somente o nome do curso, vai ficando de novo tudo a mesma coisa. Quer dizer, isso é cansativo e chateia. [...] ficar sentado o tempo todo [...] fazer as mesmas experiências que você já fez...”. Ela se refere ao “Projeto Ler e Escrever” (atual) que seria cópia desse outro a que ela se reporta. A partir da sugestão do entrevistador, Marilda diz que o ideal seria mesmo dar mais tempo de hora atividade para o professor fazer sua formação coletiva na própria escola, a exemplo dos grupos de formação de professores instituídos por Paulo Freire, quando Secretário Municipal de Educação.

A formação docente em serviço pode apresentar uma multiplicidade de opções em termos de práticas e ações adrede concebidas para a elevação intelectual e moral dos educadores escolares, mas dificilmente terá concretizadas todas as suas potencialidades se não fizer parte de um programa estruturado coerentemente como elemento de uma política educacional com o fim de melhoria da qualidade do ensino. Tal formação terá por meta, obviamente, o enriquecimento cultural e pedagógico das pessoas que fazem a educação no âmbito da realidade de cada escola.

Há que se estar atento para o fato de que, em sentido lato, os educadores escolares não se restringem aos professores, diretores e coordenadores pedagógicos (ou outra denominação que recebam aqueles encarregados de dar assistência pedagógica ao corpo docente), mas todos os que, de uma forma ou de outra, influem por suas ações e condutas na formação da personalidade dos estudantes, como inspetores de alunos, serventes, secretários, merendeiras, enfim, todos aqueles com os quais os alunos se relacionam em seu dia a dia escolar. Por isso, embora estejamos tratando do trabalho docente, não se deve esquecer do

cuidado com a formação em serviço dos trabalhadores escolares não docentes, de modo que o desempenho de suas atribuições contribuam para reforçar positivamente o trabalho educativo escolar.

Um atributo relevante de tal programa deveria ser o de manter uma comunicação constante entre os administradores do sistema (secretaria da educação e seus órgãos centrais) e a unidade escolar. Um projeto de transformação da educação escolar que abale crenças ultrapassadas e secularmente sedimentadas na consciência das pessoas certamente não terá o apoio imediato e unânime, em especial dos educadores, a quem cumpre, afinal, concretizá-lo. Mas um governo (municipal, estadual, federal) eleito democraticamente que esteja implementando um programa de transformação da escola, com um objetivo cujo valor seja defensável do ponto de vista técnico e político, tem o direito, o dever e, acima de tudo, a necessidade de buscar a adesão dos trabalhadores escolares. Uma boa opção seria a distribuição de um jornal ou revista, com edição periódica (semanal, mensal), com notícias sobre as medidas em andamento e seus eventuais avanços e dificuldades, mas também com textos informativos que retratassem a realidade da rede em geral e das unidades escolares em particular. (Isso teria a qualidade de elevar ou manter elevado o moral dos educadores escolares que tenderiam a se sentir solidários com uma política que se preocupa com seu trabalho e com a elevação educacional dos cidadãos.) Nesses mesmos órgãos de comunicação se incluiriam pequenos textos formativos, em linguagem clara e acessível, que contribuíssem para o conhecimento técnico-pedagógico e disseminassem uma visão nova de educação.

Cursos de curta duração bem como congressos e seminários programados para todo o sistema são modalidades de formação que certamente não podem ser descartadas quando se pretende manter atualizados ou incrementar os conhecimentos dos professores. Também não se pode abrir mão de um serviço de supervisão externa que não se restrinja à mera fiscalização burocrática, muito comum em nossas redes de ensino, mas que efetivamente levasse novos instrumentos teóricos na assistência à docência escolar.

Mas os processos de aprendizado e atualização inerentes a uma formação docente em serviço devem fazer parte constante do cotidiano do professor. Por isso, duas medidas parecem imprescindíveis quando se está empenhado na melhoria da prática pedagógica. Uma delas são os grupos regulares de discussão a partir de textos e outros materiais de divulgação de ideias que seriam distribuídos nas escolas pela administração central do sistema, com o propósito de promover o aprendizado e a reflexão dos professores. A partir de um diagnóstico dos problemas e deficiências teóricas mais presentes na rede como um todo, a secretaria de educação pode programar conteúdos importantes para a melhoria da prática escolar, com textos de boa qualidade, já disponíveis na literatu-

ra educacional ou produzidos por pessoal da própria equipe técnica da secretaria, ou por autores idôneos fora dela, de modo a compensar a defasagem que porventura exista entre a formação atual do corpo docente e aquilo que é exigido por uma prática pedagógica mais qualificada. Podem ser incluídos textos críticos sobre o modo tradicional de ensinar e a necessidade de sua superação. Também se pode programar o aprendizado de novas metodologias ou soluções de problemas corriqueiros ainda não dominados pelos educadores.

Outra iniciativa importante, e de certa forma inédita, é o estímulo ou mesmo a institucionalização da avaliação interna do desempenho docente por parte dos próprios professores. A esse respeito, pode-se pensar em duas medidas que se complementam: a *autoavaliação* e a *avaliação recíproca*. A primeira, como o próprio nome indica, deve ser feita pelo docente, levando em conta critérios gerais de desempenho que podem ser estabelecidos e negociados no interior do grupo de professores, a partir de sugestões feitas no âmbito do sistema. A avaliação deve ser necessariamente qualitativa, fugindo às burocráticas pontuações e aos injustificáveis e odiosos *rankings*. O objetivo deve ser a melhoria do desempenho do professor e de seu grupo, sem qualquer exigência de divulgação, para uso do próprio professor e em discussões de que ele participe com seus colegas, se ele assim o entender. O suposto é que o interesse nessa avaliação é do próprio professor que quer ver crescer seu desempenho e sua capacidade de ser um educador mais útil a sua escola e à sociedade. É óbvio que o êxito dessa medida depende da consciência do mestre, mas penso que é uma aposta que se pode fazer com certa segurança quando se tem a educação (e, portanto, a confiança mútua) como substrato da ação coletiva escolar.

A avaliação recíproca é outra medida que precisa contar com a consciência e o interesse do professor. Uma dupla de professores, sem constrangimentos normativos ou formais, mas com seus componentes estimulados por uma política educacional bem orientada, acorda em assistir um à aula do outro, com o intuito de avaliá-la a partir dos princípios acima mencionados para a autoavaliação. A princípio, o processo parece bastante simples, e verdadeiramente o é; mas, independentemente disso, ele envolve peculiaridades que o tornam muito difícil de acontecer. A sala de aula ainda é um reduto inexpugnável do professor que, a pretexto de sua autonomia pedagógica, costuma proteger-se contra qualquer eventualidade de exposição de seu trabalho aos olhos de terceiros. Ao mesmo tempo, não se interessa em observar o trabalho de terceiros para não correr o risco de ter de retribuir, facultando ao outro a observação de seu próprio trabalho. Essas atitudes podem ser creditadas à insegurança que há por parte do professor típico de nossa escola fundamental. Como sobrevivente de uma escolarização autoritária, que incute a culpa e a consciência de incompetência em seus alunos,

os professores em geral não se veem seguros diante da avaliação de seu trabalho, com receio de que sua eventual incompetência seja revelada publicamente. Desde que se disponham a esse processo, no entanto, os resultados podem ser significativamente positivos, provocando benefícios tanto para quem avalia quanto para quem é avaliado. No momento de avaliar, a pessoa consegue ver no erro do outro seus próprios defeitos; no acerto do outro, sugestão para imitá-lo; no momento em que é avaliado, sabendo-se observado, prepara mais cuidadosamente sua atividade e vê mais criticamente seu próprio trabalho, procurando aperfeiçoá-lo. Na discussão de ambos sobre a avaliação feita, cada docente constatará, por um lado, que o outro não foi assim tão severo quanto ele mesmo seria com o próprio desempenho; por outro, que ele já não precisa mais sentir-se sozinho com suas inseguranças, pois, ao examinar os erros e as qualidades do outro, encontra maior solidariedade: afinal ninguém é perfeito, e a consciência dos problemas é o passo mais importante na caminhada que leva a sua solução.

Finalmente, há que se alertar para o fato de que essas medidas não seriam, obviamente, desvinculadas de outras políticas de melhoria das condições de trabalho da escola que propiciassem espaços e tempos aos educadores para se desincumbirem de suas atribuições, assunto que será tratado no terceiro tópico deste trabalho.

CONDIÇÕES OBJETIVAS DE TRABALHO

Concentrar a atenção sobre a formação dos profissionais da educação como o problema mais importante da qualidade do ensino fundamental, como costumam fazer, em seu discurso, as autoridades governamentais responsáveis pelos sistemas de ensino, pode ser uma boa forma de obnubilar os reais determinantes do fracasso escolar, ou seja, as condições objetivas de trabalho.

Embora não se negue a necessidade de melhor qualificar os professores, especialmente a partir de formação em serviço (mas também não se pode deixar de, paralelamente, passar a aproveitar melhor suas potencialidades, frequentemente subutilizadas), é no conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções: no montante e na utilização dos recursos materiais e financeiros; na organização do trabalho; nos métodos de ensino; na formação, desempenho e satisfação do pessoal escolar; nos currículos e nos programas; no tamanho das turmas; na adequação de edifícios; na utilização de tempos e espaços; na distribuição da autoridade e do poder na instituição; na relação com os membros da comunidade e na importância que

se dê a seu papel como cidadãos/sujeitos; no planejamento, na avaliação e no acompanhamento constante das práticas escolares; enfim, em tudo que diz respeito à estrutura e ao funcionamento da escola. [...] (PARO, 2003, p. 99)

Obviamente não será possível tratar aqui de todos esses fatores. Contemplarei apenas alguns desses pontos, começando por focar a natureza do trabalho docente, como condição para se refletir a respeito das condições objetivas que esse trabalho requer.

O erro principal que comumente se comete quando se cogita em propiciar condições adequadas ao funcionamento da escola fundamental é o de desconsiderar o caráter específico do trabalho docente. Geralmente se toma essa atividade por analogia a qualquer outro trabalho na produção econômica da sociedade. Esse equívoco é cometido tanto por pessoas que não são da área educacional (e que querem aplicar aí os últimos “avanços” de sua área, especialmente quando se trata de “especialistas” em administração de empresas), quanto por educadores que ainda não chegaram a refletir mais rigorosamente sobre sua própria área. De um modo ou de outro, o resultado é sempre desastroso, e nunca se ouviu falar de alguma experiência no campo educacional que tenha tido êxito com a aplicação aí de “remédios” que são tão eficazes na empresa tipicamente capitalista, sem levar em conta a especificidade da atividade educativa escolar.

O primeiro aspecto a considerar refere-se à diferença que se verifica entre os motivos que levam o professor e o trabalhador comum (chamemos assim o trabalhador da produção econômica tipicamente capitalista) a se empenharem em seus trabalhos. Ao trabalhador comum, o motivo que leva a empregar seu esforço na produção do bem ou serviço de que se ocupa é o salário, ou seja, o pagamento de sua força de trabalho, único meio de que dispõe para produzir sua vida material, isto é, para sobreviver no capitalismo. Ele até pode gostar muito de seu ofício e ter um envolvimento emocional com seu objeto de trabalho. A teoria “geral” de administração até se esforça para provocar alguma forma de envolvimento desse tipo, para provocar um aumento na produtividade. Isso, entretanto, não é uma condição necessária para que seu trabalho se realize. Sua motivação é, portanto, extrínseca à atividade produtiva. Seu objeto de trabalho “reage” passivamente a sua ação sobre ele, “permitindo-se” transformar no produto desejado. É dessa condição que deriva a possibilidade de o trabalho capitalista ser realizado mecanicamente, com o trabalhador permitindo-se, em grande medida (embora não totalmente), abstrair-se da atividade que realiza. Como o motivo do trabalhador para seu trabalho é o salário que recebe, seu empenho na atividade produtiva é sensível ao montante desse salário, ou seja, a promessa de um aumento no salário ou vantagens pecuniárias acordadas

entre patrão e empregado têm o efeito de fazer com que este último se empenhe com mais afinco em suas atividades, ocasionando o aumento da produtividade. Um aumento no salário pode induzi-lo a ser mais produtivo na aplicação de seu esforço. No meio empresarial tipicamente capitalista, portanto, tem todo sentido a implementação de programas de remuneração por mérito.

O trabalho do professor da escola fundamental é de constituição completamente diversa, a começar pela natureza do produto que se tem em mira realizar: um ser humano-histórico, cuja propriedade característica é sua subjetividade. Assim sendo, o objeto de trabalho, o educando, mantém necessariamente sua condição de sujeito, não sendo portanto um objeto passivo que se deixa transformar, pelo trabalhador, em produto, como acontece na produção tipicamente capitalista. Isso porque o papel principal do professor não é a transformação passiva do objeto de trabalho, mas sim o de propiciar condições para que o próprio objeto de trabalho *se* transforme ao produzir a própria educação, que consiste na formação de sua personalidade, pela apropriação da cultura. Disso se deduz que, no processo de produção pedagógico, o objeto de trabalho (futuro produto) é também produtor. O fato de que o educando “só aprende se quiser” (PARO, 2010a, p. 32) tem como consequência que o papel por excelência do professor é propiciar condições para que o aluno queira aprender. Isso só é conseguido por meio de uma relação de diálogo entre educador e educando, isto é, uma relação política que exige o envolvimento de ambos. Nessa relação, o professor precisa estar presente com sua personalidade inteira, não sendo possível uma relação de exterioridade do tipo existente entre o trabalhador comum e seu objeto de trabalho. Seu objeto de trabalho não é, antes de tudo, um objeto externo que cumpre transformar, mas um sujeito com quem cumpre relacionar-se, e essa relação “exige” a condição de sujeito também do professor. Aqui há uma diferença abismal com relação à produção tipicamente capitalista.

Para o professor, há também o estímulo do salário (extrínseco), mas, diferentemente do trabalhador comum, a quem basta esse estímulo extrínseco à atividade para que ele a realize, a natureza específica do trabalho docente “exige” um motivo intrínseco à própria atividade: o professor deve desejar o aprendizado do aluno, esse é seu motivo para ensinar. Se, na relação pedagógica, o professor não estiver provido da vontade de ensinar (de levar o educando a querer aprender), seu desempenho será comprometido e ele não conseguirá levar o aluno a aplicar sua vontade na realização do aprendizado. O trabalho do professor tem, portanto, um motivo intrínseco, diferentemente do trabalho tipicamente capitalista que, não só admite, mas “precisa” de um motivo extrínseco para realizar-se.

Essa especificidade do trabalho docente encerra a grande contradição da atividade educativa, que não está presente em nenhuma

outra espécie de trabalho. No momento em que se evidencia o êxito da ação do educador (quando o educando decide querer aprender), o próprio educador se faz desnecessário (porque quem se educa é o educando); mas é nesse momento de “desnecessidade” que se patenteia a efetiva imprescindibilidade do educador, porque, sem ele, o educando não se autoeducaria. O educador mais presente é aquele que logra fazer-se ausente na atividade autoeducativa realizada pelo educando. Essa visão encontra eco no pensamento de Lourenço Filho (2002, p. 146), para quem “o ideal de todo educador deve ser tornar-se, assim que possível, desnecessário ao educando, habilitando-o a dirigir-se por si mesmo, ou levando-o ao ponto em que não mais reclame direção alheia”.

Como se pode perceber, a chamada remuneração por mérito que, lamentavelmente, está-se espalhando por todos os sistemas de ensino do Brasil, e que está bastante presente no sistema estadual paulista, é uma medida totalmente descabida, cuja justificativa só pode se abrigar em mentes totalmente desprovidas de um mínimo de familiaridade com a real condição da atividade pedagógica. Para o professor, diferentemente do trabalhador comum, a atividade que desenvolve não tem (não deve ter) por motivo apenas o salário. Portanto, para o bom êxito do trabalho pedagógico, o salário não pode ser uma simples compensação pelo trabalho (forçado) como acontece com todo trabalho capitalista. Em vez disso, a remuneração justa do trabalho do professor é um dos requisitos necessários para que ele tenha condições objetivas adequadas à realização da atividade que ele tem por incumbência desenvolver.

Pretender aumentar a produtividade pela premiação pecuniária denuncia a crença em pelo menos uma de duas opções. A primeira é a suposição da incúria do professor no desenvolvimento de suas atribuições. Com base nela se procura estimular o docente por meios extrínsecos a sua atividade, como acontece na produção capitalista; essa medida se torna totalmente inócua, pelas razões que assinalei acima. A segunda é o reconhecimento (não explícito) de que o salário do professor não é suficiente para propiciar-lhe condições mínimas de trabalho. Neste caso, em vez de adotar uma política geral de reajuste dos salários, em reconhecimento a sua insuficiência, concedem-se prêmios de consolação para os poucos que já gozam das condições menos adversas (que lhes permitem ter melhores pontuações) ou àqueles que, de fato, não têm desenvolvido o mínimo que podem, premiando-se assim os que menos mereceriam tal prêmio. Em suma, num sistema bem administrado, com consciência das autoridades sobre a natureza do trabalho pedagógico, o aumento deve vir antes, como parte das condições propícias de trabalho, não depois, como êmulo vil, que põe em dúvida a honestidade do professor em seu trabalho, e faz a ele uma proposta espúria, em tom de chantagem: “se você deixar de ser relapso, eu lhe ofereço uma recompensa”.

Têm razão portanto as entidades de professores e de profissionais da educação de modo geral quando se voltam contra essa indignidade que está sendo apresentada como última palavra em gestão, para salvar a qualidade do ensino nacional contra os maus profissionais da educação, culpados únicos pela má qualidade do ensino. Mas a propaganda feita na mídia e a ideologia capitalista que domina o senso comum levam muitas pessoas a apoiarem a medida. No trabalho de campo, Vera Sanches, coordenadora pedagógica da escola pesquisada, acha correta a remuneração por mérito. Ela menciona um bônus anterior que continua sendo oferecido todo mês de fevereiro, que tinha uma série de requisitos para que o professor o recebesse, mas que agora se baseia unicamente na assiduidade. Diz que foi bom porque, com isso, acabaram as faltas. Agora, com o advento da nova Secretária de Educação, “a escola vai concorrer com ela mesma”. Na verdade, ela concorda que se deve exigir do professor, porque tem muito professor que, diante de uma nova tarefa, diz: “Ah, eu não ganho para isso”. Então ela acha que se deve cobrar responsabilidade. Mas concorda também que isso tudo é muito bonito no papel e que espera para ver o que vai acontecer de fato.

Antônia, auxiliar de professora, diz que a remuneração por mérito é muito criticada, mas ela acha “muito justa”, porque, como em qualquer tipo de trabalho, quem trabalha melhor deve ter uma recompensa. “O professor, ele tem também que ter um incentivo. E qual a maneira de você incentivar o professor? Ele tem que ter uma boa qualidade de vida”. Reitera várias vezes que acha a medida justa. Depois, contraditoriamente, ao ser questionada, diz que “vai existir professor enquanto existir amor. Porque ser professor é amor. É você gostar de sua profissão, é você amar a sua profissão. Porque, quando o professor gosta, quando o professor ama, ele está sempre procurando melhorar”. Pergunto: “Então amor se compra?” Antônia tenta argumentar que não se compra, mas quem faz tudo certo tem de ser diferenciado. “Alguém vê, quando o professor faz o bem? Mas quando dá errado vê, não é? Quando está tudo errado, aí vê”. Acha que, então, quando está tudo certo, tem de recompensar, não ficar só com elogios. Argumento com Antônia que, se alguém trabalha melhor motivado pelo prêmio, significa que esse alguém está fazendo alguém de sua obrigação ou daquilo que ele pode render com o prêmio. Significa, portanto, que aquele que é normalmente menos dedicado vai receber um prêmio, enquanto que aquele que já dá seu máximo não vai receber. Antônia não consegue resolver o impasse e começa a falar sobre a demagogia dos que dizem que não se importam com o abono. E se atrapalha toda sem conseguir argumentar coerentemente a favor de seu ponto de vista.

Vanessa, professora da segunda série, diz que não entende muito como funciona a remuneração por mérito, mas acha que é justo os pro-

fessores que rendem mais ganharem mais. Porque há professores que encostam o corpo e não fazem nada pelo aprendizado.

Márcia, vice-diretora, acha um absurdo a remuneração por mérito:

Ai, professor, eu acho isso um absurdo porque eu acho que você, na sua função, se você já está predisposto a fazer aquilo, você tem que fazer aquilo e aquilo muito bem, não você fazer bem porque você sabe que você vai receber alguma coisa em troca e você vai ter mérito depois. Eu acho um absurdo isso. Eu acho que não tem que ter isso. [...] É a função da pessoa, fazer e fazer bem, né?

Também Elaine, professora da primeira série, mostra-se muito convincente em sua posição contrária à medida:

Eu penso assim: quando você entrou, você sabia que ia ganhar aquele x salário, que você ia fazer aquela carga horária. O meu trabalho eu faço pelo meu trabalho, não por quanto... Claro que a gente trabalha para viver. Mas, independente de qualquer coisa, sempre batalhei pelo meu compromisso. [...]

Elaine acha também que esse sistema mexe muito com a dinâmica da escola. “Eu acho que tem professores que ficam muito presos a isso. Então, ‘você só vai ganhar se você fizer’. Eu acho que não, no momento que você entrou num projeto, você tem que fazer aquilo por aquele projeto”. Andreia, professora da terceira série, afirma: “Eu não concordo”. Diz que, se a professora se esforça mais, é pensando no dinheiro. “Mas eu fico desorientada na minha sala de aula, doidíssima, tentando fazer, mas eu não tenho resposta da criança. [...] Eu não vou ganhar nenhum bônus, mas não é porque eu não mereci, [e sim] porque eu tenho problemas na sala...”. Diz que muitos problemas não são pedagógicos e por isso não podem ser resolvidos por maior esforço e competência do professor.

Outra medida que mereceu a atenção dos entrevistados no trabalho de campo foi a propalada iniciativa do Governo do Estado de São Paulo de colocar dois professores nas primeiras e segundas séries do ensino fundamental. Em entrevistas na imprensa e em farta publicidade na mídia, o Governo do Estado se jacta de oferecer um ensino de melhor qualidade ao colocar um segundo professor na sala de aula para promover uma melhor qualidade do ensino fundamental. Na verdade, como pudemos constatar na escola pesquisada, não se trata de um novo professor mas de um estudante de Pedagogia ou Licenciatura que atua como “auxiliar” do professor. Esse auxiliar de professor recebe uma “bolsa universidade” no valor de 460 reais⁵, que ele usa para ajudar no pagamento das mensalidades do curso superior que frequenta. Trata-se

5

Pouco mais que o valor do salário mínimo em 2008, que era de 415 reais.

de um convênio do Governo com a universidade. A bolsa não cobre os meses em que não há aula, mas as mensalidades na faculdade incluem esses meses.

A medida parece trazer algum benefício quando se trata de estudante decidido a trabalhar com educação, em geral os provindos dos cursos de Pedagogia. O problema maior é quando o interesse do estudante é apenas ter uma pequena renda para pagar sua faculdade. De um modo ou de outro, dizer que se tem um “segundo professor” em sala é estar muito distante da verdade. Se já se fazem críticas acerbas (e até levianas, vindo precisamente da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo) a respeito da qualidade do professor diplomado em nível superior, o que dizer de um estudante que ainda não tem seu curso sequer concluído? Parece que, no caso do Estado de São Paulo, mais uma vez a realidade está muito distante do discurso. Fala-se em investimento em educação, em esforço para melhorar o desempenho docente, mas apenas se remedeia (muito precariamente) a situação, utilizando-se mão de obra barata e desqualificada.

Na escola pesquisada, todavia, Antônia – auxiliar da professora Elaine, da primeira série –, ouvida em entrevista, revela que a experiência tem sido benéfica, especialmente para ela, que está aproveitando a oportunidade como se fosse um estágio profissional. Ela acha que “foi muito bacana essa ideia de ter professor auxiliar”. “Eu estou tendo uma liberdade bacana para estar trabalhando aqui. A responsabilidade é da professora da sala, e a gente ajuda, auxilia, sem interferir no que o professor está dando. Você pode até dar um palpite, mas sem interferir. A liberdade total, assim, do professor mesmo”.

Acha que um só professor na primeira série é muito pouco. “[Uma professora] numa sala de primeira série, realmente ela faz milagre para conseguir”. Diz que normalmente, se o professor tem que sair por uma emergência qualquer, não há ninguém para auxiliá-lo, ficando com a classe, por exemplo. Note-se o tipo de “segundo professor” que o excelentíssimo senhor governador diz ter acrescentado às funções do ensino: um estagiário (que nem precisa estar interessado em educação) para levar recado e vigiar os alunos, em seu confinamento diário, quando o primeiro professor sai. Mas, do ponto de vista do “estagiário”, se ele estiver interessado no exercício da profissão de professor no futuro, a medida pode ser proveitosa. Diz Antônia:

Se a pessoa puder procurar aquela professora que já está há muitos anos na escola, é muito bom, porque ela tem muita experiência, uma carga maravilhosa, ela conhece já os alunos e já sabe como lidar em cada situação. E este ano eu peguei uma professora novinha, que está começando agora na primeira série, ela trabalhou em creche e tudo, que, então, praticamente, estamos aprendendo

junto a estar numa sala de aula. Eu acho que, para os alunos, isso contribui também muito, porque o aluno, ele gosta daquele professor presente. Ele gosta que você passe de carteira em carteira, ele gosta de mostrar para você o que ele está fazendo. E quando você vê o que o aluno está fazendo, você conhece melhor o aluno, você sabe onde ele está errando, onde ele está acertando, você sabe qual é a atividade [com] que você pode melhorar o aprendizado dele, que você vai dar e que vai ajudar ele. Porque às vezes tem que trabalhar diferenciado de aluno para aluno. Você passa uma matéria para todos, mas às vezes um aluno não consegue alcançar, um outro você vê que pode avançar mais. Então, quando você tem um apoio de um professor auxiliar na sala, eu acredito que seja bacana. Do meu ponto de vista está muito bom [...]

Antônia diz que a bolsa é para alunos de Pedagogia ou de Letras, mas que os alunos de letras não estão gostando muito, não. E também está havendo resistência por parte dos professores. Mas a professora Elaine diz que a auxiliar Antônia ajuda muito na aula.

Ajuda muito, muito, muito. Porque, às vezes, a gente tem que passar atividade na aula, rodar mimeógrafo, recolher, colocar bilhete, [...] o professor tem até que ir ao banheiro. Então, às vezes... eu mesma não gosto de deixar ela sozinha. Então, ela está aqui, ela ajuda, tem alguma coisa para resolver na secretaria, ela fica um momento com eles. Então, ajuda muito. Mas a responsabilidade de quem está aqui à frente da sala [é minha].

Indagada sobre a medida do atual Governo do Estado que diz ter posto mais um professor nas primeiras séries, Andreia, professora da terceira série, diz: “Pôs um auxiliar, mas que não é um auxiliar. É uma professora que faz... roda, leva recado... não aquela professora que está aí... [...] É uma auxiliar, mas não está ali, pedagogicamente falando. [...] Não é uma segunda professora”. Diz que a auxiliar é uma simples estagiária, que pode nem seguir a carreira de professora no futuro. É uma simples ajudante da professora. Diz que o governo faz a propaganda, mas “não é isso, não; não é uma professora na sala de aula”.

A vice-diretora Márcia concorda também que são os baixos salários que impedem de ter bons professores. Acha que os professores de classe média para cima, que fazem boas faculdades e que poderiam ser bons professores, não aceitam o emprego por causa do salário. Menciona a medida do governo atual (José Serra), que diz, na TV, que há dois professores nas salas de primeira e de segunda série, “mas isso é mentira”. O que há são alunos de faculdade, que recebem uma bolsa, mas que

não sabem nada de magistério e que muitos nem vão ser professores no futuro porque não vão ter chance.

Em resumo, podemos concluir que, como acontece “normalmente”, o governante gasta na mídia, com publicidade enganosa, o dinheiro que poderia ser empregado em melhorar as condições de trabalho dos professores.

GESTÃO DO TEMPO

Espaço e tempo oferecidos ao professor da escola fundamental são dois elementos importantíssimos para o desenvolvimento de um trabalho em que as potencialidades físicas e intelectuais dos docentes sejam postas a serviço de um bom ensino. Com relação ao espaço, a óbvia necessidade de acomodações e mobiliário adequados ao desenvolvimento das atividades educativas e de seu planejamento tem a ver, em grande medida, com a organização das turmas de alunos e o oferecimento de espaços e instalações de acordo com uma maneira nova de se organizar. A superação da tradicional maneira de dispor turmas em “classes” com 30 ou 40 alunos, sentados enfileirados e “assistindo” às aulas de maneira mais ou menos formal, certamente exigirá um edifício escolar organizado de forma a atender, confortavelmente, vários grupos pequenos de estudantes que participam das atividades educativas de maneira mais livre e espontânea.

A gestão do tempo dedicado ao trabalho escolar refere-se à necessária consideração de que o trabalho do professor não se restringe à atividade na situação de ensino, mas exige horários, incluídos em sua jornada de trabalho, nos quais ele possa, na integração com seus colegas, planejar e avaliar seu trabalho, receber assessoria pedagógica (inclusive por meio de cursos e outros programas idealizados para esse fim), estudar, acompanhar e orientar grupos de estudantes, discutir questões do ensino e da gestão escolar, realizar contatos com a comunidade externa à escola, bem como outras atividades que jamais poderão ser realizadas se o trabalho do professor for entendido como sendo limitado pelas paredes de uma “sala de aula”. Acrescente-se que o trabalho do professor não se confunde com o do mero preceptor, visto que sua função de educar deve estar integrada na escola com toda sua complexidade social. No dizer de José Mário Pires Azanha (1998, p. 16), “o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções”. Por isso, é o trabalho coletivo dos educadores escolares que deve ser levado em conta quando se fala em organização do trabalho docente, com vistas a uma estrutura democrática da escola.

A primeira condição para que se possa fazer uma gestão do tempo adequada às exigências de um ensino de qualidade é o estabelecimento de uma carreira do magistério, que não apenas lhe dê o estímulo

necessário para seu desenvolvimento profissional, mas que lhe garanta um trabalho de dedicação exclusiva à docência numa unidade escolar, sem ter de ficar vagando em vários espaços institucionais para completar um salário que lhe garanta a subsistência.

Outro aspecto que espanta pela falta de consciência não apenas dos administradores dos sistemas de ensino mas também dos próprios professores é a disparidade que há no salário dos professores da educação básica em comparação com os vencimentos dos professores universitários. Essa tradição certamente vem, por um lado, da maior valorização do trabalho universitário, porque sempre foi dedicado às camadas mais ricas; por outro, pela adoção de um conceito também tradicional de educação que a identifica apenas com a passagem verbal de conhecimentos. Dessa perspectiva, ensinar na universidade exige maior capacidade, na forma dos conhecimentos mais avançados e mais complexos que precisam ser transmitidos aos alunos, em comparação com os conhecimentos (mais simples e menos extensos) que o professor do ensino básico precisa passar para seu alunado.

Todavia, esse raciocínio perde inteiramente sua validade sob a perspectiva de uma didática que incorpora os conhecimentos científicos mais recentes, e a partir de um conceito de educação, não como simples passagem de conhecimentos, mas como prática social em que o educando se apropria da cultura na formação plena de sua personalidade. Dessa perspectiva, o papel crucial do educador é precisamente oferecer ao educando condições para que ele se faça sujeito de aprendizado. Para isso não basta dominar os conhecimentos (ou mesmo a cultura) que “transmite”; é preciso, acima de tudo, levar em conta o educando com quem lida, se quer ter êxito na tentativa de fazê-lo sujeito, de levá-lo a se educar. A esse respeito, o professor do ensino fundamental e o professor do ensino superior lidam com populações de educandos totalmente diversas. O alunado do ensino superior é composto por pessoas adultas, que já têm suas personalidades formadas, podendo fazer-se sujeitos (querer aprender) muito simplesmente a partir da exposição de um professor “explicador” (RANCIÈRE, 2004), o que não acontece com os alunos do ensino fundamental, cuja personalidade está em processo de formação, e cuja educação só tem condições de se realizar quando se leva em conta os diversos momentos de seu desenvolvimento biopsíquico e social.

A capacitação pedagógica de um docente do ensino fundamental, por isso, envolve uma formação profissional e técnica muito mais complexa, muito mais rica de conhecimentos e habilidades do que a formação de um docente universitário. Entretanto, o professor do ensino fundamental não apenas ganha menos que o do ensino superior, como também não conta com as horas para estudo e pesquisa, para além de sua atividade na situação de ensino, como conta este último (embora apenas nas boas universidades públicas). Certamente, não se trata de

reivindicar a restrição das condições objetivas de trabalho do professor universitário (especialmente no caso das escolas privadas, em que o docente em sua grande maioria também precisa ter mais de um emprego para poder se manter). O que precisa é tomar consciência de que o trabalho do professor do ensino fundamental reclama uma carreira de magistério que contemple suas necessidades de tempo e de salário que hoje estão muito longe de ser atendidas.

Sobre a carreira do professor, Vera Sanches, coordenadora pedagógica da escola pesquisada, diz: “Primeiro, que eu acho que o professor não tem carreira. Ele cumpre um tempo aqui de trabalho como um outro qualquer. E às vezes até muito mal. Não tem carreira, não, viu, Vitor? Não é aquela coisa prazerosa, não é aquela coisa ‘eu vou me aplicar para isso’...”. Diz que, se o professor é bastante interessado, ele chega logo à faixa mais alta e para. A partir daí ele não tem nenhum estímulo a não ser esperar a aposentadoria.

Raquel, a diretora da escola, diz que na Escola Célia Cintra os professores estão em final de carreira. Afirma que as professoras mais novas “têm mais entusiasmo”, mas elas são minoria em sua unidade. “Então, essas escolas mais centrais, são professores em final de carreira... [...] Então, nessa escola, eu vejo como uma docência acomodada, que está esperando a aposentadoria”. Perguntada sobre o que mudaria na carreira docente, Raquel diz que “daria condições para eles trabalharem melhor”. E para isso ela acha que deveria ter um regime de dedicação exclusiva, como ela tinha quando trabalhava numa escola experimental. “Se você der condições dignas para um professor estudar e poder se aperfeiçoar, e poder trabalhar sossegado, eu acho que ele se sentiria mais feliz, se sentiria com uma carreira, né?”

Marilda, professora da quarta série, acha que as escolas são todas iguais, e o que precisa é dar melhores condições para o professor poder trabalhar. “Acho que muda só o endereço, muda uma coisinha na administração, outra hora na coordenação, mas são todas iguais. Eu vejo da seguinte maneira: se você tem o aluno e tem o professor, a escola funciona. Sem isso a escola não funciona”.

Vera Sanches, coordenadora pedagógica, diz que, em virtude da falta de condições que favoreçam um maior tempo de dedicação dos docentes, não sente entusiasmo por parte destes para participar nem mesmo das reuniões com pais ou outras iniciativas relativas à dinamização da participação na escola.

Este ano, os meus conselhos de classe serão aos sábados. Não é dia letivo, eu não posso convocar porque convocação implica em pagamento. [...] Olha a minha situação: uma professora avisou que não poderá vir. Tá, bacana. Só que ela faz parte do colegiado, eu preciso fechar meu conselho; como é sábado eu não posso con-

vocar porque como é sábado precisaria pagar... Então, o que eu percebo é que é assim uma troca, não é espontâneo, eu não venho com prazer fazer aquela atividade. É isso que eu sinto.

Em suma, a constatação óbvia a que se chega é que a boa gestão do tempo com vistas a uma educação escolar de qualidade exige, em primeiro lugar, que haja tempo, em quantidade suficiente, para ser gerido. Daí a reivindicação de uma carreira que contemple a dedicação exclusiva do professor. Além disso, quando se trabalha com a perspectiva de novas condições de organização do ensino na prática escolar cotidiana, é a essas novas condições que a gestão do tempo precisará adequar-se.

SÍNTESE E CONCLUSÕES

Na tentativa de discutir a forma como se realiza o trabalho docente, com vistas a tornar a estrutura da escola adequada a uma prática escolar democrática, percebemos que o elemento mais conspícuo dessa discussão é, sem dúvida nenhuma, a especificidade do trabalho pedagógico. Este se diferencia de maneira radical do trabalho na produção tipicamente capitalista, porque seu objeto de trabalho (o aluno) precisa ser também sujeito, ou seja, ele é coprodutor num processo de trabalho que tem por fim a formação de sua personalidade em termos humano-históricos. Como sujeito, somente com o envolvimento de sua vontade o processo ensino-aprendizado pode dar-se; do que decorre que o trabalhador (o professor) também precisa ser um sujeito, um portador de vontade (orientada para o ensino). O objeto de trabalho na produção educativa escolar não é, portanto, um mero objeto externo que se comporta passivamente em relação a sua transformação pelo professor (trabalhador). Por isso, diferentemente do trabalhador comum, cujo motivo para trabalhar é essencialmente o salário (motivação extrínseca à atividade), o professor, além de tal motivação, precisa também de uma motivação intrínseca, que lhe possibilite *envolver-se* com o educando, produzindo, com este, sua transformação.

Esse raciocínio favorece a compreensão do absurdo que configuraram certas medidas, transplantadas da realidade empresarial capitalista para a escola, como é o caso da remuneração por mérito adotada como incentivo para que o professor melhore sua produtividade. Essa medida ou supõe que o professor é relapso e precisa de um maior motivo externo para trabalhar – e nesse caso acaba por premiar os mais medíocres, visto que os que já cumprem suas obrigações não terão maneira de melhorar seu desempenho – ou assume que o salário do professor está aquém do necessário para ele realizar a contento suas atribuições – caso em que as medidas tópicas acabam funcionando como meros prêmios de consolação.

A insistência com que os administradores dos sistemas de ensino procuram culpar a qualificação do professor pela baixa qualidade da educação escolar tem funcionado como álibi para o insuficiente esforço governamental no fornecimento de condições objetivas de trabalho que possibilitem a realização de uma educação fundamental de qualidade. Entre essas condições, sobressai o salário que não é apenas insuficiente, mas também defasado com relação à importância do trabalho docente. O não reconhecimento social dessa importância tem a ver com o prestígio do magistério que tem decaído enormemente. Mas tal prestígio só crescerá num grau que faça justiça à dignidade da educação escolar quando esta deixar de ser pretensa “transmissora” meramente de conhecimentos (setor em que sofre a concorrência de mecanismos e instituições muito mais eficientes do que ela) e assumir seu necessário *status* de instituição cultural, incumbida de produzir educação em seu sentido pleno.

O oferecimento de condições ideais de trabalho na instituição escolar deve iniciar-se pela preocupação com relação à formação docente. Esta merece cuidados no que se refere tanto à formação acadêmica dos docentes quanto à formação em serviço dos atuais educadores escolares. Com relação à formação acadêmica há uma multiplicidade de fatores a serem considerados que tem merecido a atenção de quantidade considerável de estudos e pesquisas. Um desses fatores, que mereceria atenção toda especial, refere-se ao combate incisivo que precisa ser travado contra certa concepção tradicional de educação que ainda parece predominar entre os professores formadores de professores.

No que concerne à formação em serviço, esta deveria ser parte de um amplo programa de assistência pedagógica oferecida à escola por parte dos órgãos superiores dos sistemas de ensino. Um elemento de importância a ser previsto nesse programa seria um consistente sistema de comunicação entre as secretarias de educação e os trabalhadores escolares, por meio de algum periódico, que não apenas levasse aos estabelecimentos de ensino informações sobre a vida nas escolas e o andamento de medidas relacionadas à melhoria da educação, mas também incluísse textos formativos que disseminassem uma visão mais avançada de educação e contribuíssem para o aperfeiçoamento técnico-pedagógico do pessoal escolar.

Com relação à formação em serviço propriamente dita, certamente não deveriam faltar os cursos de curta duração e a organização de congressos e seminários que tratassem de temas atuais da prática pedagógica e contassem com autores idôneos da Pedagogia e áreas afins. Mas, para que a formação em serviço esteja presente no dia a dia dos docentes, uma medida de grande valia seria a institucionalização dos grupos de formação de professores, por meio dos quais os professores estudariam e discutiriam textos de boa qualidade que tocassem nos temas relacionados à prática pedagógica e propiciassem a oportunidade importante de os docentes tratarem coletivamente de questões educativas.

Outra medida que pode provocar significativos avanços na prática educativa de professores é a avaliação interna, nas formas de autoavaliação e de avaliação recíproca. Essas modalidades de avaliação não devem ser instituídas ou organizadas de modo obrigatório e formal, mas serem o resultado de um real interesse do Estado na melhoria da prática docente, que encontraria em sua política de gestão escolar formas democráticas de convencer os educadores a aderirem a tais processos.

Todas essas medidas, obviamente, supõem um corpo de professores interessados e com condições objetivas para desenvolver seu trabalho à altura da dignidade e importância de que ele se reveste. Por isso, aliada a políticas de responsabilização, supervisão e avaliação do ensino, não se pode deixar de instituir uma carreira de magistério, de dedicação exclusiva ao ensino público, com tempos e espaços adequados para educar crianças, planejar e avaliar seu trabalho e participar dos processos de formação. Tudo isso em coerência com a natureza peculiar e relevante do trabalho docente que de fato realiza educação como construtora de personalidades humano-históricas.

REFERÊNCIAS

AZANHA, J. M. P. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 11-21, 1998.

CAMPOS, M. M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor? *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1974. p. 107-128.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14. ed. Rio de Janeiro: Eduerj; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. *Estrutura da escola e educação como prática democrática*. São Paulo: Feusp, 2010b. Relatório de Pesquisa.

_____. *Reprovação escolar: renúncia à educação*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

RANCIÈRE, J. *O Mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, P. R. Melhora sutil. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 4 mar. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/fz0403201009.htm>>. Acesso em: 4 mar. 2010.

VITOR HENRIQUE PARO

Professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
vhparo@usp.br

OUTROS TEMAS

FORMACIÓN TÉCNICA Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: ENFOQUE DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS

SEBASTIÁN DONOSO D.
OSCAR CORVALÁN V.

RESUMO

Se exponen los resultados de un estudio que analiza el aporte de la formación por competencias en el marco de los procesos de aseguramiento de la calidad de la educación y su relación con los fenómenos sociales y económicos vigentes, atendiendo al escenario latinoamericano. Las crisis económicas mundiales presagian un agravamiento de la inestabilidad del trabajo en la región, y para contribuir a la gobernanza de los sistemas políticos se precisa de un pacto social sustentado en una educación de calidad con mayores oportunidades laborales. Ello demanda dispositivos institucionales y financieros que den soporte a la educación técnica y profesional por competencias. El texto enuncia diez proposiciones para resolver nudos estratégicos de la formación técnica y profesional de nivel secundario y superior.

Una versión inicial de este trabajo correspondió a la conferencia dictada en el *Congreso internacional de formación técnico profesional* "Competencias y capacidades en la formación técnico profesional en el Perú y en el mundo", Lima, 10-11 de marzo de 2011, Ministerio de Educación de Perú.

COMPETÊNCIA • ENSEÑANZA TÉCNICA • CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

TECHNICAL TRAINING AND QUALITY ASSURANCE: FOCUS ON COMPETENCE-BASED EDUCATION

SEBASTIÁN DONOSO D.
OSCAR CORVALÁN V.

ABSTRACT

The paper presents the results of a study analyzing the contribution of skills-development within the framework of quality assurance in education and its relations with current social and economical phenomena in the Latin American scenario. World economic crises presage a worsening of job instability in the region, and, in order to contribute to governance in political systems, there must be a social pact sustained by quality education with greater job opportunities. This will require institutional and financial mechanisms to support skills-based technical and professional education. The text lists ten proposals to solve strategic bottlenecks in secondary and higher professional and technical education.

COMPETENCE • TECHNICAL EDUCATION • TEACHING QUALITY

SE ANALIZAN LAS PRINCIPALES TENDENCIAS y avances a nivel global respecto del aseguramiento de la calidad de los procesos de formación llevados a cabo por los centros de educación superior tecnológica y técnico productiva, mediante la aplicación del enfoque por competencias y capacidades¹. En segunda instancia, se identifican los puntos críticos para su diseño e implementación y los principales aspectos pendientes según la perspectiva analítica que se asuma, exponiendo los elementos centrales de las buenas prácticas que han buscado revertir las dificultades de empleabilidad de los egresados, tanto para el corto como el mediano plazo.

En lo institucional/sistémico, el análisis se centra en la formación de técnicos de nivel medio, de nivel superior y universitario, en cuanto responden al cambio de paradigma educativo que significa el diseño e implementación del currículo por competencias.

La temática considerada es de significación para las sociedades latinoamericanas, no sólo porque los desafíos del aseguramiento de la calidad en la formación técnico profesional son una materia político/técnica vinculada de manera directa con las estrategias de desarrollo de mediano y largo plazo de nuestras naciones, sino que además constituyen un factor clave en las políticas de cohesión social y de construcción de un pacto social sustentable a través de la educación. Iniciativas que cobran esfuerzos importantes a los gobiernos de la región, alimentan expectativas de los actores sociales que no siempre se satisfacen en los estándares requeridos.

También está en juego la gobernanza de nuestras sociedades. Los países latinoamericanos han realizado una fuerte apuesta por la

¹ Los autores agradecen a Claudio Oyarzún Ch., Editor Técnico de *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias -REDEC.*

educación como instrumento de desarrollo equitativo para la población. Esta postura requiere resultados que confirmen su certeza como “hipótesis posible para la mayoría de los ciudadanos”; en la medida que la educación no entrega los resultados requeridos, se debilita y contribuye a la construcción de opciones sociales excluyentes, poniendo en riesgo el pacto social que nos asiste y que sustenta, precisamente, las bondades de la educación como instrumentos de corrección de la desigualdad social y promotora del desarrollo².

La realidad política, social y económica global ofrece situaciones en las que se evidencian las consecuencias de un modelo de convivencia social cada vez menos regulado y más desprotegido, por ende, incrementalmente más complejo para operar desde la perspectiva de las personas. En este escenario la educación alcanza luces y sombras, según el crisol que se considere, pese a lo cual sus aportes son constantemente evaluados por las expectativas que son forjadas respecto de sus logros. Este aspecto demanda respuestas precisas, renovadas y pertinentes a los sistemas educativos, en especial a los que atienden a la población más vulnerable, que son ligados a la enseñanza técnico profesional³. La articulación de la educación con el mundo laboral no ha sido un aspecto fácil, por el contrario, hay muchos ejemplos de la exclusión del mundo laboral por la escuela y la segregación de aquellos que buscaban armonizar ambas concepciones. No obstante, el interés por contar con una población calificada para incorporarse al trabajo con conocimientos técnicos y capacidades para renovarse de forma permanente se manifiesta a escala mundial, y de ello también somos parte las sociedades latinoamericanas. Para contribuir a su materialización se requiere un horizonte de desarrollo de largo plazo, algo complejo de obtener en poblaciones vulnerables cuyas expectativas suelen ser de corto plazo y en países emergentes que han mostrado fragilidad institucional y alta dependencia con el acontecer mundial, debilitando sus planes de largo alcance.

Esta condición fortalece la necesidad de disponer de políticas educacionales consensuadas o de Estado que orienten la toma de decisiones y prioricen las acciones, y que sinérgicamente se relacionen con los factores claves del desarrollo. De la integración de las políticas educacionales en el horizonte de desarrollo mesolocal depende no sólo la calidad de la educación sino una gran parte del futuro de las nuevas generaciones. En tal sentido, una visión de largo plazo, pero con respuestas próximas, fortalece la necesidad de plantear desafíos en términos mucho más amplios y complejos, que consideren justamente el aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, a saber: la inserción social y laboral de los jóvenes de hoy que tendrán no menos de cinco décadas de actividad laboral, la contribución de la educación al desarrollo productivo, dado el alto nivel de incertidumbre existente,

2

Se entiende por gobernanza la capacidad de Gobierno y de liderazgo estatal para proveer a la sociedad de una dirección coherente hacia el pleno desarrollo (WHITTINGHAM, 2002).

3

El estigma social heredado es que los oficios o trabajos prácticos, aquellos que involucran artes manuales (se excluye Medicina) son para las “clase sociales menores”, y así se ha comprendido hasta hoy.

y sin lugar a dudas la génesis de círculo virtuoso entre trabajo digno, saber científico-tecnológico y los procesos de formación.

El reto de disponer de sistemas instalados de aseguramiento de la calidad es clave por la necesidad de distinguir “la calidad de la oferta educativa”, dada la asimetría de información que conlleva implícitamente el sistema educativo ante sus beneficiarios. Adicionando el componente indivisible “aprendizaje/tiempo” que implica todo proceso formativo y que considera que la variable tiempo no tiene un valor equivalente (sustituible) por otra en este proceso, demandando a la sociedad –en atención de la asimetría– un aval que garantice la calidad del proceso formativo. Ese es el origen funcional de los procesos de acreditación y en este marco la formación por competencias y capacidades tiene grandes desafíos que asumir.

LA BRECHA ENTRE NECESIDADES, DEMANDAS Y FORMACIÓN PROFESIONAL

LA DINÁMICA DE LOS CAMBIOS EDUCATIVOS

Contrario a lo esperado, los sistemas educacionales suelen ir retrasados respecto de algunas de las principales demandas y necesidades sociales y económicas de la sociedad. Esta brecha tiene su origen en diversas variables, siendo determinante que la orientación curricular se estructura en propuestas que exceden los considerandos de corto plazo, y se instalan en orientaciones más integrales con fines mediatos, y en muchas oportunidades, con enunciados que reducen su contraste. Sin embargo, al revisar las dinámicas de cambio de los sistemas educativos en el continente, se apreciarán dos constantes: i. cuando la brecha llega a situaciones críticas detona los cambios y ii. que las propuestas de reforma del sistema educativo en sus distintos niveles consideran –bajo diversos formatos– la actualización de las capacidades de la población para el desempeño e inserción laboral. Esta situación determina un conjunto de demandas que se generan sobre los sistemas de formación desde el desarrollo económico y productivo.

Es ampliamente aceptado que la sociedad del conocimiento implica saberes diferentes, que la dinámica de los cambios es muy elevada, que las interacciones procesos/productos/actores son claves debido a la alta relación de los factores, que el mercado como mecanismo distributivo incrementa su poder y que lo particular o lo propio reduce sus posibilidades de existencia si no está articulado con variables claves. En este escenario el componente información es estratégico y forma parte de las competencias que instituciones y personas deberían alcanzar, esto es, capacidad para: i. identificarlas y seleccionarlas con criterio de pertinencia; ii. procesarlas e interpretarlas, con referencia

al escenario(s) dominante, y iii. para derivar orientaciones de corto y mediano plazo (y si es posible de largo plazo) que direccionen su actuar. Estas capacidades implican que el mundo del trabajo ha cambiado sustancialmente y se avizoran realidades indescriptibles bajo los modelos con los cuales se funcionó hasta hace unos años. Desde esta perspectiva se aborda la relación con la formación profesional y específicamente con la formación por competencias.

En este marco se asume que “el espacio público” de la educación técnica y profesional es diferente. En primer lugar, la formación de nivel secundario está en crisis, sus raíces son profundas y se evidencian en dos dimensiones: a. pérdida gradual del valor social de la educación en América latina. La escolaridad formal tiene menos significado, hay menor interés por finalizar los estudios medios, independientemente de la orientación de los mismos; b. la educación técnica de nivel superior va reemplazando crecientemente a la formación secundaria, compartiendo hoy un nicho para el cual la formación superior está mejor dotada de reconocimiento social. Ello deriva en un cambio en la conformación de la población de estudiantes del área técnico-profesional y en problemas de conducción del sector. Ambos aspectos son nudos críticos que se analizan más adelante. No obstante, es indispensable dejar sentado que estas materias no deberían ser consideradas producto del azar, sino que responden a razones que deben atenderse para diseñar propuestas curriculares pertinentes.

En este marco, las demandas de la sociedad del conocimiento son determinantes sobre los nuevos perfiles profesionales y los procesos de formación. El perfil pasa de un esquema convencional a uno de referencia dinámica, donde se puede sumar un conjunto de elementos a partir de una sólida base de formación común, que sea diseñada de manera a aprovechar al máximo las inversiones que demanda para implementar reconversiones sucesivas de la formación como se espera que ocurra, atendiendo al hecho que las exigencias del sistema económico y productivo conducen a especializaciones más competitivas y “globalizadas”, gracias a la tecnología.

Estos factores gravan directamente al marco de trabajo con nuevos órdenes que superan la segmentación tradicional del mercado formal e informal, e introducen estratos multifuncionales que operan sobre el criterio de la “capacidad demostrada para ejecutar” y no por el credencialismo originario de los nichos profesionales. Por ello la formación por competencias y capacidades ha conquistado nuevos adeptos: alcanza respuestas efectivas. En este derrotero la “crisis” de la educación profesional convencional, que no siempre reduce las brechas de calidad de la formación, reforzó la exploración de nuevos caminos, dando a la formación por competencias en los últimos 30 años espacio para desarrollarse y evolucionar para demostrar sus dotes.

Conforme con lo expuesto, es importante distinguir –como lo sostiene Sen (2012)– que la economía no debe partir de las opciones reveladas en el mercado, sino de las “necesidades” humanas, y en primer término de las necesidades básicas (seguridad, alimentación, cariño); ello enuncia un diferencial radical y sitúa el debate con dos ingredientes cruciales: la responsabilidad esencial del actuar humano asociado a las consecuencias de todos los actos, lo que niega la neutralidad ética de la economía (SMITH, 1976).

LAS CRISIS RECURRENTE DEL DESARROLLO Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

En algo más de 10 años el mundo ha experimentado dos severas crisis económicas, una a fines de la década de los 1990, denominada “crisis asiática” y otra a fines de la década que recién cerramos, conocida como “crisis subprime”. Pareciera que en adelante las crisis se repetirán con una frecuencia inusitada, dando lugar a una nueva condición. En este cuadro, las estrategias desarrollistas sustentadas en los planteamientos de Keynes se han revitalizado, siendo la tónica dominante de las políticas anticíclicas, demostrando la distancia entre la teoría económica y los resultados de la economía real, como suele llamarse, y evidenciando la enorme brecha de saber que nos resta por completar en este ámbito, entendiendo que estos resultados no fluyen de hechos de la naturaleza, sino que son consecuencias de las instituciones que tenemos (KEYNES, 1943, p. 235, 367).

Para efectos de la temática en estudio, la situación descrita permite llegar a una primera conclusión, a saber: “el pleno empleo rara vez ocurre y cuando sucede es pasajero” (KEYNES, 1943, p. 239). Contraviniendo con evidencia hoy sustantiva la Teoría Económica Neoliberal, que sostiene que debería existir equilibrio sin mayor desempleo, y que los desequilibrios ocurren producto de la desnaturalización de los mercados por la intervención del Estado o de los gremios y sindicatos. Esta situación cambia radicalmente la formación profesional y expresa nuevos desafíos respecto de la generación de empleo y la relevancia de la productividad. Una segunda lección extraída de las crisis es la fragilidad de confianza de los mercados y de los inversionistas y el alto precio que se paga por “calmarles”, lo cual siempre depende de la creencia que en el futuro habrá compradores suficientes para generar rentabilidad (KRUGMAN, 2009). Ello transporta las reglas de inversión a una dimensión temporal y no esencialmente atemporal, como otrora se señalaba; o bien, “el tiempo tiene distintas intensidades”. Lo cierto es que confiere a la persona un rol diferente en su inserción y permanencia en el mercado de trabajo. Finalmente hay una tercera lección: se “constata el déficit crónico de demanda efectiva”, afirmando que en todos los mercados siempre hay una tendencia a la falta de demanda suficiente para generar el empleo y la producción que

serían deseables. Dando origen al fenómeno inverso: una tendencia histórica hacia la sobreproducción en casi todos los rubros (producir más de lo que se puede vender a precios que generan excedente).

Estos problemas inciden en lo institucional en cuatro aspectos claves en lo que se refiere a formación profesional: i. se preparan trabajadores para la sumisión y dependencia, y no para la responsabilidad sobre las consecuencias y la independencia de las decisiones; ii. hoy más que nunca se requiere del conocimiento y del saber, pero la educación formal no logra evitar el abandono y el desinterés –incluso en los que permanecen estudiando–, las instituciones no asimilan esta situación y siguen culpando al entorno en vez de analizar su cambio; iii. buena parte del conocimiento a transmitir y adquirir está más allá de la educación formal. No obstante, la organización cerrada de las instituciones educativas introduce serios obstáculos a la cooperación con el entorno. Hay un discurso sobre el trabajo en red e interdisciplinario, pero no hay una práctica consistente. iv. El tránsito al futuro va por el acceso a lo virtual, y requiere, para ser enseñado, de profesionales que dominen y aprecien estas tecnologías.

El escenario del trabajo ha cambiado radicalmente, lo que se creía estable está en retirada, las nuevas regularidades son diferentes. En la actualidad coexisten instituciones y subsistemas educativos y de educación técnica y formación profesional con altos niveles de heterogeneidad en realidades sociales, económicas, productivas y laborales, esencialmente diferentes pero funcionalmente convergentes con las finalidades sociales imperantes, que van hacia un mundo de homogeneidades que deriva, casi indefectiblemente, de los procesos de acreditación que insistentemente se impulsan por el ansia de garantizar calidad. La promesa hecha a los jóvenes del continente para que, por intermedio de una profesionalización temprana, “conquisten el mundo” se enfrenta inapelablemente con las condiciones de vida de la mayor parte de la población. Los problemas del sistema de formación secundaria de carácter técnico son cuantiosos, por sus costos, la infraestructura deficiente, falta de inversión, déficit de docentes calificados, precaria formación de docentes en ejercicio, cambios sucesivos en las políticas, falta de coordinación con el sector privado, etc.

Las expectativas de mejores salarios y oportunidades de acceso al mercado de trabajo, con la cuales sueña buena parte de los padres que envían a sus hijos a la formación técnica secundaria en América Latina, no pueden revertir eficientemente los poderosos designios del capital social: los más pobres abandonan el sistema antes de finalizar sus estudios o lo hacen en circuitos educativos de baja calidad que no agregan mayor valor a su formación, siendo estos factores determinantes del destino laboral de los egresados. Esos nudos críticos saturan la agenda de los gobiernos y permanecen indeleblemente al debe: requieren

de estrategias diferentes y al decir de Keynes son comunes, pero no naturales, aunque nos parezcan tales.

Los desafíos de la educación para el trabajo se tornan mayúsculos: hay que operar en realidades con severas dificultades de empleo, por lo que se requiere revertir la formación hacia el descubrimiento y el emprendimiento. Hay que aprender a funcionar ahora y súbitamente en mercados que concentran las opciones de producción, empleo, distribución y consumo, sin limitar –como suele hacerlo la enseñanza universitaria– la responsabilidad de la formación con la emisión del título profesional, sino extendiéndole a la empleabilidad en toda su magnitud. Sepultar el estigma de “una pobre educación para los pobres” que históricamente se asocia a la educación técnico-profesional en América Latina, requiere convocar a la construcción de opciones curriculares en formatos diferentes a los actuales, incluso a los que han sido diseñados inicialmente en la modalidad de competencias, a que revisen sus propuestas.

LA FORMACIÓN DEL CAPITAL INTELECTUAL Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El diseño e implementación de opciones de currículo sustentadas en el marco de las competencias surgen como respuesta a necesidades detectadas y demandas ciertas hacia la formación profesional. Desde su génesis hasta estos días han pasado más de tres décadas de la formación por competencias, con avances relevantes sustentados en evidencias significativas tanto del sistema escolar como de la educación superior. Los progresos y precisiones alcanzados se han forjado en paralelo con el desarrollo de la economía laboral y su vinculación con la Teoría de Capital Humano, a la que tanto adherentes como detractores otorgan un lugar preponderante en la valoración de los procesos de formación general y profesional⁴. Detrás de los diversos enfoques sobre el impacto de la formación se encuentran convicciones y evidencias que respaldan la relevancia de la formación y sus resultados en el empleo y la productividad. En este marco desde hace algo más de una década se viene avanzando en lo que se ha definido como el capital intelectual, que con matices lo comprenden como el proceso de creación de valor público fundamentado en la interacción del capital humano y estructural, donde la renovación continua –innovaciones– transforma y refina el conocimiento individual en valor duradero para la organización (VILASECA, TORRENT, 2005).

La propuesta en este plano se fundamenta en que el Capital Humano desarrolla esencialmente competencias individuales, mientras que el capital Intelectual busca que estas capacidades se transformen o conviertan en capital organizativo y desplieguen un efecto multiplicador en la empresa, correspondiendo a las organizaciones y sus líderes la existencia de métodos de trabajo que faciliten tal conversión, derivando

4

Para revisar estos aspectos véase: Donoso y Schmal (2009).

en capital organizativo. La diferencia del Capital Humano con el Intelectual está en el marco organizativo, lo que se denomina procesos de *know how* institucionales.

El énfasis del capital intelectual respecto del capital humano es la dimensión estructural: éste pertenece a la organización, más allá de las personas que la componen. Es toda la evolución de los conocimientos desarrollados y explicitados por las organizaciones (prácticas, normas, procedimientos y criterios de funcionamiento). A ello se suma la noción de capital relacional, referida al conjunto de interacciones con el entorno y las alianzas estratégicas importantes para el desarrollo de la organización. Las implicancias de este enfoque involucran también cambios en el diseño de las organizaciones, implementando estructuras jerárquicas más livianas y planas, introduciendo tecnologías y dando especial espacio al talento humano expresado en competencias sólidas. El surgimiento del modelo basado en competencias laborales y profesionales está en su preludio en Latinoamérica.

Las principales particularidades de los procesos de formación laboral en un formato de capital intelectual implican un sujeto que: i. Transforme la información en conocimiento y mediante su aplicación genere valor con impacto productivo. ii. Posea y utilice su saber en su trabajo, asumiendo que su desarrollo, crecimiento y resultados provienen de su responsabilidad. iii. Se autogestione, posea la capacidad de administrar sus tiempos y tareas, sea autónomo y necesite la autonomía. iv. Se comprometa con los resultados y la calidad de los procesos para obtenerlos. v. Comprenda el perfeccionamiento continuo que demanda este compromiso.

COMPETENCIAS Y COMPETENCIAS LABORALES

La particularidad del enfoque de competencias proviene de su noción misma. Este concepto ha evolucionado manteniendo su multiplicidad, ajustada a aspectos contextuales, complejidad ocupacional y desempeños exigidos. Sus inicios se relacionan con el enfoque conductista, dirigido a tareas aplicadas, sin una concepción sistémica. Su evolución hacia las visiones más actuales responde a factores como la creciente obsolescencia de la organización del trabajo, las nuevas demandas hacia el mundo laboral, las exigencias hacia los centros de formación, las necesidades reconocidas por el mercado y los avances en la organización industrial y tecnológica. Este proceso significó, producto de su desarrollo, diferenciar crecientemente las competencias según criterios, distinguiéndose entre las laborales, asociadas a ocupaciones de bajo y mediano nivel de complejidad, en contraste con las de alta profesionalización, enfatizando el área cognitivo-intelectual y actitudinal, y no solamente las tradicionalmente definidas como “el saber hacer”, expresándose en la toma de decisiones y resolución de problemas profesionales de ámbitos muy diversos.

Las competencias laborales en su origen son un producto de la industrialización, generadas a partir de los que mostraban problemas para relacionar el sistema educativo con el productivo (MERTENS, 1996, p. 1). Los nuevos requerimientos asociados a los roles profesionales impulsaron el desarrollo de enfoques renovados de formación profesional. Su respuesta era la competencia laboral, que pretende ser un enfoque integral de formación, que desde su diseño mismo conecte el mundo del trabajo y la sociedad con la educación (MERTENS, 1996, p. 1). Esta localización, como señala Gallart (2002), pone a la persona como el sujeto de las competencias en vez de adecuar la formación a los resultados del análisis ocupacional. El proceso implica además del dominio técnico, otras competencias (claves) asociadas a la capacidad de abstracción y pensamiento lógico, y otras para el trabajo en equipo que permiten el diálogo entre roles profesionales, propenden a un mejor aprendizaje y a una mejor adaptación.

El Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional –CINTERFOR (1997)– de Montevideo, define tres niveles de complejidad creciente para las competencias laborales: a. la capacidad demostrada de una persona para lograr un objetivo esperado en un contexto laboral dado; b. el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y capacidad de comprensión que posibilitan desempeños exitosos; c. la capacidad de movilizar conocimientos y técnicas de reflexionar sobre la acción. Ampliando estas definiciones, Catalano, Avalio de Cols y Sladogna (2004) la definen como la capacidad de construir esquemas referenciales de acción o modelos de actuación que faciliten las acciones de diagnóstico o de resolución de problemas productivos no previstos. Otras acepciones la establecen como la aptitud del individuo para desempeñar una función productiva en diferentes contextos y con base a los requerimientos de calidad esperados (Programa CONOCER apud GALLART, 2002). Montanaro (2008), señala que las competencias son las capacidades que permiten que las personas establezcan estrategias cognitivas y resolutivas en relación con los problemas que se les presentan en el ejercicio de sus roles laborales y atendiendo al desarrollo de competencias profesionales. Tardif (2008) insiste en precisarlas como un saber actuar profesional, que combina recursos internos y externos de la persona para resolver problemas complejos. También hay diferencias culturales en esta materia. Holanda y Francia utilizan un concepto multidimensional de competencia, incluyendo la integración de “saber y saber hacer en la práctica”, puestas como aptitudes de conducta en torno de la unidad de un oficio (o grupo de oficios) mas que de tareas específicas. Inglaterra (National Vocational Qualifications) considera la competencia como un rendimiento en el puesto de trabajo, que corresponde a un conjunto de tareas elementales, que no están necesariamente ligadas al concepto oficio. Aquí la loción

de habilidades (*skills*) hace referencia más a las aptitudes de conducta probadas en situaciones de trabajo que al manejo subyacente de competencias basadas en los saberes (MÉHAUT, 2009, p. 103).

Las definiciones comparten la capacidad de resolver situaciones (problemas) no definidas previamente, cumplir objetivos, demostrar la capacidad para ello e integrar diversos aspectos, considerando información de contexto, de procesos, de técnicas, en el proceso de resolución seguido. Estos aspectos habilitan su enseñanza, dando espacio a la formación por competencias.

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y LAS BUENAS PRÁCTICAS

El Tratado de Maastricht, de 1992, y la Cumbre de Lisboa, de 2000, son claves para el impulso de las políticas de educación y formación profesional en el espacio europeo. En lo fundamental no establecen diferencias entre la formación inicial y/o continua, remarcando la formación permanente, articulada entre los países de la Unión Europea. A su vez, instauran objetivos comunes como prioritarios y mandantes, aunque garantizan la autonomía de los Estados miembros en la elección y conducción de sus políticas. Este ideario de la formación profesional es seguido por el “Proceso de Brujas/Copenhague” (Cumbre de Brujas en 2001, Copenhague en 2002) y más recientemente por el de Burdeos, en 2008. En dichas cumbres se enfatiza que las políticas de educación y formación están enmarcadas en una estrategia de desarrollo socioeconómico, son parte sustantiva de estas iniciativas y herramientas claves del desarrollo del conocimiento. Es decir, la educación y la formación laboral son ejes para la elaboración de un modelo económico, cuyo objetivo es contribuir a la cohesión social en Europa. Con el auge de los procesos de formación continua a lo largo de la vida, las fronteras entre educación y formación profesional, iniciales o continuas, son cada vez más secundarias (VERDIER, 2008). Europa avanza en una formación continua, en etapas, coordinada, que incluye los procesos de formación y certificación, sin restringirse solamente a estas dimensiones.

La progresiva incorporación de la formación profesional en los procesos de coordinación de la Unión implicó definir objetivos compartidos sustentados en sistemas de desempeño y de procesos, caracterizándose por:

- Un amplio espectro de factores, a saber: indicadores de eficiencia interna de las instituciones y sistemas de formación (repitencia, abandono, deserción, éxito oportuno, etc.), de eficiencia externa,

tasas de incremento de los aprendizajes por áreas, incluyendo la enseñanza general, profesional, y los niveles inicial y continuo.

- Establecer normas respecto del desempeño de los sistemas en aspectos previos al acceso al empleo y la movilidad, que implican el dominio de competencias básicas y genéricas, como desde la perspectiva de la cohesión social (enfaticando habilidades cívicas).
- Estos objetivos e indicadores inciden en las orientaciones nacionales de la política de formación profesional y de organización y desarrollo de los currículos, y por lo mismo, en la arquitectura de los sistemas de formación, esencialmente en la articulación y coordinación (GUERGOAT-LARIVIÈRE, 2007; LAFFAN, SHAW, 2005).

La experiencia europea en esta materia muestra que respetando la diversidad, hay convergencia en las bases de las cuales se parte y en los objetivos a los que se llegan. Suecia no enfatiza la frontera entre lo general y lo profesional. Dinamarca y Alemania mantienen estrategias combinadas de multiplicación/ diversificación de carreras, existiendo coordinación y reconocimiento de los ciclos formativos entre el nivel secundario y el superior, diseñando estrategias diversas de incorporación al ciclo formativo según la experiencia laboral de los participantes (WIBORG, CORT, 2009). Francia implementó un bachillerato de carácter profesional, combinando la formación secundaria y la técnica superior (MÉHAUT, 2009). El Reino Unido mantiene marcada separación entre lo profesional y lo general, acentuada por el desarrollo de los National Vocational Qualifications –NVQ (RAINBIRD, 2009). No obstante, ha definido un marco regulatorio de la certificación de competencias que facilita el aprendizaje continuo.

Desde la perspectiva del diseño societal, el modelo europeo enuncia políticas de intervención que en el caso norteamericano se omiten porque este rol inicialmente lo asume el mercado. Esta diferencia es muy importante de registrar, da cuenta de situaciones distintas, las lecciones de la aplicación del mercado a la educación son bastante magras; puede debatirse al respecto, pero en términos fundamentales la clave es la sincronía entre la propuesta de desarrollo del país y la formación profesional, condición que el mercado no articula eficientemente cuando se trata de políticas de mediano y largo plazo. Las consecuencias de los cambios en los sistemas de formación profesional son amplias y también controversiales, ello se resume en los siguientes aspectos:

- Sobre-especialización profesional, que puede conducir a la pérdida de la visión de unidad e identidad del oficio o la profesión.
- Reduccionismo elevado al privilegiar el saber hacer, sin todos los fundamentos del saber.

- La flexibilidad y la adaptabilidad evaluativa, que son positivas, requieren estándares de alta calidad para evitar la negociación caso a caso del proceso evaluativo.
- Facilitar la convalidación de lo adquirido por intermedio de la experiencia, siempre que existan criterios y estándares que permitan este proceso (CRAHAY, 2006; YOUNG, 2009).

La región latinoamericana muestra un panorama diverso en el ámbito de las competencias en referencia a las prácticas y procesos de formación profesional y tecnológica de nivel medio y superior. Sin embargo, la constante es que en todos los países, salvo parcialmente Chile, es una tarea en la cual el Estado posee una fuerte presencia; este hecho marca una fortaleza relevante a la hora de proponer iniciativas de superación de los nudos críticos, dado que en su gran mayoría requieren de normativas, estructuras y financiamiento que suelen ser iniciativas de ley propias del poder ejecutivo.

La organización de la formación profesional secundaria y técnica superior en la región sigue diversos patrones. Algunos países han definido mecanismos más específicos de acercamiento al mundo del trabajo, que consideran iniciativas como: i. pasantías y prácticas pre profesionales; ii. emprendimientos productivos y solidarios, de servicio, como parte de la formación para promover el desarrollo del emprendimiento; iii. sistemas de orientación y tutoría educativa y laboral; iv. mecanismos de articulación con la formación profesional; v. sistema de incentivos para la contratación de trabajadores jóvenes; vi. incentivos asociados a empleos para la capacitación; vii. otros mecanismos de intermediación.

Desde este punto de vista, Brasil y Colombia van un paso adelante en esta materia, primero porque poseen fuertes instituciones especializadas en formación profesional y técnica (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial –SENAI– y Serviço Nacional de Aprendizaje –SENA– respectivamente), con tradición, institucionalidad, normas, preparación y además procesos de actualización constantes. En segunda instancia, porque los Ministerios de Educación dan –en estos países– un soporte importante a la formación profesional, el que además de recursos se expresa en oportunidades laborales, preprácticas y pasantías incluso en el mismo aparato público. Es en estos aspectos sus simetrías, no obstante, se sabe que la institucionalidad del SENA es pública y la del sistema SENAI es privada, aun cuando ambos gozan de aportes del Estado para algunos de sus programas y de un impuesto al trabajo, pagadero en proporciones diferentes por empleadores y trabajadores. También ambos tipos de instituciones difieren por su porcentaje de cobertura sobre la población mayor de 15 años y su grado de articulación con el sistema de enseñanza técnica profesional escolarizada.

Argentina, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia entre otros, otorgan relevancia a las pasantías, estableciendo en algunos casos normas específicas para regular esta materia, e incluso fondos (becas de movilización, alimentación y materiales) para dar soporte a los estudiantes. Para Chile y Uruguay las pasantías aparecen especialmente vinculadas a las políticas de educación técnica. Brasil ha aprobado regulaciones sobre las características de las pasantías en la formación profesional y en el nivel medio en general.

El desarrollo de pasantías y pre prácticas profesionales incorporadas masivamente en la formación profesional de nivel medio y superior en casi todas sus áreas de especialización, desde el inicio mismo de las actividades lectivas, responde a la hipótesis que mientras más tempranamente se produce el acercamiento del estudiante a la realidad laboral, los aprendizajes se ven facilitados por la comprensión que se alcanza del objeto de su trabajo. Esta afirmación proviene de los oficios y profesiones que en los hechos se organizaron sobre competencias (áreas de la salud y algunas ingenierías), y fue rechazada en la enseñanza de las restantes profesiones liberales, que suponían un saber previo y distante en el tiempo al hacer. Hoy esa relación se ha estrechado a eventos interactivos, que conforman la esencia de la enseñanza de las competencias.

Una segunda línea complementaria de formación se sustenta en el desarrollo de las competencias de emprendimiento, dada la convicción que el empleo en los formatos “estable y de por vida”, será cada vez menos masivo. La formación para el trabajo en todos sus niveles otorga creciente espacio a estas iniciativas, incluso en sus currículos oficiales; sin embargo, hay iniciativas de formación laboral en diversos países que han impulsado desde hace décadas programas de formación laboral con este componente, no sólo como factor de simulación sino como un constituyente clave de sus procesos formativos. La hipótesis que sustenta estas prácticas es que esta capacidad se desarrolla practicándola, y que siendo un componente “distante de la cultura convencional de algunos grupos sociales”, es indispensable para identificar ideas y oportunidades de emprendimiento, evaluarlas y tomar decisiones.

Una tercera línea de trabajo corresponde a la instalación de servicios de Orientación y Tutoría educativa y laboral para estudiantes. Esta línea está inspirada en la retención de los estudiantes y responde a experiencias comprobadas en esta materia (DONOSO, DONOSO, ARIAS, 2010). Su finalidad es facilitar al estudiante su inserción, acompañarle en su proceso de adaptación al sistema de enseñanza y al mundo laboral. Se busca que los participantes aprendan a manejar sus intereses personales, los de estudio y las opciones laborales, formándoles en sus derechos y deberes como trabajadores, permitiéndoles conocer en mejor forma las opciones profesionales, experimentar el funcionamiento de la

profesión, del sector y del mercado; y conocer las propias capacidades y competencias. Estos aspectos son críticos, pues la falta de adaptación y adecuación a la cultura laboral es un elemento probado de fracaso. Esta iniciativa está siendo impulsada por muchos centros de formación profesional de Estados Unidos y también del resto del mundo. En programas laborales de corta duración fue una experiencia relevante del Programa Chilecalifica (Ministerio del Trabajo y Ministerio de Educación) y del Programa de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina (Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe –PREAL), de la Organización Internacional del Trabajo –OIT.

Un aspecto de carácter estratégico es la articulación de la formación profesional en sus diversos niveles. Alemania y Holanda poseen altos estándares, seguidos por los países anglosajones (Reino Unido, Australia, Canadá, Nueva Zelanda). En estas naciones se han establecido en forma expresa los mecanismos de articulación con sus respectivos niveles de entrada y salida (estándares), los mecanismos de certificación y de acreditación de las competencias. Esta tarea requiere de un ente organizador y regulador que lidere, compatibilice y promueva la articulación. Tales procesos involucran desde la formación técnica secundaria, de nivel medio y superior e incluso la formación de posgrado de carácter profesional. Un segundo ámbito de igual relevancia es la articulación de la formación con las empresas. Al respecto, el conjunto de países de la UE tiene avances relevantes que distan de los formatos latinoamericanos, que suelen tener problemas de “compresión cultural entre ambos mundos”, atendiendo a los abismos en el manejo tecnológico que median entre las empresas y las instituciones formadoras, brecha que dificulta la efectiva compatibilidad. En América Latina, Brasil ha avanzado más en esta línea con el Programa Brasil Profesionalizado, en Argentina el Ministerio de Educación plantea la posibilidad de que la formación orientada se articule con otras ofertas de formación profesional brindadas por instituciones acreditadas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional. En Chile, la articulación se está produciendo a partir de la generación de *holdings* dedicadas a la industria de la educación, que consideran todos los niveles (preescolar a superior) y los ámbitos profesionales y técnicos. Varios de ellos asociados a agrupaciones empresariales nacionales y extranjeras.

UN MARCO PARA DESCRIBIR LAS COMPETENCIAS REQUERIDAS ACTUALES Y FUTURAS

Para facilitar la educación a través de la vida de los trabajadores se requiere de un marco regulatorio que les permita validar periódicamente sus calificaciones, certificando sus competencias. Diversos trabajadores en un determinado momento, o bien un mismo trabajador en varias etapas de su vida, pueden presentar una misma competencia con diversos niveles de desarrollo: mínimo, en desarrollo, profesional competente

o experto. Las características, criterios de evaluación o indicadores de niveles de experticia profesional se definen en términos de:

1. *Nivel mínimo*: preparado para tomar decisiones en su área de responsabilidad. Se caracteriza por: tomar decisiones bajo presión de tiempo, reconocer las decisiones que exceden su competencia y necesitan indicaciones; considerar las implicaciones de las alternativas.
2. *Nivel en desarrollo*: se aproxima a las decisiones estratégicamente, decide entre demandas de recursos contrapuestas y consulta a otros.
3. *Nivel profesional competente* (o desarrollado): toma decisiones complejas en el tiempo necesario, evalúa las alternativas al tomar las decisiones, evalúa el impacto a corto y largo plazo de las decisiones y guía a otros en la toma de decisiones.
4. *Nivel de experto*: toma decisiones sin disponer de toda la información necesaria. Se focaliza en aspectos claves de las decisiones y hace juicios basados en la experiencia y experticia, y puede tomar decisiones impopulares, justificándolas. Trabaja en equipo profesional y puede resolver los problemas centrales de la profesión.

Los principales criterios para definir los niveles de experticia profesional son: autonomía, variabilidad en el trabajo, responsabilidad por los recursos, amplitud y alcance de habilidades, aplicación de conocimientos, transferibilidad y necesidad de supervisión. A partir de estos criterios de desarrollo de las competencias por niveles de experticia, el National Vocational Council of Qualifications de Inglaterra define:

- *Nivel 1*: competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, en su mayoría rutinarias y predecibles.
- *Nivel 2*: competencia en una importante y amplia gama de actividades laborales llevada a cabo en diferentes contextos; algunas son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual. A menudo requieren de la colaboración de otras personas.
- *Nivel 3*: competencia en una gama amplia de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una variedad de contextos, complejos y no rutinarios. Existe considerable responsabilidad y autonomía y, a menudo, se requiere el control y la orientación de otras personas.
- *Nivel 4*: competencia en una amplia gama de actividades laborales profesionales, técnicamente complejas, llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad; a menudo se requiere responsabilizarse por el trabajo de otros y la distribución de recursos diversos.

- *Nivel 5*: competencia que implica la aplicación de principios teóricos y técnicas complejas en una amplia y a veces impredecible variedad de contextos. Se requiere alto grado de autonomía personal, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros, distribuir recursos sustanciales, e involucrarse en la realización de diagnósticos, análisis, diseño, ejecución y evaluación de actividades profesionales complejas.

El Estado, además de definir estos marcos reguladores, debe organizar e implementar sistemas institucionalizados para la medición, certificación y regulación del ejercicio de las competencias, tanto en el mercado laboral dependiente de las empresas, como en las prácticas profesionales independientes.

Por otra parte, García Fraile (2011) presenta el modelo español de formación por competencias como respuesta al desafío de la educación a lo largo de la vida, señalando que debe ser considerado “un proceso de aprendizaje continuo” basado en el conocimiento y el aprendizaje previo. Se pretende cambiar el aprendizaje instruccionalista por el constructivista, que sitúa al usuario en el centro del proceso de aprendizaje y desarrolla autonomía creciente en la dirección del mismo. Esta visión se hace visible en las formas de aprendizaje en el lugar de trabajo, que se centran cada vez menos en la adquisición de unos conocimientos concretos y cada vez más en unos conocimientos relacionados con una familia de situaciones profesionales, con la resolución de problemas y la adquisición de unas competencias amplias y extrapolables. Adicionalmente, argumenta que el modelo español de formación se adecua a la estructura de “aprendizaje permanente” al pretender enlazar la parte formativa y laboral de los usuarios del mismo por medio de metodologías basadas en competencias, tendiente al reconocimiento de cualificaciones y al establecimiento de itinerarios formativos.

El Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales está constituido por las cualificaciones más significativas del sistema productivo, definidas y ordenadas por el Decreto 1.128/2003. Primeramente se identifica para cada profesión el nivel de cualificación y la familia profesional a la que pertenece, definiéndose cinco niveles según la competencia profesional requerida por las actividades productivas, según criterios de: conocimiento, iniciativa, autonomía, responsabilidad y complejidad de la actividad a desarrollar. Estas cualificaciones se sitúan en el nivel correspondiente según los criterios de las clasificaciones nacionales de ocupaciones y actividades económicas, los grupos de cotización de la Seguridad Social, las normas de clasificación estadística de los sistemas de educación y formación, las clasificaciones profesionales surgidas de la negociación colectiva y las recomendaciones y directivas europeas.

Los niveles de las cualificaciones son cinco etapas, con criterios muy similares a los establecidos en la taxonomía anterior. En cuanto a la familia profesional, el Catálogo define 26 familias establecidas en función de criterios de afinidad de la competencia profesional. Así, el modelo español de formación trata de integrar los tres subsistemas de formación que coexisten dentro del mismo, con la formación en competencias. Según García Fraile (2011), su finalidad es que los sujetos encuentren una correspondencia entre sus saberes y sus cualificaciones profesionales y por medio del aprendizaje modular vayan construyendo sus itinerarios formativos a partir de competencias reconocidas e identificables dentro del sistema.

Ciertamente aquellos países que entregan la oferta y demanda educativa y de formación profesional al mercado, renuncian en grado importante a la posibilidad de regular la progresión del desarrollo de las competencias y facilitar el aprendizaje permanente con el incentivo que la certificación de sus niveles permite acceder a mejores condiciones de trabajo y remuneración.

En Latinoamérica, las crisis económicas estimularon el desarrollo de sistemas de incentivos pro empleabilidad, esencialmente asociados a los grupos de mayor riesgo (mujeres y jóvenes). Varios de estos instrumentos son subsidios a la contratación de trabajadores por un tiempo determinado, con un sistema decreciente de aportes o de fomento a la contratación de “aprendices”, los cuales han sido eficientes para mejorar la empleabilidad de los egresados de la formación técnica e incluso profesional y orientan hacia dónde dirigir las iniciativas y recursos. En segunda instancia, se han desarrollado incentivos asociados a empleos para la capacitación, que implican perfeccionamiento en las empresas mediante un subsidio para esta actividad, permitiendo que las personas alcancen niveles de formación elevados y consistentes con las necesidades del mercado. Finalmente, entre las buenas prácticas están los sistemas de intermediación en el mercado de trabajo para apoyar la inserción laboral de los egresados y dar servicio a micro y pequeñas empresas, las que suelen tener problemas para obtener oportunamente personal cualificado. Su objetivo es mejorar el proceso de transición de la formación al mundo laboral, generar mecanismos de inserción, estimular la cooperación entre las instituciones⁵. En esta línea, junto a los bancos de microcrédito, se han impulsado iniciativas de “capital semilla” para apoyar emprendimientos de egresados, y de forma concomitante promover el autoempleo; el desarrollo de metodologías emprendedoras; el desarrollo de servicios para su consolidación en el mercado.

Atendiendo a las prácticas revisadas, pueden clasificarse como: i. situar al trabajo y sus dimensiones políticas, sociales, legales, como objeto de enseñanza y aprendizaje explícitos en los currículos de formación; ii. implementar estrategias que faciliten la adquisición

5

Coordinar pasantías y prácticas en empresas; crear y mantener una bolsa de trabajo; proporcionar orientación y asesoramiento profesional; realizar consultorías especializadas, enfocadas a las pequeñas empresas; organizar seminarios y eventos sobre mercado de trabajo, foros de encuentro entre titulados y empresas.

tanto de saberes laborales generales (transversales) como específicos; iii. desarrollar experiencias que faciliten la comprensión del objeto “mundo del trabajo” y su vinculación con la formación; iv. establecer instancias que estimulen la articulación macro y micro del mundo de la formación y el del trabajo; v. facilitar la educación a lo largo de la vida de la persona.

FACTORES CLAVES DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

Son factores críticos para la finalización de los procesos de formación profesional desde la formación técnica de nivel secundario los siguientes:

- i. *La implementación de programas sistemáticos de apoyo antes del 10° grado de la enseñanza secundaria, para el aprendizaje de materias claves.*
- ii. *El acceso a programas curriculares de formación específica en ciencias, con un rol propedéutico, con exigencias importantes, orientados al desarrollo de capacidades claves para lograr las competencias vinculadas a su desempeño en la educación superior⁶.*
- iii. *El alto compromiso de la familia en las metas y actividades del estudiante como en las actividades propedéuticas que se le propongan.*
- iv. *Disponibilidad de consejeros vocacionales con el pleno reconocimiento de estudiantes y docentes.*

Son factores importantes:

- i. *La cultura del estudiante y de su familia, en especial cuando son primera generación en la educación superior.*
- ii. *El soporte del grupo de pares, para generar lazos de colaboración entre los estudiantes.*
- iii. *La disponibilidad de mentores para los estudiantes, ayuda pero no es determinante (personas encargadas del seguimiento del estudiante).*

Las estrategias más relevantes para fortalecer estos factores que han sido impulsadas por las instituciones de formación técnica superior son:

- i. *Iniciativas para estudiantes de primer año: seminarios, comunidades de aprendizaje, apoyo de un consejero, coordinación con políticas de enseñanza que provengan de la secundaria.*
- ii. *Fortalecimiento de la orientación académica a grupos específicos de la sociedad, incrementando los equipos profesionales que les prestan apoyo, coordinando las políticas de orientación con las de la enseñanza secundaria (transición) e implementando políticas que ayuden a planificar su vida como profesional.*

6

Se incluyen experiencias de “matrícula dual”, orientadas a coordinar las escuelas secundarias con las instituciones de educación superior profesional, para adelantar saberes precisamente mientras cursan secundaria, con el fin de favorecer la transición de los alumnos de bajos ingresos. En general estos programas son exitosos para estimular la retención, como ha sido reportado por Hearn y Holdsworth (2005) y Taylor Smith, Miller y Bermeo (2009).

- iii. *Instalando apoyos de aprendizaje para estudiantes*, mejorando las técnicas de aprendizaje comprensivo, de lectura e instrucción adicional mediante aprendizaje activo⁷ (cursos remediales).

Los estudiantes que superan la valla del primer y segundo año de la formación post secundaria –PS⁸– se caracterizan por:

- i. *Estar previamente preparados para la formación superior*, habiendo seguido el currículo sugerido y tomar cursos avanzados. Las diferencias de capital social se atenúan cuando los estudiantes están preparados para la formación superior.
- ii. *Ser perseverantes y autodisciplinados* académicamente.
- iii. *Desarrollar capacidades no académicas*, autodisciplina, habilidades sociales y compromiso con la institución.

Las principales acciones de las instituciones en los planes de retención son:

- i. Identificación de *stakeholders* (partes interesadas): instituciones de educación secundaria con las que trabaja el Centro de Formación y que conforman la red de principales proveedores de estudiantes.
- ii. Programas para vincular a los padres de estudiantes de primera generación con sus hijos, de manera que puedan ser un apoyo real para estos en diversos aspectos (cursos de apoyo a los padres).
- iii. Servicios de salud y de apoyo psicológico.
- iv. Desarrollo de talleres de técnicas de estudio.
- v. Apoyo durante el desarrollo de los estudios (orientación y *coaching*).
- vi. Apoyo centrado a estudiantes de primer año para facilitar los procesos de transición y seguimiento durante el segundo año.
- vii. Formación y fortalecimiento de grupos de trabajo.
- viii. Revisión de cursos en los que hay una alta repitencia.
- ix. Estudios periódicos del clima estudiantil.
- x. Implementación de estudios de no graduados y retención, destinados a levantar periódicamente información y sugerir políticas y medidas.
- xi. Cursos intensivos (nivelatorios o que les permiten adelantar cursos).
- xii. Disponibilidad de diversas actividades recreativas/culturales.

7

Forma de aprendizaje tendiente al diseño grupal, centrandose en exponer a los estudiantes a situaciones reales donde los relevantes es adquirir la competencia y la obtención de una calificación.

8

En EE.UU. los estudiantes de alta vulnerabilidad social tienen una probabilidad cuatro veces mayor de abandonar sus estudios que los que no presentan este factor. Seis años después, cerca de la mitad de los estudiantes de bajos ingresos del *college* lo han abandonado. De ese 50%, el 60% abandona el *college* durante el primer año (ENGLÉ, TINTO, 2009).

LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS: SÍNTESIS DE SUS ASPECTOS CENTRALES

El concepto germinal inclusivo de la discusión que se plantea es la noción de currículo basado en el enfoque por competencias. Como toda concepción curricular, comparte su referencia al conjunto de capacidades básicas, objetivos, contenidos, criterios metodológicos y evaluativos que deben alcanzarse en un determinado nivel educativo. El mismo asume un rol funcional en la organización de las prácticas

educativas y validación de los saberes, combina elementos normativos y emergentes, dimensiones ideales y reales, e incluye las estrategias, métodos y procesos didácticos para su implementación (incluyendo evaluación).

La formación basada en competencias provee respuestas renovadas a necesidades de formar para la empleabilidad, la ciudadanía y el desarrollo personal, sobre la base de combinar conocimientos, habilidades y disposiciones que facilitan que un saber actúe en la resolución de problemas relevantes al sujeto y al medio laboral. Entre los aportes de la formación por competencias, pueden observarse los siguientes atributos:

- Refuerza la autonomía del estudiante en cuanto gestor de sus aprendizajes.
- Sabe desde el inicio de la actividad de aprendizaje cómo será evaluado (criterios, normas y estándares de desempeño).
- Le permite comprobar el nivel de desempeño alcanzado y conocer la brecha que le resta para el logro pleno, facilitando la retroalimentación.
- Contribuye a la relación entre las materias y los problemas centrales de la profesión.
- Fortalece el aprendizaje basado en problemas específicos, regulares al campo de desempeño.
- Permite diseñar e implementar proyectos que apliquen el conocimiento desde su profesión.
- Permite establecer el punto de distancia con las exigencias de egreso del programa.
- Facilita la distinción entre las capacidades que contribuyen al desarrollo de las competencias del perfil de egreso, permitiendo evaluar el sistema de aprendizaje en función de su contribución al respecto.
- Facilita la interdisciplinaridad y el desarrollo de competencias genéricas para aprender a aprender.

El proyecto curricular requiere del diseñador una serie de capacidades fundamentales, que incluyen: prever la acción que piensa realizar; aclarar y tener en cuenta los elementos que van a construir la evolución de su práctica; clasificar y ordenar dentro de una estructura lógica y secuencial las acciones pertinentes; vislumbrar las circunstancias donde va a tener lugar su práctica docente y discente; buscar los recursos que va a necesitar y las posibles limitaciones o deficiencias; imaginarse la práctica que piensa ejecutar y la forma en que la llevará a efecto; y determinar y planificar las acciones pertinentes al proceso de enseñar y de aprender, de acuerdo con la estructura de un modelo didáctico previamente definido (CORVALÁN, 2010).

PUNTOS CRÍTICOS PARA ASEGURAR LA CALIDAD EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS

La formación técnica y profesional en materia de resultados comparte dos problemas centrales en cualquier latitud (con expresiones diferentes) que la han acompañado por largo tiempo: Un gran número de sus estudiantes abandona la formación sin haber adquirido las capacidades necesarias para acceder al empleo, y segundo, los procesos de vinculación entre el mundo de la formación y el del trabajo son insuficientes, generan obsolescencia de las competencias, falta de sinergia, validación social de sus graduados, devaluando socialmente la educación técnica y profesional.

La formación por competencias, más allá de su solvencia técnica, requiere de un conjunto de soportes para que pueda alcanzar los objetivos que de ella se espera. Atendiendo estos aspectos se formulan las siguientes orientaciones.

NUDOS CRÍTICOS SISTÉMICOS EN LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS EN AMÉRICA LATINA

Primero

En los países en referencia, salvo excepciones, no se dispone de una visión estratégica del desarrollo sustentable del sistema de formación técnica y profesional, que considere los nudos críticos del desarrollo nacional e internacional del país; consecuentemente, no existe una estructura de mando en condiciones de dirigir acertadamente este proceso:

- Se requiere de una entidad asociada al Estado que de gobernanza al sector, guíe su desarrollo, formule y aplique políticas, dicte normas y atienda las funciones de control y seguimiento del sistema y sus instituciones.
- Estas entidades públicas deben generar una red institucional que permita, en un plazo prudente, establecer las bases para definir estándares comunes a las profesiones y oficios, a partir de los cuales se construyan los procesos de formación supranacional.

Segundo

Se necesita generar una visión que supere los intereses de cada institución, para coordinar acciones en pro del interés general, lo que se agrava por la ocurrencia del primer nudo.

- Es fundamental la articulación de las entidades de formación profesional y técnica desde el nivel secundario al superior.
- Se requiere que las titulaciones estén debidamente diseñadas para que los estudiantes puedan lograr el escalamiento requerido de sus aprendizajes a un mínimo costo de tiempo.

Tercero

Es fundamental definir explícitamente la orientación pública del sistema, sus instrumentos claves de orientación y coordinación:

- Definición de la información pública para tornar el mercado más transparente.
- Procedimientos de evaluación externa e interna y de acreditación para fomentar la calidad.
- Modalidades de asignación de recursos fiscales y privados.

Cuarto

Existe escaso apoyo sistémico para diseñar, implementar y evaluar programas de formación por competencias en el ámbito profesional y técnico:

- Creación de fondos concursables de apoyo a iniciativas en este plano, vía convenios de desempeño institucional que impliquen mejoramiento y difusión de los resultados.
- Fomento de iniciativas de sistematización de información de antecedentes sobre la formación por competencias
- Creación de registros públicos de consultores y empresas acreditadas en el ámbito
- Formación de capital humano avanzado en esta perspectiva.

NUDOS CRÍTICOS INTRA: SISTEMA DE FORMACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL**Quinto**

Falta de coordinación (vertical y horizontal) de las instituciones secundarias y superiores para implementar iniciativas dirigidas a la adaptación cultural, normativa, personal y académica al mundo de la formación técnica y laboral:

- Generación de programas que promuevan estadías de estudiantes secundarios en la enseñanza técnica y en las empresas.
- Fomento del compromiso de la familia con las metas y actividades del estudiante.

Sexto

Dificultades para la permanencia de los estudiantes en las instituciones (retención), en lo fundamental debido a su capital socioeconómico y a los bajos niveles de logro y de relevancia de los aprendizajes:

- Diseñar una política pública integral y sistemática dirigida a fortalecer los procesos de formación, focalizada hacia los grupos de mayor

riesgo. Ello implica: proveer recursos significativos⁹ a las instituciones mediante mecanismos públicos para proporcionar soporte académico y financiero a estudiantes e instituciones.

- Dicho proceso debe incluir estrategias que apunten a los factores claves, con programas sistemáticos, secuenciales y en lo posible desde la enseñanza secundaria en adelante (no después de 10° año) y al menos hasta los primeros dos años de la educación técnica superior.

Séptimo

Satisfacer las expectativas de logro académico de la población de mayor riesgo social, e incrementar la retención (cantidad y calidad) en las instituciones, para evitar la deserción de estudiantes, asegurando el acceso a oportunidades que se traduzcan en aprendizajes significativos:

- Generar un fondo de soporte académico y financiero para la población en riesgo, incentivando a los estudiantes (sus familias e instituciones que les cobijan) que tienen la probabilidad inicial más baja de graduarse (mayor riesgo de desertar). En el caso del apoyo a instituciones de Educación Superior, éste debe estar regulado por compromisos (Convenios de Desempeño) respecto de:
 - » Incremento de la tasa de éxito oportuno por generación.
 - » Tasas de ajuste matrícula/graduados como componente de éxito total.
 - » Pruebas que certifiquen valor agregado de la educación.
- Los avances y logros han de expresarse en recursos adicionales para que la institución invierta en tales materias, hasta que se llegue a estándares considerados mínimos, a partir de los cuales las instituciones puedan invertir en otras materias en pro de mejorar la retención.
- En el caso del estudiante y su familia, las retribuciones deberían beneficiarles una vez que se alcance la graduación, traducándose en condonaciones parciales de deudas por crédito, reintegro parcial de recursos usados para los estudios, provisión de un capital semilla para iniciar su profesión, becas de estudios avanzados, u otras modalidades que deriven en mayor empleabilidad y mejoramiento del capital humano.
- Dados los crecientes niveles de multiculturalidad, se requiere de estrategias que se hagan cargo de los contextos de los cuales provienen los estudiantes y de sus condiciones de educabilidad.

9

Teniendo en cuenta el costo directo anual de la deserción para un país, este fondo podría iniciarse con una cifra cercana al 10% del costo del problema que busca solventar.

Octavo

Disponer de recursos para solventar explícitamente iniciativas probadas de éxito de los estudiantes en el sistema de formación profesional:

- Fortalecer y replicar masivamente programas de apoyo a las competencias básicas, propedéuticos de formación específica en ciencias.
- Iniciativas y recursos para apoyar diversidad de ofertas de cursos esenciales de formación disciplinar bajo modalidades diferentes (vespertinos, de verano, etc.).
- Iniciativas que apoyen la adecuación institucional a los diversos formatos de estudiantes que reciben.

NUDOS CRÍTICOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA FORMACIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE ENSEÑANZA

Noveno

Poder definir la estrategia de implementación de un proceso de cambio o mejoramiento en esta materia en la institución, con el respaldo técnico, financiero y político requerido:

- No hay recetas en este plano, es indispensable conocer la cultura institucional y la capacidad de manejarse de sus integrantes en escenarios de alta incertidumbre.
- A partir de ello, diseñar el proceso de sensibilización, escucha, convencimiento y experimentación del cambio que se propone.

Décimo

Definir el modelo formativo que se va a adoptar y generar de manera conjunta con los integrantes los procesos técnicos para implementar la formación por competencias:

- Esto exige nuevas competencias directivas de gestión y de liderazgo a sus integrantes.
- Perfeccionamiento que les permita adquirir las competencias docentes necesarias a todos sus integrantes.

REFERENCIAS

CATALANO, A.; AVOLIO DE COLS, S.; SLADOGNA, M. *Competencia laboral: diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Montevideo: CINTERFOR, 2004.

CINTERFOR. *Formación basada en competencia laboral*. Montevideo: CINTERFOR, 1997.

CORVALÁN, O. La Profesionalización docente, condición parás para la carrera docente. *REDEC*, Talca, v. 2, n. 6, p. 124-151, 2010.

CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 154, p. 97-110, 2006.

DONOSO, S.; DONOSO, G.; ARIAS, O. Iniciativas de retención de estudiantes de educación superior. *Revista Calidad en la Educación*, n. 33, p. 15-62, 2º sem. 2010.

- DONOSO, S.; SCHMAL, S. R. *Introducción a la economía de la educación: el fenómeno educativo y su connotación económica*. Talca: Universidad de Talca, 2009.
- ENGLE, J.; TINTO, V. *Moving beyond access, college success for low income first generation students*. Whashington: The Pell Institute, 2009.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación. Ministerio de Trabajo. *Decreto 1128/2003*. Define las cualificaciones más significativas del sistema productivo en el el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales. Madrid, 2003.
- GALLART, M. A. *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: CINTERFOR, 2002.
- GARCÍA FRAILE, J. A. Evolución histórica del modelo español de formación profesional: hacia un sistema integrado, construido en torno a la formación basada en competencias. *REDEC*, Talca, v. 7, n. 1, p. 167-197, 2011.
- GUERGOAT-LARIVIÈRE, M. *Politique européenne d'éducation et de formation: quels enjeux dans l'Europe élargie*. Burdeos: Université de la Formation, 2007.
- HEARN, J. C.; HOLDSWORTH, J. M. Cocurricular activities and student's college prospsects: is there a connection? In: TIERNEY, W. G.; CORWIN, Z. B.; COLYAR, J. E. (Eds.). *Preparing for college: nine elements of effective outreach*. Albany, NY: State University of New York, 2005. p.135-154.
- KEYNES, J. *Teoría general de la ocupación el interés y el dinero*. México, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1943.
- KRUGMAN, P. *The Return of depression economics*. New York: WW Norton, 2009.
- LAFFAN, B.; SHAW, C. *New modes of governance*. Dublin: University College, 2005.
- MAILLARD, F. L'Ambivalence de la politique éducative, le CAP entre déclin et relance. *Formation Emploi*, Marseille, n. 89, p. 65-78, 2005.
- _____. (Dir.) *Des diplômes aux formation professionnelles, nouvelles normes et nouveaux enjeux*. Rennes: PUR, 2008.
- MÉHAUT, Ph. Tendencias en las políticas de formación y sus vínculos con el mercado laboral en Europa. In: IIEP. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*. Buenos Aires: Unesco/IIEP, 2009. p. 93-110.
- MERTENS, L. *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR, 1996.
- MONTANARO, L. *La Mirada sindical: formación profesional y negociación colectiva*. Buenos Aires: Aulas y Andamios, 2008.
- RAINBIRD, H. Vocational education and training in the United Kingdom. In: BOSCH, G.; CHAREST, J. *Vocational training: international perspectives*. New York: Routledge, 2010. p. 242-270.
- RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.
- SEN, A. *La Idea de la justicia*. México, D.F.: Taurus, Pensamiento, 2012.
- SMITH, A. *The Wealth of nations*. New York: Oxford University, 1976.
- TARDIF, Jacques. Un pasaje obligado en la planificación y la evaluación de competencias: determinar los indicadores progresivos y terminales de su desarrollo. *REDEC*, Talca, v. 2, n. 2, p. 4-15, 2008.
- TAYLOR SMITH, CH.; MILLER, A.; BERMEO, A. *Bridging the gaps to success, promising practices for promotion and transfer among low-income and first generation students: an in-depth study at six exemplary community college in Texas*. Whashington: The Pell Institute, 2005.
- VERDIER, E. L'Éducation et la formation tout au long de la vie: une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution. *Éducation et Société*, Lyon, n. 40, p. 195-225, 2008.

VILASECA, J.; TORRENT, J. *El Conocimiento como recurso y como mercancía: principios de economía del conocimiento*. Madrid: Pirámide, 2005. cap. 3, p. 109-144.

WIBORG, Susanne; CORT, P. The Vocational education and training system in Denmark, continuity and change. In: BOSCH, Gerhard; CHAREST, Jean (Ed.). *Vocational training, international perspectives*. New York: Routledge, 2009. p. 84-109.

WHITTINGHAM, M. V. Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, CLAD, Lisboa, Portugal. Lisboa: CLAD, 2002. v. 23.

YOUNG, M. F. D. Alternative educational futures for a knowledge society. *European Educational Research Journal*, Viena, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2010.

SEBASTIÁN DONOSO D.

Dr. en Educación y especialista en Política y Gestión Educacional del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional –IIIDE–, Universidad de Talca –Chile
sdonos@utalca.cl

OSCAR CORVALÁN V.

Ph. D. en Economía de la Educación – Universidad de Toronto – Canadá y Director Académico del Magíster en Educación Basada en Competencias del IIIDE – Universidad de Talca –Chile
ocorvalan@utalca.cl

OUTROS TEMAS

A ESCOLA, A METRÓPOLE E A VIZINHANÇA VULNERÁVEL

MAURÍCIO ÉRNICA

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA

Este artigo apresenta resultados de pesquisa, coordenada por Maria Alice Setúbal, desenvolvida pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec. A investigação foi uma iniciativa da Fundação Tide Setúbal, em parceria com a Fundação Itaú Social e o Unicef. A partir de 2011, passou a contar com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Fapesp. O tratamento dos dados quantitativos foi realizado por Frederica Padilha e o trabalho de campo em São Miguel Paulista, por Júlio Maria Neres. Daniel Waldvogel Thomé da Silva colaborou no georreferenciamento de dados. Integram a equipe de pesquisadores Hamilton H. Silva Carvalho e Luciana Silva. Os relatórios contaram com a leitura crítica de diversos colegas a quem agradecemos, em especial, a José Francisco Soares, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Maria Alice Setúbal e Anna Helena Altenfelder, bem como aos diferentes pesquisadores, educadores e gestores com os quais os resultados foram debatidos em distintos fóruns.

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo geral foi explorar a hipótese do efeito de território sobre as oportunidades educacionais. Seus objetivos específicos consistiram em apreender se e como desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social da vizinhança da escola impactam a oferta educacional que ali se realiza e, por meio dela, o desempenho dos estudantes. A investigação conjugou procedimentos metodológicos de natureza quantitativa e qualitativa, tendo como campo uma subprefeitura da região leste do município de São Paulo. A análise dos dados mostra que, quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas. Mostra também que o efeito negativo do território vulnerável sobre a escola se exerce por meio de cinco mecanismos articulados: isolamento da escola no território; reduzida oferta de matrícula de educação infantil; concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados; posição de desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto; e dificuldades, dada essa posição de desvantagem, de apresentarem as condições necessárias para garantir o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.

METRÓPOLE • DESIGUALDADES EDUCACIONAIS • DESIGUALDADES SOCIAIS • EDUCAÇÃO

THE SCHOOL, THE METROPOLIS, AND THE VULNERABLE NEIGHBORHOOD

MAURÍCIO ÉRNICA
ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA

ABSTRACT

This paper presents the results of a study aimed at exploring the neighborhood effect hypothesis, grasping if and how inequalities in the level of social vulnerability of school's neighborhoods impact both the education offered by school and student's performance. To do this, quantitative and qualitative research procedures were employed to collect data in the outskirts of the city of São Paulo. The results of the analysis showed that the higher the level of social vulnerability in the school's neighborhood, more limited was the quality of the educational opportunities created by the school. Results also demonstrated that the negative effect of the vulnerable territory on the school happens through five articulated mechanisms: the school's isolation within the territory; the low rates of preschool enrollments; the segregation of its intellectual population in the teaching establishments located therein; the disadvantageous position occupied by schools localized in neighborhoods with high social vulnerability in the hidden educational quasi-market; and the school's difficulties, given its unfavorable position, to offer the conditions needed to secure the institutional model of operation that guides school organization.

EDUCATIONAL INEQUITIES • SOCIAL DISADVANTAGES •
METROPOLIS' SCHOOLS

RICAS, ECONÔMICAS E CULTURALMENTE, mas profundamente desiguais, as metrópoles objetivam e reificam as desigualdades socioeconômicas que as caracterizam na organização de seu espaço, sob a forma de segregação espacial. Dá a uns e nega a outros benefícios de localização – a proximidade ou o afastamento de bens, como equipamentos educativos, meios de transporte, saneamento, hospitais, bibliotecas; a maior ou menor proximidade do trabalho; o prestígio ou o estigma à simples enunciação do bairro de moradia; a chance ou não de selecionar o círculo de relações e de aumentar o capital social (BOURDIEU, 1997; KOWARICK, 2009).

As expressões “efeito de lugar” (BOURDIEU, 1997), “de segregação” ou “de território” (MAURIN, 2004), “de vizinhança” (MALOUTAS, 2011) designam o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre “as condições de vida e a mobilidade social dos habitantes” (MALOUTAS, 2011, p. 288). Designam, ainda, mais especificamente, o impacto do território sobre os destinos escolares dos indivíduos (MAURIN, 2004).

Os estudos que abordam as consequências que as características do território exercem sobre as oportunidades educacionais vêm crescendo nos últimos anos. Para muitos deles, a hipótese de que o território importa no entendimento da questão educacional ofereceria uma possibilidade renovada de compreensão da produção e reprodução de desigualdades escolares associadas à estratificação social e às condições de oferta educacional (BEN AYED, POUPEAU, 2009; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009a).

A existência, porém, desse efeito é objeto de debate. Uma de suas dimensões é de natureza metodológica. Enquanto estudos de ins-

piração etnográfica observam laços entre as características dos territórios e as condições de escolarização, pesquisas que priorizam dados de natureza quantitativa afirmam ser difícil isolar a influência das características do território sobre a escolarização do peso de outros condicionantes de trajetórias sociais e escolares, como os condicionantes da família (MALOUTAS, 2011; MAURIN, 2004). Essa dificuldade tem motivado alguns pesquisadores a buscar evidências quantitativas da existência do efeito de território e a procurar identificar os mecanismos que o produzem (BEN AYED, BROCCOLICHI, 2008; RIBEIRO, 2010).

Ao sintetizarem esse debate, Ribeiro e Koslinski (2009a) destacam que a dificuldade de apreender por meios quantitativos o efeito de território pode advir do desencontro entre, de um lado, as formas de caracterizar o território e, de outro, a natureza dos mecanismos ou processos sociais que produziriam seu efeito. Haveria um problema, em primeiro lugar, de escala de análise, pois as classificações territoriais de nível macro impediriam a compreensão de processos sociais que seriam verificáveis em níveis micro e meso-sociológicos. Haveria ainda, em segundo lugar, um problema de demarcação do fenômeno mesmo, pois as caracterizações quantitativas do território priorizariam o *status* socioeconômico de sua população, sendo que seu efeito se produziria prioritariamente por duas dimensões: uma primeira, de natureza socio-cultural, quer dizer, pelas formas de sociabilidade e pelos modelos sociais vigentes no território (TORRES et al., 2005; ALVES, 2008; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009b; SANT'ANA, 2009), e por uma segunda, de natureza político-institucional, isto é, pela quantidade e qualidade dos serviços públicos existentes nesses territórios (TORRES et al., 2008).

Se a primeira dimensão da controvérsia sobre a existência do efeito de território é de natureza metodológica, a segunda é de natureza contextual. Os argumentos favoráveis à hipótese de que o território importa consideram que seu efeito teria incidência diferente de acordo com o perfil da sociedade e do Estado sob análise (MALOUTAS, 2011). Dessa forma, o efeito de território seria mais significativo em realidades marcadas por uma grande desigualdade socioeconômica e educacional, por uma intensa segregação sociocultural e/ou por contextos em que não se consolidou um Estado de Bem-Estar capaz de universalizar direitos.

Uma vez que as metrópoles da América hispânica e do Brasil são fortemente segregadas e a universalização de direitos, pouco consolidada, essa hipótese vem sendo invocada, por alguns pesquisadores, como um importante elemento para a compreensão de seus problemas educativos (TORRES et al., 2005; TORRES et al., 2008; ALVES et al., 2008; KAZTMAN, RIBEIRO, 2008; RIBEIRO, KOSLINSKI, 2009a; SANT'ANA, 2009). Apesar disso, nem sempre se encontram evidências empíricas que autorizariam o estabelecimento de relações explicativas

entre condições socioeconômicas de unidades territoriais e o desempenho de alunos (SOARES et al., 2008).

Explorar a hipótese do efeito de território, de modo a contribuir para a compreensão dos problemas educacionais nas grandes metrópoles, foi o objetivo geral da pesquisa cujos principais resultados aqui se apresentam. Se, porém, os estudos sobre o efeito do território no campo educacional tendem a se voltar para sua ação sobre a *performance* e as oportunidades educacionais dos indivíduos que nele habitam, interessou à investigação voltar-se para sua ação sobre as oportunidades oferecidas pela escola que nele se localiza (BEN AYED, BROCCOLICHI, 2008). Seus objetivos específicos consistiram em apreender *se e como* desigualdades nos níveis de vulnerabilidade social presentes no interior da região estudada impactam a escola nela situada e a oferta educacional que ali se realiza e, por meio dela, o desempenho dos estudantes.

Este artigo tem por finalidade apresentar as conclusões dessa investigação e para isso se organiza em quatro partes. A primeira apresenta seu desenho metodológico e a segunda, os principais resultados a respeito das evidências obtidas do efeito do território. A terceira parte volta-se para a discussão dos mecanismos ou processos que o produziram. A quarta e última parte, por fim, busca explicitar como os principais processos de interpretação dos dados dialogam com estudos – sobretudo brasileiros – a respeito das desigualdades educacionais nas metrópoles, em especial com aqueles interessados na expressão territorial das desigualdades sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista, situada no extremo Leste do município de São Paulo. De modo geral, essa subprefeitura, com cerca de 400 mil habitantes, tem indicadores de qualidade de vida mais baixos que os das áreas centrais do município¹.

As escolhas metodológicas procuraram lidar com as dificuldades de caracterização do efeito de território por meio de duas estratégias principais, uma relativa à forma de segmentação e classificação territorial e outra concernente à natureza dos dados. Usualmente, a fim de definir as categorias para segmentar espacialmente e caracterizar as diferenças expressas no território urbano, os trabalhos que abordam a cidade consideram os distritos ou circunscrições equivalentes como as menores unidades de análise territorial, sem problematizar o fato de que eles são unidades criadas a partir das necessidades da administração pública. Essa opção pode ser válida em certas circunstâncias, mas tem seus limites. O primeiro é que não permite a abordagem de diferenças que se estabelecem dentro dessas circunscrições, contribuindo por vezes para reforçar visões genéricas sobre as regiões

¹ Os dados populacionais são baseados nas estimativas da Fundação Seade para 2007. Para consultar indicadores de desigualdade social no território paulistano, ver o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social - IPVS (<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>) e o Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo (<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>).

periféricas. Um segundo limite é que essas categorias tomam por equivalentes realidades muito diferentes, como – sempre considerando a realidade paulistana – o distrito do Grajaú, com mais de 400 mil habitantes, e o da Barra Funda, com cerca de 10 mil moradores. Por fim, um terceiro limite se revela quando se observa que as fronteiras dos distritos não são adequadas para identificar os territórios tais como eles se definem a partir das relações sociais pelas quais a população transforma e atribui significado ao espaço urbano; por exemplo, a Avenida Paulista, vivida e significada como um território de referência da cidade, está distribuída em quatro distritos e três subprefeituras.

Desse modo, ao se optar por estudar as desigualdades no interior de uma região periférica – a da subprefeitura de São Miguel Paulista –, que costuma ser considerada como um todo homogêneo, organizaram-se os dados a partir de unidades territoriais que pretendem se aproximar ao máximo possível da escala das experiências cotidianas dos agentes locais. Para esse fim, considerou-se o setor censitário como a menor unidade territorial de classificação dos dados. A primeira vantagem é que o setor censitário urbano tem sempre uma escala comparável, pois ele é definido a partir do agrupamento de cerca de 300 domicílios. A segunda vantagem é que é possível agrupar os setores censitários em unidades maiores a partir dos dados de campo, que informam sobre como a população delimita e define os territórios em que vive.

A segunda estratégia diz respeito à natureza dos dados coletados. Articularam-se dados tanto de natureza quantitativa quanto de natureza qualitativa.

Os dados quantitativos se referem à população dos territórios recortados, aos equipamentos que buscam assegurar direitos sociais e às características das escolas e seus alunos, sendo que as escolas e os alunos foram as principais unidades de análise consideradas. Eles abrangem o conjunto da população e do território da subprefeitura, incluindo suas 61 escolas públicas e seus alunos. Esses dados permitiram traçar um painel descritivo que revela a correlação entre as diferenças nos níveis de vulnerabilidade social do território e as diferenças educacionais. Embora as variáveis utilizadas sejam apresentadas ao longo da exposição e análise dos dados, é importante destacar que a caracterização do território em torno das escolas foi feita a partir da média do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – VS – dos setores censitários tocados em um raio de 1 km a partir de cada estabelecimento de ensino².

Os dados qualitativos foram produzidos por meio de uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica. Desenvolvida durante o ano letivo de 2009, foi realizada em cinco escolas de ensino fundamental das redes estadual e municipal, selecionadas de modo a representar diferentes casos de combinação de três fatores retidos pela análise de natureza quantitativa: i. maior ou menor heterogeneidade ou homogeneidade da

2

No Estado e no município de São Paulo, considera-se, para a matrícula escolar, um raio de 2 km, medido pelo CEP declarado pela família. Optou-se, porém, dada a proximidade entre as escolas da região, por um raio menor, o que permitiu uma maior diferenciação entre elas e seu entorno.

composição de seu corpo discente, de acordo com seus recursos culturais familiares; ii. maior ou menor vulnerabilidade social do entorno da escola; iii. melhor ou pior desempenho das escolas no Ideb.

Os principais procedimentos de coleta envolveram a observação e a entrevista; foram realizados na vida cotidiana da escola e priorizaram os docentes das séries finais do primeiro e do segundo segmento do ensino fundamental, bem como os membros da equipe técnica e administrativa da escola. Quando os resultados já estavam organizados e as primeiras análises estruturadas, foi organizado um debate de validação das conclusões do trabalho com os diretores e coordenadores das escolas, um procedimento que se revelou bastante produtivo³.

AS EVIDÊNCIAS DO EFEITO DE TERRITÓRIO

Os dados revelam a existência de uma correlação entre a variação dos níveis de vulnerabilidade social do território onde se localiza a escola e as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes: quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social do entorno do estabelecimento de ensino, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais por ele oferecidas.

Há duas evidências que revelam a correlação entre os níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola e a qualidade da oferta educacional. Uma foi obtida a partir do desempenho das escolas no Ideb; a outra foi obtida a partir do desempenho dos alunos na Prova Brasil.

VULNERABILIDADE DO ENTORNO DA ESCOLA E IDEB DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO

Os resultados do Ideb das escolas de São Miguel Paulista variam de acordo com os níveis de vulnerabilidade social do território em que as escolas estão localizadas. Quanto mais são vulneráveis os territórios em que as escolas estão situadas em territórios vulneráveis, menores tendem a ser suas notas no Ideb⁴, como evidencia o gráfico 1.

O gráfico mostra a distribuição das escolas de São Miguel Paulista de acordo com seu desempenho no Ideb e sua localização em territórios mais ou menos vulneráveis. O eixo horizontal expressa o nível de vulnerabilidade social das escolas, medido pelo IPVS do raio de 1 km de seu entorno. Quanto maior o IPVS, maior a vulnerabilidade do território. O eixo vertical representa o afastamento padronizado – AP⁵ – do Ideb das escolas em relação à média da subprefeitura de São Miguel Paulista. Ele está padronizado em unidades de desvio-padrão, considerando o desempenho das escolas nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. O AP = 0 significa que a escola tem desempenho idêntico à média da subprefeitura. Quando o Ideb de uma escola está

3

Com os dados do trabalho de campo, pôde-se analisar a realidade de cada escola com base em informações sobre o funcionamento de outras. Esse procedimento de análise comparativa permitiu apreender alguns processos ou mecanismos gerais que atuam entre as escolas e que fazem com que o território tenha consequências sobre qualidade da oferta educacional, mas que são difíceis de serem identificados quantitativamente. Como se verá, eles se referem às relações de interdependência que as escolas estabelecem entre si e ao modelo institucional que rege as escolas, ambos com implicações para as formas de sociabilidade e as condições de gestão escolar de cada unidade.

4

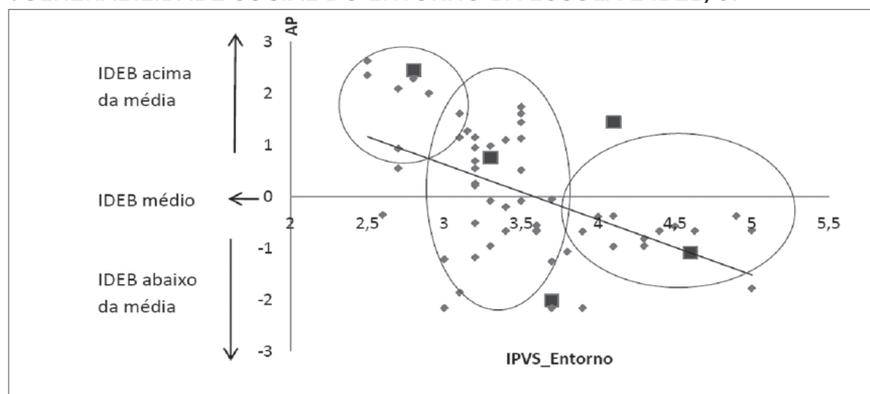
Foram utilizados os dados da Prova Brasil e do Ideb de 2007, pois até novembro de 2011 não haviam sido divulgados os microdados da edição de 2009.

5

Optou-se por essa forma de padronização do Ideb das escolas por dois motivos. Primeiro porque permite identificar as variações internas, com relação à média local, que é semelhante à média do município de São Paulo. Segundo porque havia, em 2007, 61 escolas na região, sendo que nem todas ofereciam todos os segmentos do ensino fundamental. Assim, se fôssemos trabalhar isoladamente com os dados do EF1 (1ª a 4ª) e do EF2 (5ª a 8ª), teríamos duas amostras não coincidentes de escolas, cada uma com cerca de 40 unidades. Para o cálculo do AP de cada unidade, consideramos, conforme o caso, ou a média do AP dos dois segmentos, ou o AP do único segmento ofertado pela escola.

situado abaixo da média da subprefeitura, recebe um valor negativo. Quando acima da média, positivo⁶.

GRÁFICO 1
VULNERABILIDADE SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA E IDEB/07



Fonte: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004, 2007) e Inep (BRASIL, 2007b).

Obs.: Os quadrados no gráfico indicam as unidades escolares onde o trabalho de campo foi realizado.

O gráfico 1, além de mostrar que o nível de vulnerabilidade social do território é uma variável importante para o entendimento das diferenças entre escolas, permite identificar três grupos de escolas quanto ao nível de vulnerabilidade social de seu entorno. Eles estão indicados pelas elipses e podem ser assim apresentados. As escolas situadas em territórios de baixa vulnerabilidade social, cujo IPVS é menor que 3,0, quase sempre têm Ideb acima da média local, sendo que parte expressiva desse grupo tem resultados entre dois e três desvios-padrão da média local. As escolas situadas em territórios de média vulnerabilidade social, cujo IPVS é maior que 3,0 e menor que 3,6, compõem um grupo com grande dispersão de resultados; porém, a maioria das escolas desse grupo tem Ideb acima da média local. As escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social são aquelas cujo IPVS é maior que 3,6 e que quase sempre têm Ideb abaixo da média local.

VULNERABILIDADE DO ENTORNO DA ESCOLA E DESEMPENHO DOS ALUNOS

A segunda evidência do efeito de território é dada pelo desempenho dos alunos. Crianças com os mesmos recursos culturais têm desempenhos diferentes conforme o nível de vulnerabilidade social do local em que se situa a escola em que estudam. Quando alunos com baixos recursos culturais⁷ familiares estudam em escolas situadas nas áreas mais vulneráveis, o conjunto deles tende a ter desempenho pior do que quando alunos desse mesmo grupo estudam em escolas localizadas nas áreas menos vulneráveis. Por sua vez, alunos com maiores recursos culturais têm notas mais baixas quando estudam em escolas localizadas em territórios com alta vulnerabilidade social.

6

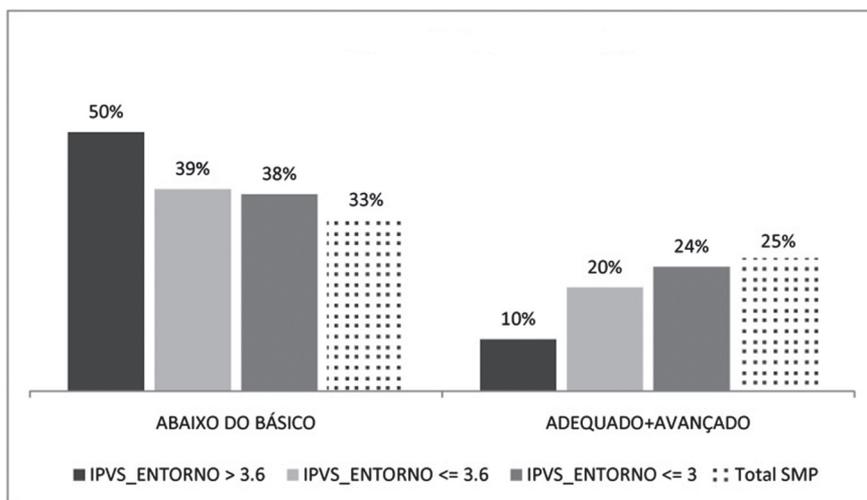
Em 2007, o Ideb do município de São Paulo era de 4,5 no EF1 e 3,8 no EF2. As escolas da subprefeitura registraram Ideb 4,17 no EF1 e 3,72 no EF2. Segundo a classificação feita pelo Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo, esses dados colocam a subprefeitura de São Miguel entre aquelas com os piores resultados do município, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental (<http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>).

7

Optou-se por construir um indicador que expressasse o capital cultural, que diz mais diretamente dos recursos demandados pelo sistema escolar. Assim, selecionou-se um conjunto de variáveis presentes no questionário socioeconômico da Prova Brasil que informassem sobre duas dimensões do capital cultural (BOURDIEU, 2008; MOORE, 2008): o institucionalizado e o objetivado. Nos testes feitos, esse indicador foi mais sensível à captação das variações educacionais que o NSE tradicional, o que foi particularmente importante dado que se trabalhava com um universo de apenas 61 escolas. Preferiu-se utilizar a expressão "recursos culturais" porque se aborda aqui um grupo social que em grande parte não detém o capital cultural rentável no mundo escolar e no espaço social.

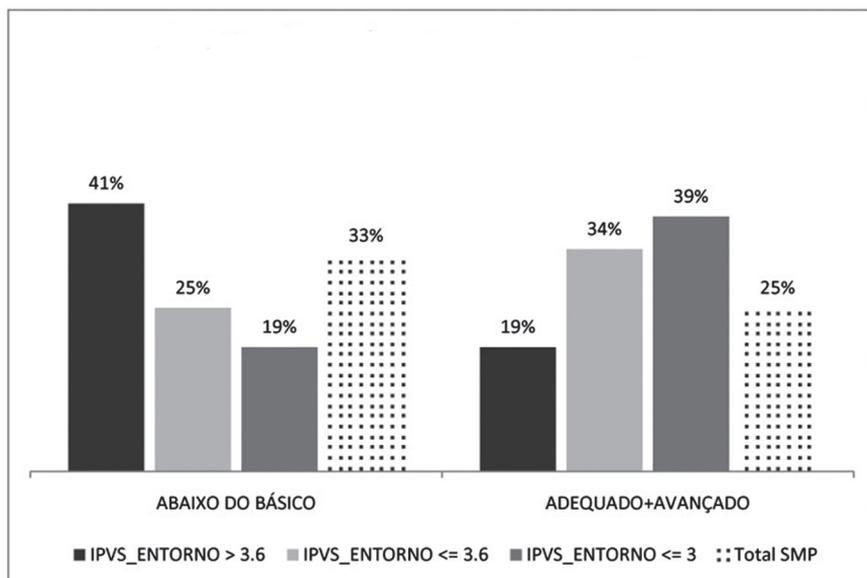
Os gráficos 2 e 3 a seguir mostram a distribuição dos alunos de quarta série pelo nível de proficiência alcançado na Prova Brasil de Língua Portuguesa de 2007⁸, relacionando essa variável ao nível de vulnerabilidade social do entorno da escola em que estudam.

GRÁFICO 2
VULNERABILIDADE SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA E NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE COM BAIXOS RECURSOS CULTURAIS FAMILIARES NA PROVA BRASIL/2007



Fonte: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (Brasil, 2007a; 2007b).

GRÁFICO 3
VULNERABILIDADE SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA E NÍVEL DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE COM MAIS ALTOS RECURSOS CULTURAIS FAMILIARES NA PROVA BRASIL



Fontes: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (BRASIL, 2007a; 2007b).

8

Para cada série avaliada, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saresp - traduz os resultados da escala de proficiências nos seguintes níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. O Saresp e o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb -, do qual o Ideb é parte, utilizam a mesma metodologia, a Teoria da Resposta ao Item -TRI- e a mesma escala (<http://saresp.fde.sp.gov.br>).

Há, porém, uma diferença entre os dois gráficos. Enquanto o gráfico 2 representa apenas os alunos com baixos recursos culturais familiares, o gráfico 3 representa apenas os alunos com maiores recursos culturais. A barra cinza-escuro, nos dois gráficos, mostra sempre o desempenho dos alunos que estudam em escolas cujo entorno tem alto grau de vulnerabilidade social (maior que 3,6). A barra cinza-claro representa os alunos que estudam nas escolas com média vulnerabilidade (entre 3 e 3,6). A barra cinza-médio representa os alunos cujas escolas estão em territórios de baixa vulnerabilidade (menor que 3). A barra pontilhada serve de elemento comparativo; ela apresenta os resultados de todos os alunos da subprefeitura que responderam à Prova Brasil, independentemente da localização da escola em que estudam e de seu nível sociocultural⁹.

O gráfico 2 revela que, quando alunos com baixos recursos culturais familiares estudam nas escolas mais centrais da subprefeitura, e com entorno menos vulnerável, 38% deles têm desempenho abaixo do básico, quase se aproximando do que se verifica no conjunto total da população (33%). Contudo, quando se observam os alunos com esse mesmo perfil que estudam em escolas de entorno mais vulnerável, esse percentual salta para 50%. No extremo oposto do eixo de proficiências, tem-se que apenas 10% dos alunos têm desempenho abaixo do básico quando estudam em escolas com entorno muito vulnerável, percentual que passa para 24% quando se observam os alunos com esse mesmo perfil que estudam em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa, percentual quase idêntico ao do conjunto dos alunos dessa série (25%).

O gráfico 3 indica o que acontece com o grupo de alunos com mais altos recursos culturais na rede pública da subprefeitura. Chama a atenção o percentual de alunos com esse perfil sociocultural com desempenho abaixo do básico, quando estudam em escolas com entorno de alta vulnerabilidade social: 41%. Esse percentual quase se aproxima do verificado com os 50% de alunos com baixos recursos culturais estudando nessas escolas. Contudo, quando esses alunos estudam em escolas com entorno menos vulnerável, o percentual deles que têm desempenho abaixo do básico cai para 19%, bastante inferior ao que se verifica no conjunto da população da subprefeitura (33%) e do valor encontrado no grupo de alunos com maiores recursos culturais (38%). No extremo oposto da tabela de proficiência, observa-se que apenas 19% desses alunos que estudam em escolas com entorno muito vulnerável têm desempenho adequado ou avançado, percentual que salta para 39% quando se examina a parte desse grupo que estuda em escolas com entorno de vulnerabilidade mais baixa, um valor acima do encontrado para o conjunto da população (25%).

9

Como já se indicou, os resultados dos alunos foram categorizados de acordo com as expectativas de aprendizagem do Saresp. Nos dois gráficos, retiveram-se, porém, apenas as expectativas ou categorias extremas ("abaixo do básico" e "adequado e avançado"), pois são as que ilustram melhor as diferenças que queremos destacar. Entre elas há a categoria "básico", cujos dados são de difícil interpretação, uma vez que podem indicar tanto a melhoria com relação ao nível inferior, como estagnação ou piora com relação aos níveis superiores. Assim, as diferenças entre as somas dos percentuais das barras de cada cor e 100% representam o percentual da categoria "básico".

Embora esses dados não deixem de reforçar a importância dos recursos culturais familiares sobre o desempenho dos alunos, as variações no desempenho de estudantes com o mesmo volume de recursos culturais sinalizam a existência de desigualdades produzidas pelo sistema escolar que podem ser explicadas a partir das características do entorno da escola. Essas desigualdades produzidas pelo sistema escolar podem aprofundar ou reduzir aquelas que são produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias.

No item seguinte, argumenta-se que a correlação entre a variação nos níveis de vulnerabilidade social do entorno da escola e as variações na qualidade da oferta educacional é produzida por um conjunto de mecanismos ou processos que fazem com que os territórios de alta vulnerabilidade social tendam a acumular desvantagens que restringem as condições de realização de uma oferta educacional de qualidade. Como face correspondente, esses mecanismos ou processos fazem com que as escolas situadas nas escolas mais centrais e com entorno menos vulnerável acumulem vantagens relativas, o que permite a elas um melhor funcionamento e, por extensão, a obtenção de melhores resultados.

A PRODUÇÃO DO EFEITO DE TERRITÓRIO

Apreenderam-se cinco mecanismos ou processos por meio dos quais o território vulnerável tende a restringir as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas nele situadas.

A DESIGUAL DISTRIBUIÇÃO DE EQUIPAMENTOS SOCIAIS

O primeiro dos mecanismos diz respeito à distribuição dos equipamentos da área social e das escolas públicas no território. A partir de sua geocodificação, pôde-se observar que, nos territórios de alta vulnerabilidade social, além de haver grande escassez de serviços privados, há ainda uma baixa cobertura de equipamentos públicos que visam a garantir direitos sociais. Os dados da tabela 1 mostram a baixa cobertura de equipamentos da área social¹⁰ nos territórios com alto IPVS.

TABELA 1
DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO E DOS EQUIPAMENTOS DA ÁREA SOCIAL DE SÃO MIGUEL PAULISTA POR IPVS DO TERRITÓRIO (EM %)

	GRUPO IPVS				
	1 e 2	3	4	5 e 6	TOTAL
População 2007	10%	37%	31%	22%	100%
Equipamentos da área social	35%	36%	24%	7%	100%

Fontes: Fundação IBGE (2000); Fundação Seade (SÃO PAULO, 2011).

10

Entende-se por equipamento da área social uma instituição público-estatal, privada ou do terceiro setor cujo objetivo é contribuir para a realização de um direito social. De modo secundário, foram considerados equipamentos ligados aos direitos civis, como os de segurança pública. Foram geocodificados equipamentos de educação formal; cultura, esporte e lazer; saúde; assistência social; e segurança pública.

Observa-se que há um deslocamento entre a concentração dos equipamentos sociais e a concentração da população em situação de vulnerabilidade social. Na situação extrema (IPVS 5 e 6), concentram-se 22% da população nas áreas de maior vulnerabilidade e apenas 7% dos equipamentos. Se se inclui ainda a população residente nos territórios a partir do nível quatro de vulnerabilidade social, tem-se 53% da população e 31% dos equipamentos.

Tendo em vista que, nos territórios de níveis cinco e seis de vulnerabilidade, há quase exclusivamente escolas de ensino fundamental (sobretudo da primeira etapa desse nível de ensino), Unidades Básicas de Saúde e Telecentros, pode-se concluir que as escolas são o grande equipamento público-estatal de referência para as famílias no território, e que elas tendem a estar nele isoladas. O trabalho de campo revelou que os problemas inerentes à vulnerabilidade social das famílias e do território se manifestam nessas escolas, chamando-as a um posicionamento sem que elas tenham recursos para fazer frente a esses desafios, o que termina por bloquear as condições de realização das atividades propriamente escolares.

Os dados mais contundentes a esse respeito referem-se ao isolamento da escola em relação a outros equipamentos da área social em situações emergenciais, como, por exemplo, naquelas em que a população é vitimada pelas enchentes na região e as escolas são usadas em seu socorro. Outros episódios são aqueles em que conflitos que se dão fora da escola acabam por repercutir em ocorrências de violência no interior da escola, como em casos de vingança ou de acertos de contas entre indivíduos ou grupos rivais. Porém, os educadores relatam ainda episódios de dificuldades para lidar com alunos que vivem em situações limite produzidas pela violência, pela precariedade das condições de saúde ou de habitabilidade de seus lares. Em todos esses casos, a escola precisa lidar com essas necessidades, sem poder contar com o apoio de uma rede de serviços públicos bem estruturada e facilmente acessível.

A DESIGUAL DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA EM EDUCAÇÃO INFANTIL

O segundo mecanismo ou processo é um desdobramento do primeiro e diz respeito à distribuição da oferta de educação infantil no território. Os dados indicam que os territórios vulneráveis apresentavam em 2007 uma baixa oferta de matrícula na educação infantil, o que tende a reduzir as possibilidades de acesso das crianças que estudam nas escolas situadas nessas áreas a uma importante condição para o sucesso escolar¹¹. A tabela 2 apresenta dados a esse respeito, considerando apenas a matrícula em pré-escola.

11 Ver a respeito da educação infantil e de seus impactos na escolarização, Campos et al. (2011).

TABELA 2
DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DE PRÉ-ESCOLA E DA POPULAÇÃO
DE 4-6 ANOS NO TERRITÓRIO EM NÚMEROS ABSOLUTOS - 2007

	GRUPO IPVS					Taxa bruta de matrícula na pré-escola
	1 e 2	3	4	5 e 6	TOTAL	
Matrículas em pré-escola	1964	4425	5817	656	12862	
População 4-6 anos*	1769	8213	8373	6587	24942	51%

Fonte: Inep (BRASIL, 2007a); Fundação IBGE (2000); Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004; 2011)

*Estimativa

A taxa bruta de matrícula na pré-escola em São Miguel Paulista é baixa no ano observado, mas segue o padrão do município¹². Porém, o que os dados evidenciam é que a distribuição das matrículas no território não segue o padrão de distribuição da população em função dos níveis de vulnerabilidade social dos territórios. Na tabela 2, pode-se, primeiramente, observar que a matrícula é quase igual ao número de crianças residentes na área de mais baixa vulnerabilidade, mas corresponde a apenas cerca de 10% da população residente nos territórios com maior vulnerabilidade. Em segundo lugar, pode-se também constatar que, enquanto 26,4% da população de 4 a 6 anos (6587 pessoas) habita os territórios de maior vulnerabilidade social, apenas 5,1% das matrículas (656 matrículas) se localizam nessas áreas. Os números melhoram se se inclui o nível 4 de vulnerabilidade social, mas mesmo assim alcançam apenas pouco mais de 6.400 matrículas para uma população total de quase 15.000 crianças, caso em que as matrículas totalizam 42% do número de crianças de quatro a seis anos.

Não foi possível estimar com precisão o percentual de alunos da série inicial das escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade que realizaram pré-escola; contudo os dados disponíveis permitem inferir que deve ser um grupo pequeno, o que não é o bastante para levar ao ambiente coletivo da sala de aula e da escola o repertório de saberes e códigos da cultura escolar cuja transmissão é uma das finalidades da pré-escola. A familiarização com esse repertório, portanto, tende a ser maior quando se desloca para as escolas situadas nas áreas de menor vulnerabilidade social, onde há maior oferta de vagas.

Em síntese, esses dois primeiros mecanismos indicam como a presença dos equipamentos sociais no território (e de educação infantil em especial) contribui para o aprofundamento das desigualdades escolares que seriam produzidas pelas diferenças nos recursos culturais das famílias. Os territórios de maior vulnerabilidade social concentram as famílias com menores recursos culturais e são, por esse motivo, mais distantes da cultura letrada e do universo escolar. Assim, o desencontro entre os recursos culturais das famílias e a cultura es-

12

Cf. os dados do Observatório Cidadão da Rede Nossa São Paulo: <http://www.nossasaopaulo.org.br/observatorio/index.php>.

php.

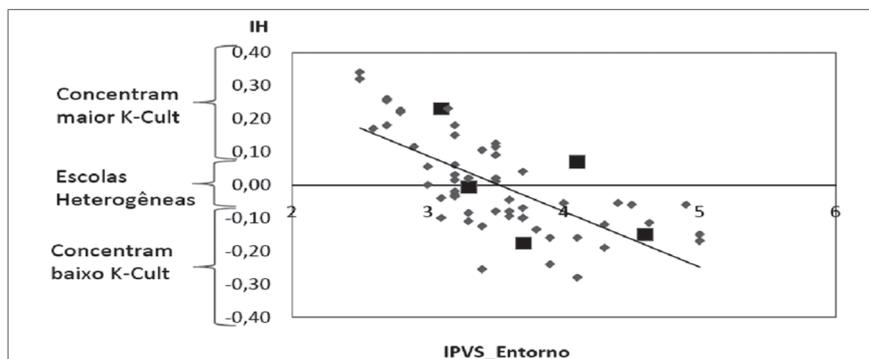
colar é reforçado pelo isolamento da escola no território e pelo déficit de oferta de educação infantil para as famílias em alta situação de vulnerabilidade.

A FORTE HOMOGENEIDADE DA COMPOSIÇÃO SOCIOCULTURAL DO CORPO DISCENTE

O terceiro mecanismo ou processo produtor do efeito de território diz respeito, especificamente, ao entrecruzamento da questão social urbana com a questão educacional, ou, mais exatamente, à internalização da questão social pelas escolas. Ele se revela pela análise da composição sociocultural do corpo discente tendo em vista a variação nos níveis de vulnerabilidade social do entorno dessas escolas. Como padrão, as escolas de meios vulneráveis tendem a apresentar um corpo discente fortemente homogêneo no que diz respeito aos baixos recursos culturais familiares e ao local de residência na vizinhança vulnerável da escola, como se pode verificar no gráfico 4. Esses dados fornecem evidências de que o isolamento dessa população é internalizado pelas escolas situadas nos territórios de alta vulnerabilidade social, nas quais passa a assumir a forma de isolamento escolar.

GRÁFICO 4

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS DE SÃO MIGUEL PAULISTA PELO GRAU DE HETEROGENEIDADE DE SEU CORPO DISCENTE E PELA VULNERABILIDADE DE SUA VIZINHANÇA



Fontes: Fundação Seade (SÃO PAULO, 2004); Inep (BRASIL, 2007b).

No eixo vertical desse gráfico, as escolas estão distribuídas de acordo com o perfil sociocultural de seu corpo discente. Quando o Índice de Heterogeneidade¹³ – IH – é igual a zero, temos uma escola cuja distribuição dos alunos em função de seus recursos culturais familiares (K-Cult) é idêntica à distribuição do total de alunos da rede pública de São Miguel Paulista. Quando o Índice de Heterogeneidade – IH – é positivo, a escola tende a concentrar alunos com maiores recursos culturais, sendo 0,10 o ponto que separa esse grupo de escolas. Quando o Índice de Heterogeneidade é negativo, a escola tende a concentrar alunos com baixos recursos culturais, sendo -0,10 o ponto que separa

13

Esse indicador foi comparado com o Índice de Dissimilaridade proposto por Reynolds Farley, do Centro de Estudos de População da Universidade de Michigan, EUA (<http://enceladus.isr.umich.edu/race/calculate.html>). A semelhança entre os índices foi da ordem de 95%.

esse grupo de escolas. Por sua vez, no eixo horizontal, as escolas estão distribuídas de acordo com o nível de vulnerabilidade do seu entorno. Aqui, adotamos o IPVS médio dos setores abrangidos em um raio de 1km a partir da escola, nos mesmos moldes que no gráfico 1.

Constatam-se três situações típicas: i. as escolas situadas em regiões de menor vulnerabilidade social tendem a concentrar alunos com maiores recursos culturais familiares; ii. as escolas situadas em territórios com média vulnerabilidade social tendem a ter um corpo discente heterogêneo, atendendo alunos com distintos perfis socioculturais familiares; iii. as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade social tendem a ter uma população discente composta de crianças e jovens com baixos recursos culturais familiares e residentes no entorno da escola.

As escolas desse terceiro grupo são fortemente homogêneas. Elas são um microcosmo do território de alta vulnerabilidade social, concentrando dentro de si os seus problemas, que se manifestam intensamente por vezes em proporções de difícil controle. Nas escolas com perfil discente mais heterogêneo, os diretores entrevistados afirmam que esses problemas existem, mas de modo mais diluído, sendo mais fácil geri-los. Essa diluição ocorreria, seja porque esses problemas se dariam com menor frequência intensidade, não se transformando em eventos rotineiros e cotidianos, seja porque tenderiam a afetar um número menor de alunos, não se configurando como problemas “do” corpo discente.

Os dados de campo sugerem ainda que o próprio discurso dos educadores expressa as diferenças nas formas como os problemas sociais se manifestam no interior das escolas situadas em meios mais vulneráveis e nas demais. Em geral, nas escolas que concentram alunos com baixos recursos culturais, a vulnerabilidade e suas consequências seriam atributos de um coletivo (“o alunado”, “a clientela”, “o corpo discente”), o que por vezes é usado como explicação para os problemas vividos pela escola, sejam eles disciplinares ou acadêmicos. Por sua vez, nas escolas que não concentram alunos em situação de alta vulnerabilidade social, a vulnerabilidade e suas consequências seriam atributos de indivíduos destacados no corpo discente, o que por vezes é usado para justificar, ora a importância do esforço pessoal como meio de superação das dificuldades, ora como explicação para os problemas vividos pelo indivíduo em questão.

Em síntese, uma vez que estão isoladas, que são o principal equipamento social de referência no território e que concentram alunos com baixos recursos socioculturais que tendem a não ter realizado educação pré-escolar, as escolas situadas em meios vulneráveis acabam por internalizar as dinâmicas sociais do território, terminando por se constituir como um *continuum* indiferenciado dele. Uma das consequen-

ências disso é que não conseguem superar esses padrões do entorno para a criação de um ambiente propriamente escolar que assegure o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, essas escolas reforçam o isolamento social e cultural da população de sua vizinhança: reproduzem em seu interior os padrões de segregação urbana e sociocultural e, ainda, restringem as possibilidades de interação com outros grupos sociais e de aproveitamento das oportunidades de desenvolvimento cultural possíveis no território urbano. Tendem, por essa razão, a reproduzir, em seu interior, a segregação territorial urbana e sociocultural da população que atendem, bem como os problemas decorrentes dessa segregação, como um efeito de pares negativo que restringe as possibilidades educativas.

Isso se revela ainda no depoimento de muitas mães locais que temem, na escola, a presença dos perigos existentes “na rua”, especialmente padrões de convívio marcados pela violência ou pela “lei do mais forte”, bem como o uso e o comércio de drogas. Essas mães demandam da escola uma ruptura que ofereça proteção e cuidados perante esses riscos aos quais se sentem vulneráveis. Desse ponto de vista, as escolas que são encaradas como extensões da rua e como espaços “mal frequentados” tornam-se espaços evitados pelas próprias famílias, por exporem seus filhos aos riscos que querem evitar (SETUBAL, 2009; LOMONACO, GARRAFA, 2009)¹⁴.

AS DESVANTAGENS DAS ESCOLAS DE MEIOS VULNERÁVEIS NO QUASE MERCADO

O quarto mecanismo ou processo produtor do efeito de território diz respeito às relações de interdependência que as unidades escolares mantêm entre si, seja nos microterritórios, seja no interior das dependências administrativas. De modo geral, verifica-se que a colaboração entre as escolas é rarefeita e que há uma forte relação de disputa entre as unidades escolares por recursos escassos no território, especialmente por profissionais e alunos com características valorizadas pelas escolas, caracterizando um quase-mercado escolar oculto (VAN ZANTEN, 2005; COSTA, KOSLINSKI, 2009).

Durante o trabalho de campo verificou-se a existência desse quase-mercado tanto tendo em vista os serviços educacionais quanto tendo em vista o trabalho educacional. O primeiro é definido pela concorrência entre as famílias por matrículas em estabelecimentos que melhor atendam suas expectativas educacionais e pela concorrência entre as escolas pelos alunos que melhor atendam suas exigências atitudinais e acadêmicas. O segundo é definido pela concorrência entre professores, coordenadores pedagógicos e diretores pelos postos de trabalho em escolas que ocupam lugar de prestígio na hierarquia que existe entre elas e pela concorrência entre as escolas na atração de profissionais com afinidades com seus projetos.

14

Essas análises são reforçadas pelos dados coletados durante 2011 em outra etapa desta pesquisa, com um grupo de famílias moradoras em um microterritório de alta vulnerabilidade social em São Miguel Paulista. Como afirma uma das mães moradoras dessa região, que internalizou os estigmas atribuídos a sua população: “eu tinha uma visão ruim da escola Z [por causa da violência e indisciplina], sabe? Daí eu entendi que não é a escola que não presta. São as pessoas que frequentam a escola que não prestam. Não é a escola em si. Tem que ir pra escola e querer estudar”. Essa mãe tem altas expectativas educacionais, certo senso de distinção em relação à vizinhança e utiliza, dentre suas estratégias educativas, práticas de evitação da vizinhança.

Nesse cenário de disputa por recursos escassos, as escolas que estão localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social tendem a estar em posição de desvantagem, enquanto as escolas situadas em regiões de vulnerabilidade média e baixa tendem a estar em vantagem, seja na concorrência no quase-mercado de serviços educacionais, seja que na concorrência no quase mercado de trabalho educacional.

Esses dados foram obtidos no trabalho de campo e, por isso, as relações entre o quase-mercado e as variações nos níveis de vulnerabilidade social não puderam ser testadas em um estudo quantitativo¹⁵. Contudo, foram muitas as evidências de que, por sua posição vantajosa nas relações de concorrência, as escolas situadas em territórios de vulnerabilidade social média e baixa conseguem atrair mais facilmente o ingresso de profissionais mais qualificados e engajados, além de atraírem alunos com maiores recursos culturais familiares e que se adaptam melhor a seu modo de funcionamento. Por isso, elas conseguem mais facilmente imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho acadêmico, o que pressiona aqueles que não se adaptam – alunos ou educadores – a buscar outras instituições. Desse modo esses estabelecimentos de ensino “exteriorizam” seus problemas, sejam eles ligados à esfera docente, administrativa ou discente¹⁶. Como consequência dessa posição vantajosa, conseguem mais facilmente desenvolver uma boa gestão interna de tempos e espaços para a aprendizagem.

Por sua vez, as escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade acumulam desvantagens e tendem a se consolidar como locais de “decantação” dos diversos problemas das escolas em posição de vantagem. As escolas de meios vulneráveis tendem, em primeiro lugar, como já se indicou, a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares. Dada sua localização em regiões periféricas e de grande vulnerabilidade social, tampouco a matrícula nessas escolas tende a ser atraente para famílias com maiores recursos culturais e que não vivem no entorno imediato da escola. Mesmo entre as famílias da vizinhança dessas escolas, há aquelas que possuem maiores expectativas educacionais e que buscam matricular seus filhos em escolas melhor organizadas e situadas, em geral, em áreas de menor vulnerabilidade.

Em segundo lugar, essas escolas têm maiores dificuldades para atrair e manter um quadro estável de profissionais qualificados e engajados¹⁷. Elas tendem a enfrentar maior rotatividade de quadros, a ter postos de trabalho não preenchidos e a contar com um maior número de profissionais não concursados. A cada fim de ano, vários professores, coordenadores e diretores pedem remoção para outras escolas. É nelas, ainda, que o problema do absentismo docente na segunda etapa do ensino fundamental é mais agudo. Como já vivem sob tensão e com uma rotina que tende à dispersão e à desagregação, a rotatividade

15

Está em fase de conclusão uma pesquisa sobre os concursos de remoção de docentes das 61 escolas da subprefeitura, por meio de dados obtidos no Diário Oficial e no Censo Escolar.

16

Na esfera discente e do lado das famílias, mesmo dentre as mais vulneráveis, foram encontradas práticas de evitação de escolas mal reputadas e que concentram estudantes de territórios de alta vulnerabilidade social, bem como a busca de matrícula em estabelecimentos melhor conceituados e que oferecem maior proteção para os filhos; do lado das escolas, observaram-se (e uma pesquisa em andamento está aprofundando esses dados, obtidos por meio de entrevistas com secretários de escolas de diferentes subprefeituras da cidade de São Paulo) práticas “brancas” de seleção de alunos (preferência, por exemplo, pela matrícula de estudantes transferidos de escolas privadas e recusa à matrícula de crianças de jovens de acordo com o local de moradia, com defasagem idade-série, com notas baixas, com histórico de mau comportamento e em medidas socioeducativas); encontraram-se também práticas “brancas” de expulsão de alunos com comportamento indesejado.

17

É importante ressaltar que há profissionais engajados e qualificados nessas escolas, que inclusive assumem um compromisso de fundo ético e político com a escola e as famílias. Contudo, o que se salienta aqui é que esses profissionais não são majoritários e encontram bastante dificuldade para encontrar pares com os quais possam trabalhar em equipe.

dos profissionais, os postos de trabalho não preenchidos e as faltas numerosas de professores acabam por fragilizar as condições institucionais necessárias para a escola funcionar.

Em boa medida, o fato de essas escolas receberem os “problemas” das escolas em posição vantajosa na disputa por recursos faz com que elas colaborem para o funcionamento das outras. As escolas bem situadas podem “exteriorizar” os seus problemas e assegurar melhores condições para seu funcionamento sabendo que o sistema escolar vai garantir o direito à matrícula aos alunos que delas se transferem e postos de trabalho para os professores que nelas não se adaptam. Elas se beneficiam e dependem dessas outras nas quais os problemas se decantam e se concentram (YAIR, 1996). A reprodução dessa interdependência reforça o isolamento das escolas de meios vulneráveis, que acabam sendo objetivo de estratégias de evitação de pais, alunos e profissionais que se veem em condições de escolher outro estabelecimento.

AS ESCOLAS DE MEIOS VULNERÁVEIS PARA PREENCHER E O MODELO INSTITUCIONAL DA ESCOLA

O quinto mecanismo ou processo produtor do efeito de território tem relação com a dimensão didático-pedagógica e se refere ao modelo institucional que orienta a escola. A partir de Dubet (2002; 2008), assume-se aqui que as instituições são modos relativamente estáveis e duradouros de organizar atividades que são válidos em um determinado espaço social e tendem a se impor aos indivíduos. As instituições, para esse sociólogo, possuem um programa institucional que atua intencionalmente para transformar seus participantes em certa direção.

No caso da escola, a realização desse programa institucional requer o cumprimento de alguns pré-requisitos pelos alunos e pelos profissionais. A disputa que as escolas desenvolvem por alunos e professores no quase mercado vem dessa necessidade de arregimentar profissionais e públicos que têm maior proximidade com as condições de realização do seu programa. Por isso, as diferentes posições das escolas na concorrência por profissionais, alunos e recursos se expressam em possibilidades de maior ou menor organização administrativa e pedagógica. As escolas mais bem situadas nesse cenário de concorrência conseguem mais facilmente assegurar alunos e profissionais que atendem a esses requisitos, o que lhes assegura um melhor funcionamento. Nas escolas que decantam e concentram os problemas das outras escolas, esses pré-requisitos não são satisfeitos e o modelo institucional é levado ao limite da inviabilidade.

No que diz respeito aos alunos, o modelo institucional presuppõe, por exemplo, que eles ingressem na série inicial com uma familiaridade preliminar com a língua escrita e já tendo internalizado alguns modos de se comportar e se relacionar próprios das atividades

escolares. Durante o primeiro segmento do ensino fundamental (EF1) esse aluno será acompanhado por um professor de referência que seguirá com ele todos os dias da semana e personificará todas as atividades, todos os tempos, os espaços e todas as rotinas da vida escolar. No segundo segmento desse mesmo nível de ensino (EF2), esse modelo pressupõe que o aluno já deverá ter internalizado e se apropriado daqueles modos de agir, pensar e se relacionar no ambiente escolar que antes eram personificados no professor. Assim, na transição do EF1 para o EF2, o aluno passa a se relacionar mais diretamente, com poucas mediações, com o ambiente geral da escola, que se torna mais fragmentado, impessoal e com ritmo mais acelerado do que era no EF1. Espera-se que, no EF2, ele já seja capaz de agir autonomamente nas atividades escolares, por exemplo, sabendo organizar-se nos seus espaços e tempos a partir de marcadores impessoais como o sinal sonoro, o registro das horas em um relógio ou os deslocamentos das pessoas de um local para outro. Esse modelo pressupõe também que, durante os anos iniciais, os alunos deverão ter desenvolvido uma relativa autonomia intelectual na relação com os saberes, o que será necessário para lidarem com a fragmentação das disciplinas e com os diferentes professores encarregados de cada uma delas.

Os professores também são afetados pela fragmentação, aceleração e impessoalidade do EF2. Para o professor, lecionar no EF2 significa dar aulas em várias salas e para uma quantidade grande de alunos. Como se não bastasse, os professores acumulam cargos e normalmente suas aulas estão distribuídas em dois e até três períodos. Como ficam pouco com as salas e têm seu trabalho organizado sob o pressuposto falso de que uma série de pré-requisitos deveriam ter sido assegurados no EF1, os professores do EF2 são frequentemente confrontados com fortes impedimentos à realização de seu trabalho. A essas dificuldades se somam as exigências do modelo escolar sobre os professores. Para que o EF2 possa funcionar bem, é preciso que eles se engajem nas atividades de planejamento coletivo, de preferência pensando o ensino fundamental como um todo, e que não faltem com muita frequência e tampouco que não haja muitas faltas por dia.

Em suma, o funcionamento do modelo institucional pressupõe uma relativa estabilidade no modo de funcionamento da escola, o que só pode ser obtido com o cumprimento desses requisitos relativos aos professores e alunos. Como os “problemas” abalam essa estabilidade imprescindível ao seu funcionamento administrativo e pedagógico, eles são “externalizados” pelas escolas bem organizadas, o que abre possibilidades para a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem. Em contraposição, é porque esses problemas se concentram e se “decantam” em algumas escolas que nelas a boa gestão dos tempos e espaços de aprendizagem encontra desafios que dificilmente podem ser superados.

DISCUSSÃO

Com essas considerações finais, pretende-se relacionar, com a literatura existente, as explicações que aqui se propuseram para as desigualdades educacionais encontradas na pesquisa. Serão considerados especialmente os trabalhos recentes dedicados à questão educacional metropolitana no Brasil, que buscam relacionar aportes da sociologia urbana com aportes da sociologia da educação¹⁸.

Ribeiro e Koslinski (2009a) destacam três grandes modos de interpretar o efeito de território. O primeiro enfatiza aspectos da demanda educacional e prioriza aspectos culturais desenvolvidos no interior dos grupos pobres, remontando à hipótese da desorganização social e das carências culturais que se seguem à guetificação dessa população. Esse ponto de vista sustenta que essas áreas sofreriam com a consolidação de comportamentos antissociais, o enfraquecimento das redes sociais e a fragilidade dos mecanismos comunitários que poderiam fortalecer comportamentos de eficácia coletiva em favor da escola. Esse modo de interpretar se aproxima das teorias sobre a cultura da pobreza desenvolvidas a partir dos EUA nos anos 1960, enfatizando o desvio comportamental, as faltas e as ausências dessa população, bem como aspectos morais da população pobre, responsabilizando os indivíduos nessas condições pela situação em que vivem (KOWARICK, 2009, p. 34-39). O segundo modo de explicar o efeito de território, que os autores preferem ao primeiro, também enfatiza o lado da demanda educacional. Nesse caso, o debate norte-americano sobre a pobreza também se faz sentir, pois se evocam as obras daqueles que procuraram renovar esse debate a partir dos anos 1980 (KOWARICK, 2009, p. 39-45), priorizando tanto as estruturas macrosociais responsáveis pela produção do fenômeno da pobreza urbana, como os padrões sociais que se estabelecem no interior desses grupos, bem como as relações entre eles e as camadas médias e superiores da sociedade. Nessa abordagem, a ênfase recai sobre o isolamento produzido pela guetificação das populações pobres, que as afastaria dos padrões sociais que vigoram nas camadas médias e superiores, das redes de relações sociais que permitem maior trânsito social e de bens e serviços disponíveis no espaço urbano, e que favoreceria, em casos extremos de vulnerabilidade, a desorganização da vida social, o exacerbamento de uma cultura do individualismo, da marginalidade e de atitudes antiescolares. Assim, partindo da premissa de que os padrões sociais vigentes nos grupos de socialização primária e nas interações mais próximas têm muita força sobre a formação dos sujeitos, essa explicação prioriza o afastamento que vai se consolidando entre esses padrões e a cultura demandada pela instituição escolar. Um terceiro modo de interpretar o efeito de território prioriza o lado da oferta educacional e de serviços à população habitante em territórios de alta vulnerabilidade social. Essas interpretações estão baseadas

18

Não é objetivo deste artigo fazer um balanço bibliográfico aprofundado dos estudos sobre a questão educacional nas metrópoles. Os estudos brasileiros nutrem-se dos debates produzidos por investigações em língua inglesa e francesa, sobretudo. Alguns desses estudos internacionais serão citados apenas na medida em que forem importantes para a explicitação dos aspectos que debatidos mais diretamente.

na hipótese de que os indivíduos são influenciados pela qualidade dos serviços que lhes são oferecidos e, portanto, a qualidade da oferta escolar pode ter impactos sobre o desempenho escolar dos estudantes.

Em seu trabalho, Ribeiro e Koslinski (2009a) procuram articular os efeitos do território sobre a oferta e a demanda educacional, mobilizando a segunda e a terceira forma de interpretar o efeito de território. Pode-se dizer que essa é a solução que tem preponderado nos trabalhos sobre o tema, muito embora o peso explicativo possa incidir de modo diferenciado sobre outro aspecto. A ênfase sobre os aspectos socioculturais da demanda que são influenciados pelo isolamento social no território se evidenciam em trabalhos como os de Alves et al. (2008), Ribeiro e Koslinski (2009a), Ribeiro e Kaztman (2008, cf. Introdução), Sant'Ana (2009), Torres et al. (2005). Assim, especialmente quando as escolas situadas nessas regiões concentram alunos com um perfil homogêneo no que se refere aos recursos culturais e econômicos e ao capital social familiar, haveria um efeito resultante desse coletivo relativamente homogêneo (efeito de pares) que potencializaria o efeito que seria produzido pelas características familiares tradicionalmente estudadas, se consideradas individualmente, como raça, sexo, renda, escolaridade dos pais.

As explicações que incidem sobre o lado da oferta educacional, tendo em vista as diferenças sociais expressas no território, são menos enfatizadas na literatura. Os trabalhos que se apoiam nessa linha explicativa evidenciam que as desigualdades educacionais associadas às diferenças nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios são produzidas, também, pela distribuição desigual de recursos estatais pelas políticas públicas. Torres et al. (2008) destacam a desigualdade na alocação professores melhor colocados nos concursos de admissão e com maior pontuação na carreira, e as diferenças na garantia do tempo de permanência dos alunos na escola.

Na investigação realizada em São Miguel Paulista, esses dois procedimentos explicativos predominantes foram mobilizados nos três primeiros mecanismos ou processos sociais apreendidos como produtores do efeito de território. Contudo, os estudos discutidos até aqui não dão destaque para os demais aspectos explorados pela investigação, derivados dos dados obtidos pelo trabalho de campo.

Van Zanten (2006) mostra que as relações de concorrência entre as escolas e a posição delas na hierarquia de prestígio têm consequências sobre o seu funcionamento interno e sobre o modo como elas se abrem para fora. No quadro da percepção desse fenômeno, desenvolvem-se as pesquisas sobre o quase-mercado educacional em metrópoles. Como se verá mais à frente, esses estudos não têm encontrado correlações suficientemente fortes entre desigualdades educacionais e variações nos níveis de vulnerabilidade social dos territórios.

Estudando o caso do Rio de Janeiro, Costa e Koslinski (2009) e Koslinski e Costa (2009) tomam como objeto de estudo os efeitos sobre o funcionamento escolar e sobre o aprendizado dos alunos que são produzidos pela concorrência que se estabelece tanto no lado da oferta educativa como no lado da demanda por educação, embora tendam a dar maior atenção a essa última dimensão.

Enfatizando as relações escola-família, a literatura crítica às políticas de quase-mercado mostra que a busca das famílias por escolas de melhor reputação e a busca das escolas por alunos que melhor atendam a suas expectativas de comportamento e desempenho produziriam, de um lado, a tendência de as escolas de prestígio concentrarem alunos com maior nível socioeconômico, de outro, a tendência de as escolas com menor prestígio concentrarem alunos com menor nível socioeconômico (COSTA, KOSLINSKI, 2009; VAN ZANTEN, 2006; YAIR, 1996). Assim, a resultante seria o aprofundamento das desigualdades e da hierarquia de prestígio entre as escolas, consolidando algumas no atendimento a alunos com menores recursos culturais, que são evitados pelas demais.

Gad Yair (1996), a partir de pesquisa realizada em uma grande cidade israelense, afirma que a concorrência entre as escolas não se dá de modo global, mas sim entre escolas que ocupam posições próximas na estrutura de relações que as ligam. Ao estudar o que chama de ecologia do mercado, o autor mostra que as escolas se distinguem na hierarquia de prestígio e em seus perfis. Entre escolas próximas no mercado, haveria concorrência; entre escolas distantes, especialmente quando estão em posições hierárquicas invertidas, haveria cooperação. Assim, de modo semelhante ao que se apreendeu em São Miguel Paulista, as escolas com menor prestígio contribuem para o funcionamento das escolas de maior prestígio, pois asseguram o direito à matrícula daqueles alunos evitados pelas escolas em posição de vantagem no quase-mercado. A concorrência, portanto, produziria interdependências e perfis de escolas que se reproduziriam a si mesmas, ao passo que reproduziriam umas às outras, uma conclusão semelhante à que se chegou estudando as escolas de São Miguel Paulista.

Os estudos sobre quase-mercado podem manter um diálogo profícuo com os trabalhos que mobilizam o conceito de efeito de pares para estudar as diferenças educacionais. Muito embora não explicitem o conceito de quase-mercado, um exemplo disso são as pesquisas, para o caso de Belo Horizonte, de Soares et al. (2008) e Alves (2010). Os autores mobilizam o conceito de efeito de pares para explicar as diferenças de desempenho de alunos, decorrentes da composição do nível socioeconômico do corpo discente das escolas. Para explicar essa composição socioeconômica, os autores levantam a hipótese de que as famílias com investimentos educacionais mais intensos e com nível

socioeconômico mais alto tenderiam a procurar escolas com melhor reputação e com corpo discente de nível socioeconômico mais alto, reproduzindo no sistema público de ensino padrões de desigualdade encontrados na sociedade (ALVES, 2010).

Em Soares et al. (2008), tentou-se relacionar essa explicação com a distribuição das escolas no território de Belo Horizonte, dividido em 121 áreas espaciais consideradas homogêneas; não foram, porém, encontrados resultados suficientes para sustentar a existência dessa relação. Contudo, como afirmam os autores, é provável que essas relações com o território não tenham sido percebidas porque se trabalhou com unidades territoriais muito extensas, em vez de se priorizar o entorno próximo das unidades escolares.

Na investigação apresentada neste artigo, percebe-se que a estrutura do quase-mercado escolar oculto se relaciona com as variações nos níveis de vulnerabilidade social do território. Entretanto, mais que um modelo explicativo fechado, procurou-se evidenciar aqui que há uma gama variada de processos que se inter-relacionam e que tendem a fazer com que as desvantagens educacionais se acumulem nos territórios de maior vulnerabilidade social, que, por definição, têm menos recursos para fazer frente aos desafios que lhes são impostos.

Observando os gráficos 1 e 4, pode-se ver que a quarta escola destacada como um quadrado, cujo IPVS é pouco acima de 4, é a única situada em área de alta vulnerabilidade com Ideb acima da média local (cf. Graf. 1), configurando-se como uma notável exceção. Porém, o gráfico 4 revela que essa mesma escola tem um corpo discente que acumula mais recursos culturais do que seria de se esperar das escolas situadas nesse ponto do eixo de IPVS, diferença que pode ser vista entre a posição efetiva da escola no gráfico e o ponto em que a reta de tendência se encontra com a posição de seu IPVS. Ou seja, como a escola se consolidou como uma unidade que atrai e mantém alunos com maiores recursos culturais da área de alta vulnerabilidade, ela consegue mais facilmente desenvolver formas muito eficazes de gestão dos espaços e tempos de aprendizagem.

Trata-se aqui de uma unidade escolar com prestígio na localidade que está situada num pequeno trecho de urbanização mais antiga, porém circundado por uma grande área favelizada. Ao longo dos anos, essa escola conseguiu desenvolver mecanismos de proteção e defesa contra o efeito de território por meio de sua posição favorável no quase mercado. Como ela concentra os alunos com maiores recursos culturais familiares da microrregião, os educadores das escolas vizinhas afirmam que ela tem poucos problemas. Segundo esses educadores, não possui muitos problemas porque eles estão fora dela, em suas escolas, porque para elas foram exteriorizados¹⁹.

19

Trata-se de um diálogo mantido entre os educadores das diferentes escolas numa reunião para a validação dos resultados.

Esse caso, que parece ser uma exceção, na verdade, confirma a regularidade do fenômeno que se procurou mostrar. Esse entrecruzamento do quase-mercado escolar com as variações nos níveis de vulnerabilidade do território se dá sob mediação dos requisitos demandados pelo modelo escolar. Assim, na busca de reunir condições para o funcionamento desse modelo, as escolas estabelecem entre si relações de disputa e concorrência e aquelas situadas nos meios mais vulneráveis estão em desvantagem nessas relações, muito embora possa haver, excepcionalmente, escolas em áreas vulneráveis que escapem do efeito de território pelo quase-mercado e escolas em territórios menos vulneráveis desfavorecidas na concorrência por alunos e profissionais. Como padrão geral, contudo, os dados dessa investigação sugerem que a existência de um quase mercado – com certeza oculto e não incentivado por políticas deliberadas – é um importante mecanismo para que o efeito de território se exerça.

É desse ponto de vista que podemos retomar nosso último processo/mecanismo produtor do efeito de território. A afirmação de que a organização da atividade educativa pressupõe alunos oriundos de famílias com capital escolar é velha conhecida da sociologia da educação (BOURDIEU, PASSERON, 2008). Partimos dessa tese para argumentar que o modelo institucional que organiza a escola pressupõe um perfil de aluno e professor e não está adequado à nova realidade da escola pública metropolitana decorrente de dois fatores que se conjugaram a partir dos anos 1990: a explosão da nova questão social urbana e a universalização do acesso no ensino fundamental.

Tudo indica que o colapso é de um modelo institucional em franco desencontro com as necessidades e possibilidades de seu público real. Por isso, quando a escola seleciona alunos e profissionais com afinidades com seu projeto institucional e quando ela não é invadida pelas demandas e práticas desestabilizadoras dos territórios pobres, quando ela “exterioriza” seus casos mais desestruturadores, aí ela parece reunir condições para sustentar o funcionamento desse modelo institucional. Entretanto, os pressupostos de que o modelo institucional depende para se reproduzir começam a desaparecer quando a escola é numerosa, podendo reunir mais de 1500 alunos predominantemente com baixos recursos culturais, quando se vê tomada pelas dinâmicas dos territórios pobres, quando seus professores se veem sitiados e acosados pela violência do entorno e pela violência que se manifesta em suas dependências, quando a escola sofre com uma alta rotatividade de profissionais. Em suma, o modelo institucional não pode funcionar adequadamente quando a escola se transforma em ponto de decantação dos problemas das redes e do território.

Desse modo, se o funcionamento do modelo institucional só se realiza com o custo da “externalização” de um público que não atende

aos pré-requisitos exigidos para o funcionamento do modelo institucional, talvez então seja prudente concluir que se universalizou o acesso da população a um modelo escolar que pode não ser universalizável. Esse modelo foi estruturado sob outras condições histórico-culturais, para atender outro público, muito diferente daquele de hoje, e que foi, num passado muito recente, altamente excludente, como evidenciavam as altas taxas de reprovação e evasão. Uma das expressões dessa inadequação entre as expectativas do modelo institucional e as características da população que demanda escolarização pública pode ser a carga de preconceitos sobre os alunos e a descrença em sua capacidade de aprender que são apresentadas nos trabalhos de Alves et al. (2008) Costa e Koslinski (2009), Torres et al. (2008).

O resultado que se pode esperar dessa ordem de coisas é a reprodução aprofundada das desigualdades sociais, porque apresentada sob a forma de exclusão branda (BOURDIEU, CHAMPAGNE, 1997; FREITAS, 2002), já que as crianças e jovens permanecem matriculados, mas em escolas incapazes de lhes assegurar tanto proteção como condições de aprendizado e desenvolvimento. Além disso: como nas metrópoles as desigualdades do espaço social se expressam no território (BOURDIEU, 1997) e o fazem a partir das posições superiores em direção às inferiores por meio de mecanismos de evitação (MAURIN, 2004), conclui-se que o sistema escolar não só reproduz a segregação social na composição do corpo discente como ainda distribui desigualmente a oferta educacional de qualidade ao longo da hierarquia social objetivada no espaço.

O que se procurou mostrar é que para além das grandes desigualdades que poderiam ser evidenciadas na gama completa do espaço social paulistano, no interior de uma região periférica esse processo também se faz presente, pela articulação de quatro dimensões que se interpenetram e se influenciam mutuamente: as políticas de distribuição de equipamentos da área social; a internalização da questão social urbana pelas escolas; as consequências das relações de concorrência no quase-mercado escolar; a organização didático-pedagógica das escolas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.; FRANCO JR., F. C. J.; RIBEIRO, L. C. Q. Segregação residencial e desigualdade escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideu: Ippes, 2008. p. 91-118.
- ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas: explorando interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 271-296, 2010.
- BEN AYED, C.; BROCCOLICHI, S. Quels liens entre réussite scolaire, inégalités sociales et lieu de scolarisation? *Revue Ville École Intégration Diversité*, n. 155, p. 66-71, déc. 2008.
- BEN AYED, C.; POUPEAU, F. École ségrégative, école reproductive. *Actes de la Recherche em Sciences Sociales*, Paris, n. 180, p. 4-10, déc. 2009.

- BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: _____. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 159-166.
- _____. Os Três estados do capital cultural. In: _____. *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 71-79.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os Excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-586.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Inep. *Censo Escolar*. 2007a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. 2007a. Acesso em: set. 2011.
- _____. *Saeb: Sistema de Avaliação da Educação Básica*. 2007b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: set. 2011.
- CAMPOS, M. M. et al. A Contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, abr. 2011.
- COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas: pensando a ecologia do quase mercado escolar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 33., 2009, Caxambu. *Anais...* São Paulo: Anpocs. v. 1. p. 1-26.
- DUBET, F. *Le Déclin de l'institution*. Paris: Sueil, 2002.
- _____. *Faits d'école*. Paris: EHESS, 2008.
- FREITAS, L. C. A Internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 301-327, set. 2002.
- FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 2000*. 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>.> Acesso em set. 2011.
- KOSLINSKI, M. C.; COSTA, M. Competing for public schools in Rio de Janeiro: reflexions on a hidden quas-market. In: PENSER LES MARCHES SCOLAIRES, 2009, Genève. Genève: Rapp. Université de Genève, 2009. p. 1-22.
- KOWARICK, L. *Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- LOMÔNACO, B. P.; GARrafa, T. C. A Complexidade da relação escola-família em territórios vulneráveis. *Cadernos Cenpec*, n. 6, p. 27-38, jan./jun. 2006.
- MALOUTAS, T. Efeitos de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 288-291.
- MAURIN, É. *Le Ghetto français: enquête sur le séparatisme social*. Paris: Seuil, 2004.
- MOORE, R. Capital. In: GRENFELL, M. (Ed.). *Pierre Bourdieu: key concepts*. Stocksfield, UK: Aucumen, 2008.
- PADILHA, F. et al. As Regularidades e exceções no desempenho no Ideb nos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 51, p. 58-81, jan./abr. 2012.
- RIBEIRO, L. C. Q. Desigualdades de oportunidades e segregação residencial: a metropolização da questão social no Brasil. *Caderno CRH*, Salvador, v. 23, n. 59, p. 221-233, maio/ago. 2010.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevideu: Ippes, 2008.
- RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C. A Cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 4, n. 8, p. 221-233, ago./dez. 2009a.
- _____. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. *EURE*, Santiago, v. 35, n. 106, p. 101-129, dic. 2009b.
- SANT'ANA, M. J. G. O Papel do território na configuração das desigualdades educacionais: efeito escola e efeito vizinhança. In: CARNEIRO, S. M. S.; SANT'ANA, M. J.G.. (Org.). *Cidade: olhares e trajetórias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009. p. 167-192.

SÃO PAULO. Fundação Seade. *Informações dos distritos da capital*. 2011. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/produtos/distritos/>>. Acesso em: set. 2011.

_____. *IPVS: índice paulista de vulnerabilidade social*. 2004. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/>>. 2004. Acesso em: set. 2011.

_____. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 20, n. 1, jan./mar. 2006.

SETUBAL, M. A. Os Desafios de uma educação de qualidade em comunidades de alta vulnerabilidade. *Cadernos Cenpec*, n. 6, p. 7-19, jan./jun., 2006.

SOARES, J. F.; RIGOTTI, J. I. R.; ANDRADE, L. T. As Desigualdades socioespaciais e o efeito das escolas públicas de Belo Horizonte. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008. p. 119-144.

TORRES, H. G.; BICHIR, R. M.; GOMES, S.; CARPIM, T. R. P. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais. In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, R. (Org.). *A Cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Montevidéu: Ippes, 2008. p. 59-90.

TORRES, H. G.; FERREIRA, M. P.; GOMES, S. Educação e segregação social: explorando as relações de vizinhança. In: MARQUES, E.; TORRES, H.G. (Org.). *São Paulo: segregação, pobreza e desigualdade*. São Paulo: Senac, 2005. p. 123-141.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Núcleo de Estudos da Violência. *Cidadão: guia de direitos*. 2011. Disponível em: <www.guiadedireitos.org>. Acesso em: out. 2011.

VAN ZANTEN, A. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005.

_____. Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignements d'une enquête européenne. *Revue française de pédagogie*, n. 156, p. 9-17, jui./sep. 2006.

YAIR, G.. School organization and market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. *British Journal of Sociology of Education*, v. 17, n. 4, p. 453-471, 1996.

MAURÍCIO ÉRNICA

Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec
mauricio.ernica@cenpec.org.br

ANTÔNIO AUGUSTO GOMES BATISTA

Dirige a Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec; é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG – e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico – CNPq
antonio.batista@cenpec.org.br

RESENHAS

A EDUCAÇÃO ESPONTÂNEA: QUANDO OS ADOLESCENTES SE FORMAM POR SI PRÓPRIOS

ANNE BARRÈRE

[L'Éducation buissonnière: quand les adolescents se forment par eux-mêmes]

PARIS: ARMAND COLIN, 2011. 228 P.

Embora alunos, crianças e adolescentes ainda conseguem ter o seu próprio tempo, em que desenvolvem atividades da sua escolha. São atividades como esportes e outras formas de lazer organizado; inserção em atividades da cultura de massa; uso de tecnologias para fins relacionais; a convivência com colegas e outras atividades que Barrère comparou às “provas” rituais da Paideia grega, que formavam o caráter (neste caso, para o “bem” socialmente definido). Caberia acrescentar outras “provas”, como a separação dos pais e as recomposições familiares, além dos ordálios cada vez mais temíveis do ingresso no trabalho. Com efeito, essa socióloga, a partir do contato com os filhos e seus amigos adolescentes, desenvolveu sofisticada pesquisa qualitativa sobre a autoformação desse grupo etário e sociocultural.

Verificamos, mais uma vez, que, para ser aluno, é preciso dominar o currículo da sala de aula, ao passo que, para ser adolescente e jovem, cabe transitar pelos meandros dos currículos da rua, que podem irradiar-se pelos pátios e arredores escolares, onde se exercitam as sociabilidades e protagonismos adolescentes e até infantis. As provas e ritos integradores se desenvolvem tanto na escola, em particular por meio das avaliações (cognitivas, afetivas, sociais, morais), para o papel de aluno, e, fora dela e da família, para o papel de jovem. Os currículos

da rua são complexos: é preciso saber habitar a pele de uma multiplicidade de outros; captar, interpretar, satisfazer e contrariar expectativas de comportamento; usar diversas máscaras, sem confundir nenhuma delas com o próprio rosto; ser sem parecer e parecer sem ser; mostrar ou ocultar tristezas e alegrias, realizações e frustrações; liderar e ser liderado; concordar e discordar; negociar entre autonomia e heteronomia, tanto a da família quanto a dos grupos de pertencimento; estabelecer limites para a sua autonomia e os *status* nos grupos; nadar conforme as correntes, escapando sutilmente para as margens em determinadas circunstâncias; ser confiável, mantendo fidelidade aos códigos grupais; participar de certos gostos e padrões de consumo; apresentar certas aparências, conforme o tempo e o espaço; demonstrar autonomia e desenvolver outras características que, inegavelmente, formam o caráter, construindo e misturando os paradoxos pós-modernos com a dualidade dos antigos em meio a uma tragédia grega encenada com máscaras.

Certos educadores superestimam as relações antípodas entre as culturas escolares e adolescentes. Uma não são o avesso das outras, mas a tensão é maior para os alunos socialmente menos aquinhoados, distantes do capital cultural. Essa oposição e os consequentes tédio e revolta contra a escola não são exclusividade deles. Culturas adolescentes e juvenis também não conduzem necessariamente a comportamentos antissociais, ainda que o teste de limites, a transgressão “lúdica”, o ingresso nas terras de aventuras e a aceitação de desafios sejam riscos. Porém, de fato, certas culturas etárias podem ser enredadas tanto pelo crime organizado global, como por diferentes tipos de cultura de massa.

Embora mantendo o monopólio das credenciais, a escola e, em grande parte, a família perderam o monopólio dos conhecimentos e da formação do caráter. Por isso mesmo, Barrère distinguiu cinco provas, similarmente à Paideia. A primeira é a da *adesão ao amplo leque de atividades* à escolha dos adolescentes. Necessárias à descompressão do tempo escolar e do seu tentáculo doméstico, o dever de casa, as atividades eletivas, por atraentes, levam a uma agenda sobrecarregada. Desse modo, é preciso aprender a gerir o tempo e os custos, como também o grau de dedicação a cada uma delas. Há tempo de singularizar e pluralizar, de concentrar e dispersar, sendo a conquista do autodomínio o desfecho feliz. Nesse sentido, o grupo de colegas é um agente ativo de regulação e, ao mesmo tempo, de apelo a excessos, tateando em busca de limites.

A segunda prova é a da *busca de experiências vividas intensamente*, que implicam saber aproximar-se e afastar-se ou, mais uma vez, estabelecer limites. Viver plenamente a vida, o delírio, o fascínio e a paixão, é necessário para romper o tédio e a rotina, afirmando a vida e assumindo plenamente a subjetividade e a condição juvenil, como é culturalmente definida. Ao mesmo tempo porém, é preciso aprender a conjugar intensidade e duração das atividades, bem como a evitar as derrapagens das

condutas de risco. A escola é lenta, a música e a dança são intensas e dinâmicas, elevam ao êxtase, embora exista o reverso profundo da depressão e do suicídio, deixando os alunos a viver entre Apolo e Dionísio. Da mesma forma que os adolescentes fazem o *zapping* das atividades, também desenvolvem a sua bolha individual. Como na escola, sucessos mais frequentes que fracassos são fatores de adesão e de abandono de atividades eletivas.

A terceira prova é a da *singularidade*, ou seja, tornar-se indivíduo, pessoa. O pesado manto da uniformização se faz efetivo tanto pela cultura de massa quanto pelo conformismo grupal, se bem que os processos não são monolíticos. Ao contrário, existe uma sutil dialética entre a padronização e a individualização quando os olhos captam os pormenores. A coerção social cede lugar à necessidade de construir uma personalidade nascente, um sujeito dentro e pelo grupo. Contrapõem-se e se associam desejo de pertencimento e afirmação pessoal, integração ao grupo e subjetivação, comportamentos uniformes e pequenas diferenças de apresentação pessoal, pensamentos e gostos, que constroem a singularização. Claro que há grupos mais ou menos abertos às diferenças, todavia o conformismo total se revela impossível, inclusive porque agir como os outros não evita as críticas. Por outro lado, as normas e padrões grupais são dinâmicos, de modo que é preciso efetuar escolhas.

A quarta e última prova é a de *caminhar na dimensão temporal*, isto é, de estabelecer os elos entre o presente e o futuro, entre as atividades da adolescência e as projeções da idade adulta. Em vez do imediatismo, favorecido pelo consumo e, ao mesmo tempo, criticado e praticado pelos adultos, é preciso olhar adiante. O adolescente mira o futuro com a ótica do sonho, influenciado pelas mitologias da mídia. Os sonhos não apenas mudam, como se envolvem na névoa indefinida de inviáveis ambições. Entretanto, para converter *sonhos em projetos*, é preciso um caminho. Este processo de escolhas viáveis, exigido pela escola e pela família, implica não raro a morte do sonho e a superação do respectivo luto. Envolve o planejamento de pequenos e gradativos passos, consistentes, reunindo recursos e superando obstáculos. Essa prova decisiva da vida adulta se entrecruza com as anteriores: é um convite exigente para superar a polarização de uma atividade, mais intensa que duradoura, que, ao mesmo tempo, permite conquistar a singularidade, uma vez que o projeto de futuro é pessoal. O atendimento a essa convocação mobiliza o recurso ao capital social e cultural, muitas vezes a uma modalidade de transmissão ocupacional familiar, inclusive porque o sucesso escolar se torna cada vez menos suficiente.

Já os adolescentes e jovens dos meios populares utilizam outra lógica de inserção, baseada em novas articulações entre sonho, projeto e realidade, que, em grande parte, escapam à órbita da escola e da família. Para as duas populações, mas sobretudo para a menos aquinhoada,

a experimentação de alternativas por ensaio e erro tem papel relevante. No entanto, a autora hipotetiza que, com a inflação escolar e o afrouxamento dos laços entre os diplomas e a alocação social dos indivíduos, a escola pode perder importância no futuro. Em contraponto, a prova de caráter do caminhar poderá ter maior pertinência nos próximos anos. Ou, pelo menos, em tempos de crise, traçar o caminho estará mais longe dos sonhos e projetos adolescentes.

As conclusões apontam para certa miopia do pessimismo que caracteriza muitas opiniões de educadores e da sociedade. Nas atividades eletivas os adolescentes participantes da pesquisa enfrentam as provas com lucidez e equilíbrio, se superam, buscam a singularização emancipadora, educam-se numa área livre dos discursos escolares, que, a nosso ver, incluem mais valores proclamados que vividos. A visão da escola para muitos é a de um castelo sitiado pela cultura de massa e pela tirania dos pares, mas também cabe relativizar conclusões de que é impossível educar diante da cultura de massa, em concorrência “cruel” com a cultura escolar. Consideremos, porém, que as coisas são menos simples para os que não contam com o capital cultural para vencer as provas da Paideia. Os meios populares desenvolvem culturas ou subculturas que parecem necessárias à sobrevivência dos que os habitam.

A autora ainda discute a visão da escola sob o prisma das atividades eletivas. Do ponto de vista da socialização, tais atividades também socializam e apresentam certa convergência em face dos valores da escola. Esta última se expande no que ela chama de “pedagogização da sociedade”, com tempos, espaços e rituais fixos, muitas (a nosso ver, não todas) atividades eletivas apresentam um currículo assistemático, alternativo e até certo ponto lúdico, que envolve a introdução em conhecimentos e habilidades, além de aperfeiçoamento e obtenção de resultados, inclusive em competições públicas. Não raro os adolescentes encontram instrutores tão duros que os educadores considerariam inaceitáveis nas escolas. É arriscado supervalorizar tal currículo, contudo cabe lembrar que as pessoas desenvolvem aprendizagens e competências não reconhecidas pela escola, que poderiam ter lugar nela e que hoje, ao menos na área profissional, muitos países requerem a sua certificação, pela própria escola, já que ela mantém o monopólio das credenciais (seria um caso em que se nomeia Drácula gestor do banco de sangue?).

Daí brota outra questão. O currículo das atividades eletivas inclui imagens, música, informática e práticas esportivas, num ritmo dinâmico, alheio à cultura escolar. Há anos uma educadora manifestou a sua perplexidade ante o tédio manifestado pelos adolescentes nas pasteurizadas aulas de educação física, em contraste com a sua devoção aos exercícios nas academias. Contrastava o clima morno das aulas de línguas estrangeiras, com o interesse e a efetividade das aulas de “cursos livres”, integrantes do tal sistema educacional “sombra”. Acrescen-

taríamos os resultados concretos das aulas de apoio ou de explicadores hábeis no aproveitamento dos alunos, em contraste com as “aulas de recuperação” que até hoje muitas escolas inserem no calendário letivo e que parecem ser úteis apenas para cumprir a letra da lei (diria Anísio, citado por Darcy: Tudo legal e tudo muito ruim).

Por fim, Barrère situa a necessidade de refletir sobre a educação escolar a partir das atividades eletivas. A formação (do caráter) depende menos da escola que as expectativas usuais. Diante da pressão escolar, os participantes da pesquisa buscaram fora da escola a construção pessoal e a descompressão do tempo escolar. A escola foi retratada com um déficit de intensidade e dinamismo, daí o aborrecimento ou o tédio. No código popular: a escola poderia ser menos “chata”?

A escola republicana, ideal da modernidade, inseria-se num projeto político destinado a modelar as novas gerações. Então, indaga a autora, a serviço de que projeto está o rompimento entre a cultura escolar tradicional e as novas formas culturais? Tanto o pânico moral dos adultos em relação aos jovens quanto as atividades eletivas são antigos. De igual modo, criticar o anacronismo das instituições, entre elas a escola, não é novidade. O inédito, constatado pela pesquisa, é o estratagema que leva os adolescentes a provar a sua força de caráter, ideais e sua singularidade em grande parte fora das instituições tradicionais, como a escola. É claro que, no ensaio e erro, ocorrem excessos, adições e dificuldades de encontrar os caminhos e limites, mas o que chama a atenção de Barrère é a capacidade de alguns no sentido de fazer de certas atividades eletivas “verdadeiras tutoras da sua construção pessoal” (p. 207).

Da mesma forma que as flores da primavera desafiam as pedras e o cimento, irrompendo sem licença nos seus interstícios, parece-nos que os adolescentes não se saem tão mal como esperam os pessimistas, nem tão bem como supõem os otimistas. No seio das contradições da sociedade, das angústias e mudanças inesperadas, a capacidade de superação e flexibilização não podem ser subestimadas. Como denominador comum, entre ambos os extremos, fica a conclusão de que os desafios para a escola parecem crescer. Há que definir o que é educação e o que cabe à escola, tão reduzida a conteúdos, testes e diplomas.

A História mostra que os monopólios têm a trajetória de estrelas cadentes. Eles por si sós dificilmente poderão manter-se nesta modernidade caracterizada pela instabilidade estável e a efemeridade do eterno fluxo, conforme Heráclito. A pesquisa de Barrère descerra a delicada tessitura dos interesses do alunado e da incoerência entre estes e os currículos escolares, construídos por adultos numa arena de interesses também adultos, onde se hierarquizam prioridades. Não propomos o populismo educacional, pelo qual a juventude decida o que estudar na escola. É fato, porém, que se torna evidente sua alienação, inclusive dos “herdeiros”.

Ao distanciar o foco acadêmico das necessidades e interesses discentes, a escola corre o risco de tornar-se um quisto cultural. Já no início do século XX, Dewey e outros filósofos propunham soluções para a educação escolar ante as mudanças da sociedade urbano-industrial e a construção histórico-social da juventude e da adolescência, cuja identidade se delineava como tímido ensaio. Por isso, entre outros *caminhos* (agora para os educadores), é preciso estudar e incentivar o engajamento dos alunos na escola, e poder pensar nesse ambiente como a *ágora*, local de prática da cidadania, construção e troca de conhecimento das mais diversas áreas na *polis*. Sem a vontade do aluno, que surge, no âmbito de cada um, ao mesmo tempo como fator e efeito da dinâmica social, não se efetivam o processo educativo ou a aprendizagem.

DIOGO ACIOLI LIMA
aciolidiogo@gmail.com

IVAR CÉSAR OLIVEIRA DE VASCONCELOS
ivcov@hotmail.com

CANDIDO ALBERTO GOMES
clgomes@terra.com.br

Pesquisadores da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília

HISTÓRIAS ÍNTIMAS: SEXUALIDADE E EROTISMO NA HISTÓRIA DO BRASIL

MARY DEL PRIORE
SÃO PAULO: PLANETA, 2011. 254 P.

É quase desnecessário afirmar que uma discussão sobre sexualidade, erotismo e pudor não pode prescindir de um debate sobre relações de gênero. É desse assunto que trata Mary del Priore em seu novo livro, *Histórias íntimas: sexualidade e erotismo na história do Brasil*. Novamente, a prestigiada historiadora carioca brinda-nos com um tema, no mínimo curioso, cujo conteúdo é antecedido por um prefácio escrito pelo saudoso Moacyr Scliar.

Se o título do livro aguça o nosso interesse pelo seu conteúdo, a sua capa não nos menos instiga. Nela, a imagem de uma enorme abertura de fechadura nos leva a uma série de impressões: a quebra da privacidade por um curioso que, por aquele orifício, observa pessoas em situações de intimidade; o desejo feminino aprisionado por um cinto de castidade posto por um marido cioso em cuidar de sua honra; uma metáfora da genitália feminina, uma fenda que, segundo os pregadores barrocos, era “porta do inferno e entrada do Diabo” (2011, p. 32).

Ao transitar por cenários políticos, econômicos e culturais que marcaram a nossa história, Mary del Priore discute como os conceitos e os padrões de comportamentos e de beleza foram construídos e reconstruídos até chegar aos que consideramos hoje. Com um texto capaz de prender a nossa atenção, como assim se expressou Scliar, ela nos explica como *sexualidade* e *erotismo* deixaram de ser assuntos evitados e se tornaram temas dos mais comentados pela sociedade narcisista e confessional em que vivemos.

Como as palavras e os conceitos mudam no tempo e no espaço, a autora inicia sua discussão comentando que “a noção de intimidade no mundo dos homens entre os séculos XVI e XVIII se diferencia profundamente daquela que é a nossa no início do século XXI” (2011, p. 13). Naquela época, como a vida cotidiana era regulada por leis imperativas, as práticas relacionadas ao sexo e ao erotismo eram estabelecidas pelo grupo no qual o sujeito estava inserido. Havia regras e leis que limitavam a intimidade em detrimento da coletividade. Assim, até fins do século XVIII, o termo *privado* dizia respeito a algo que não pertencia a uma pessoa em particular, mas ao que era familiar e coletivo. Também a palavra *erótico*, dicionarizada na França, em 1566, não possuía o sentido atual, pois designava o que tinha relação com o amor ou procedia dele.

No Brasil, nos primeiros séculos da colonização, a ideia de privacidade inexistia. O público e o privado se entrecruzavam. Sabia-se de tudo e de todos, como evidenciam as denúncias encontradas nos arquivos da Inquisição. As fechaduras eram caras e as casas, inclusive a dos ricos, não se constituíam em ambientes reservados aos seus moradores. Um telhado baixo, uma fresta na porta ou na janela, uma pequena abertura acidental na parede eram sempre um convite aos bisbilhoteiros. Numa terra em que negras e índias andavam seminuas, seus seios eram vistos apenas como “aparelhos de lactação” e sua nudez era explicada pela pobreza material e cultural em que viviam. Já as mulheres brancas, estas eram mantidas afastadas e vestidas com decoro, o que aumentava a curiosidade e o desejo masculino. Porém, é digno lembrar que a mulher, independente da sua origem social ou étnica, era sempre vista como um “ninho de pecados”, uma perdição para homens incautos.

Por meio do *Manual do confessor*, a Igreja controlava o comportamento dos casais, tornando o casamento algo despido de conteúdo erótico e sexualizado. O caráter sagrado do matrimônio era mantido por interdições: os *ósculos* (beijos), os *tocamentos desonestos* (as hoje tão valorizadas preliminares à cópula) e o *coito interrompido* eram proibidos, afinal, a função do casamento era tão somente a procriação e as práticas sem essa finalidade eram censuradas. A medicina, de mãos dadas com a Igreja, via a paixão como uma doença que causava muitos malefícios, por isso o amor patológico deveria ser tratado com chás, unguentos e alguns tipos de alimentos.

O rígido controle das práticas sexuais por parte da Igreja enraizava-se lentamente nos confessionários, nas missas e nas visitas da Inquisição. Mesmo assim, não conseguiu acabar com as transgressões que ocorriam, principalmente pelas ações dos homens, que tinham as suas esposas em casa e, fora dessa, possuíam as suas amásias. Assim, uma dupla moral instalava-se e se fortalecia como um traço da nossa cultura, daí porque Mary del Priore adjetiva de hipócrita o século XIX, em cuja primeira década já se anunciava um conjunto de mudanças no cotidiano dos brasileiros, quando da instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro. Lembremos que não eram nada exemplares os comportamentos de muitos elementos da nobreza e da família real. Assim é que, para a autora, nesse século, vivia-se entre a beataria e a libertinagem e, não raro, confessionários e sacristias de igrejas eram lugares para encontros e a prática do sexo, um ato rápido e parcialmente coberto pelas vestimentas.

Como diz a historiadora, “os médicos, sobretudo os do século XIX, eram fascinados por sexo” (2011, p. 77-78). Numa época em que falar desse assunto era tabu, a ciência médica tinha tal prerrogativa, por lutar contra os chamados “desvios sexuais”: homossexualidade, histerismo, ninfomania, dentre outros. Tendo o higienismo e o darwinismo como pano de fundo, os médicos preocupavam-se em cuidar da limpeza nas relações entre os casais, para que estes procriassem filhos saudáveis e bonitos. Como se acreditava que o sexo exigia um esforço imenso e o sêmen extraía o que havia de mais puro no sangue masculino, alguns manuais orientavam a periodicidade das cópulas e o seu tempo de duração. O ideal é que fossem rápidas e cumprissem a função de procriar. A honestidade da mulher era medida pela sua pudicícia e o seu prazer era controlado pelo esposo, o qual, nesse particular, acumulava a tripla função de combinar a reserva espermática, a fecundação vigorosa e evitar a volúpia da parceira.

Apesar dos controles da Igreja e da medicina, não faltavam desvios de tais orientações, motivo pelo qual Mary del Priore destaca a hipocrisia do século XIX. Um século que reprimia o sexo, vigiava a nudez e impunha regras aos casais, mas, por outro lado, era obcecado pelo tema, olhava pelas fendas das portas e liberava os bordéis. O casamento era sagrado, mas traía-se a olhos vistos. As prostitutas, mesmo discriminadas, salvavam a família burguesa, pois, com elas, os jovens poderiam se iniciar sexualmente e liberar as pulsões na idade adulta, coisas que não poderiam fazer no leito conjugal. Além disso, chocando-se com a rígida moral que procurava se instalar, os homens liberavam a sua imaginação por meio de uma nascente literatura pornográfica, escondidas a sete chaves das mulheres.

O século XX inicia-se com as “primeiras rachaduras no muro da repressão”, como intitula o terceiro capítulo do livro. As mudanças tra-

zidas pela República e pelos ideais da modernidade imprimiram uma nova percepção do corpo, este agora não mais escondido pelo excesso de roupas e véus. A vida urbana exigia um corpo veloz, ágil, leve e que se locomovesse com desembaraço, daí o porquê de os médicos aconselharem a prática de exercícios físicos e de esportes, considerados agora hábitos saudáveis. O culto ao corpo se disseminava com a fotografia e o cinema americano, este apresentando um novo modelo de beleza feminina, segundo o qual a gordura era vista como algo feio e doentio.

No que diz respeito aos homens, a modernidade também alterou seus comportamentos. Como explica a autora, “a palavra tomava o lugar do gesto, a competência se sobrepunha à dominação e a mediação substituía o confronto” (2011, p. 155). Os espaços por eles frequentados também se ampliavam: estádios, escritórios, bares e sindicatos faziam as novas sociabilidades. O cinema também contribuía para que se alimentassem códigos estéticos e estereótipos por meio dos heróis que se viam nas telas.

Para a preocupação de muitos, crescia a “devassidão”. A mulher moderna quebrava tabus ao despir as pernas e outras partes do corpo. No teatro de revista, atrizes eram tidas como meretrizes. A revista *O Rio Nu* reunia a pornografia das primeiras décadas do século XX, ao passo que também divulgava remédios contra a impotência masculina e doenças sexualmente transmissíveis. Surgiam os “catecismos”, livros de bolso em cujos quadrinhos era contido todo o universo erótico masculino.

Entretanto, liberação rimava com repressão e vigilância. Conforme a historiadora, novamente a medicina continha os excessos por meio de livros que valorizavam a virgindade e orientavam quanto aos cuidados que os homens deveriam ter na noite de núpcias. Todavia, mesmo que pudor e recato continuassem a distinguir as mulheres honestas das levianas, sabia-se que, nos novos tempos, abortos e doenças venéreas eram constantes. Isso explica o surgimento dos primeiros manuais de educação sexual, na década de 1930. Para os rapazes, esses livros traziam variadas imagens e informações sobre os ditos desvios sexuais e as doenças que eles poderiam causar. Já para as jovens casadoiras, os textos apresentavam propositalmente uma linguagem hermética e divulgavam os valores de antigamente: vergonha diante das coisas de natureza sexual e a função procriadora do casamento. As revistas femininas reforçavam o papel da mulher dentro do casamento ao ensinar receitas culinárias e dicas de como “sustentar” o marido, este, pelo próprio gênero, potencialmente infiel.

As últimas décadas do século XX foram de uma liberação quase total. O nu feminino invadiu as telas do cinema brasileiro por meio das pornochanchadas; as modas minimalistas tomaram conta das ruas e praias por meio das minissaias, dos biquínis, dos calções e do *topless*; a pílula anticoncepcional liberou da mulher o fantasma da gravidez in-

desejada; o número de divórcios se ampliou; as relações homoafetivas ganharam espaços; a televisão construiu um novo modelo de mulher, esta liberada, livre das amarras do casamento e que trabalha fora; revistas destinadas ao público feminino passaram a falar abertamente em sexo, orgasmo e fetiches; a literatura pornográfica delimitou seu espaço nas bancas de revistas. Porém, a reação masculina não tardou a chegar e, logo, os crimes passionais ganharam manchetes na imprensa. Maridos matam esposas ao constatarem ou mesmo desconfiarem que estivessem sendo traídos. A “revolução sexual” foi contida pelo risco da AIDS, vista inicialmente como o “câncer gay”, mas que, tempos depois, instalava o pânico e levava as pessoas a reavaliar seus hábitos sexuais, estilos de vida, princípios morais e padrões de cultura.

Diante de tantos avanços e recuos, Mary del Priore finaliza o seu livro com uma reflexão sobre o que ganhamos e o que perdemos. Para ela, tivemos uma rápida e profunda fratura nos nossos costumes. Felicidade, amor e prazer tornaram-se obrigatórios. Buscamos incessantemente privacidade e intimidade, mas elas se esvaem nas revistas e nas telas de TV, pois tornamo-nos cada vez mais confessionais, narcisistas e exibidos. Precisamos dizer a todos o quanto somos felizes, amados e realizados sexualmente. Lutamos por independência, mas, contraditoriamente, nos isolados num “canto” que tanto lutamos para conquistar. Não temos nenhuma garantia de relações duradouras, pois o medo de compromissos mais sérios tornou tudo provisório, descartável, instantâneo e fácil de ser substituído.

Por fim, a historiadora nos convida a pensar sobre as nossas práticas. Para ela, somos indivíduos de múltiplas caras: virtuosos e pecadores; liberais e conservadores; permissivos e autoritários; severos com os erros dos outros, mas indulgentes com os nossos; em grupo, politicamente corretos, mas preconceituosos e homofóbicos na intimidade; exigentes dos direitos, mas descumpridores dos deveres; além de outras contradições que marcam as nossas ações no cotidiano.

Baseados em tais considerações, podemos afirmar que as cinco partes que compõem o livro aqui resenhado conduzem-nos não apenas a conhecer os preconceitos e as revoluções por que o nosso país passou no tocante ao comportamento sexual, mas também as permanências de algumas marcas que, há séculos, caracterizaram a nossa moralidade. A tessitura da obra deixa revelar a complexidade do real, impedindo-nos de tecer uma definição apressada, precisa e definitiva da nossa identidade.

Não há, em *Memórias Íntimas*, uma busca pelo ineditismo no tocante ao tema sexualidade e gênero. Mesmo que Mary del Priore tenha se destacado nos últimos anos como uma referência nacional no tratamento desse assunto, não podemos esquecer que, no Brasil, muito antes dela, Gilberto Freyre já havia feito importantes considerações sobre a

intimidade dos brasileiros na época colonial. Ademais, em nível internacional, há uma vasta literatura que trata da sexualidade, dos corpos e das transgressões à moral imposta pela Igreja e pelo Estado.

Entretanto, é importante salientarmos que o fato de o tema ser conhecido no interior da academia não desabona a obra em análise, uma vez que, nela, a historiadora procura fazer uma síntese desse assunto e torná-lo mais palatável para o grande público de não historiadores que visa a atingir. A propósito, nesse particular, Mary del Priore tem logrado êxito, pois, mesmo com a sólida formação universitária presente no seu currículo, ela encontrou uma maneira de escrever história que foge da linguagem acadêmica, sem perder o rigor na análise dos documentos de que se utilizou: livros de variadas áreas e épocas, revistas, jornais, filmes, seriados de TV. Para reconstruir os períodos históricos que aborda, a autora faz grande uso de obras literárias escritas por Gregório de Matos, José de Alencar, Machado de Assis, Bocage, dentre outros. Pesquisadora experiente, numa das várias entrevistas que concedeu a programas de televisão, ela afirma que: “O historiador quando vai pesquisar sobre um período, a única maneira dele entrar naquele período é através da literatura. Só lhe é dado o cenário que ele vai estudar através da descrição literária. [...] A literatura tem o papel de andar de mãos dadas com a história”¹.

Por conseguinte, com uma linguagem literária e um tema envolvente, Del Priore consegue cativar o leitor, motivo pelo qual o seu livro foi muito bem recebido no mercado de obras de não-ficção, mantendo-se presente entre as obras mais vendidas nesse gênero durante algumas semanas. Aliás, não é demais assinalar o fato de que nunca se leu e se escreveu tanto sobre história. As bancas de revista e as livrarias têm um amplo acervo de obras dessa área do conhecimento, escritas não só por historiadores conhecidos, mas também por jornalistas que analisam o nosso passado e refletem sobre o nosso presente. Tal fato se deve à ampliação das pesquisas no âmbito da denominada História Cultural, que pensa a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelo homem para explicar o mundo, como assim define Sandra Pesavento (2008)². Segundo ela, cerca de 80% da produção historiográfica nacional hoje corresponde a essa corrente da historiografia e não só se expressa nas publicações especializadas.

Ao nos convidar a um voyeurismo historiográfico num museu da sexualidade e do erotismo, Mary del Priore, mais uma vez, opta por buscar o lado humano dos acontecimentos, em vez de se preocupar com datas e nomes de pessoas. Isso, diga-se de passagem, tem sido característico em obras que essa autora tem escrito nos últimos anos, ao revelar, por exemplo, as biografias de indivíduos que, mesmo fazendo parte da elite, são praticamente desconhecidos na nossa história, como são os casos do príncipe Pedro Augusto, neto de D. Pedro II, e de Luísa Margarida

1 Priore, M. del. Entrelinhas, *TV Cultura*, São Paulo, 30 maio 2011. Disponível em: <<http://tvcultura.cmais.com.br/entrelinhas-mary-del-priore-30-05-cmais>> Acesso em: 29 nov. 2011.

2 Pesavento, S. J. *História & História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 15.

Portugal e Barros, a Condessa de Barral, uma nobre que fez o nosso segundo imperador doer de paixão³.

Podemos concluir que, com *Histórias íntimas*, mais uma vez, Mary del Priore tece uma história do cotidiano e das sensibilidades, que sempre passaram ao largo da história positivista, tão preocupada em mostrar os feitos dos governantes, e de uma historiografia marxista, de viés ortodoxo, ciosa em interpretar os fatos a partir da esfera econômica, relegando os elementos da “superestrutura” a um plano inferior.

FRANCISCO DAS CHAGAS SILVA SOUZA

Licenciado em História pela Universidade Federal da Paraíba e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró
chagas.souza@ifrn.edu.br

3

Priore, M. del. *O príncipe maldito: traição e loucura na família imperial*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007;
_____. *Condessa de Barral: a paixão do imperador*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

PUBLICAÇÕES RECEBIDAS

PERIÓDICOS

CADERNOS DE SAÚDE PÚBLICA

V. 28, n. 5, maio 2012

Escola Nacional de Saúde Pública,
Fundação Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

EDUCAÇÃO EM REVISTA

V. 27, n. 1-2, abr./ago. 2011

Universidade Federal de Minas
Gerais - Faculdade de Educação
Belo Horizonte, MG

ESTUDOS DE PSICOLOGIA

V. 28, n. 1, jan./mar. 2011

Pontifícia Universidade Católica de
Campinas
Campinas, SP

GUÍA DEL PSICÓLOGO

N. 324-325, abr./maio 2012

Colégio Oficial de Psicólogos de
Madrid
Madrid (Espanha)

PANORAMA SOCIOECONÓMICO

V. 29, n. 42, dez. 2011

Facultad de Ciencias Empresariales
de la Universidad de Talca, Chile
Talca (Chile)

RADIS: COMUNICAÇÃO E SAÚDE

N. 116-118, abr./jun. 2012

Programa Radis, Escola Nacional
de Saúde Pública, Fundação
Oswaldo Cruz
Rio de Janeiro, RJ

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

V. 16, n. 48, set./dez. 2011

Associação Nacional de Pós-
Graduação e Pesquisa em
Educação - Anped
Campinas, SP

REVISTA CONHECIMENTO E DIVERSIDADE

N. 4-6, jul. 2010/dez. 2011

Institutos Superiores La Salle
Niterói, RJ

SOCIOLOGIAS

V. 14, n. 29, jan./abr. 2012

Programa de pós-graduação
em Sociologia da UFRGS
Porto Alegre, RS

**SUR REVISTA INTERNACIONAL DE
DIREITOS HUMANOS**

V. 8, n. 14, jun. 2011

Rede Universitária de Direitos
Humanos
São Paulo, SP

INSTRUÇÕES A COLABORADORES

Cadernos de Pesquisa, periódico quadrimestral de estudos e pesquisas em Educação, publica matérias inéditas, direta ou indiretamente relacionadas com a educação, incluindo temas como trabalho, família, socialização de crianças, relações étnicas e de gênero. Possui as seguintes seções: Tema em Destaque, Outros Temas, Temas em Debate, Espaço Plural, Resenhas e Destaque Editorial.

Acolhe artigos sobre pesquisa de caráter inovador, ensaios que resultam de elaboração teórica, revisões críticas de bibliografia, entrevistas, resenhas, documentos de valor histórico e declarações públicas de entidades.

Publica textos em português e espanhol e disponibiliza uma versão em inglês, no *site* da Scielo, de três artigos de cada número, selecionados pela Comissão Editorial.

Os originais são apreciados por especialistas na área e pela Comissão Editorial; os nomes dos pareceristas permanecem em sigilo, bem como são omitidos perante estes os nomes dos autores. Informações no texto ou referências que possam identificar os autores devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, esses dados voltam para o texto. Os autores recebem comunicação relativa aos pareceres emitidos. A Comissão Editorial se reserva o direito de recusar artigos que não atendam às solicitações de reformulação.

Antes de seis meses não serão aceitos artigos do mesmo autor.

A revista se permite introduzir pequenas alterações formais nos textos que publica.

Ideias e opiniões constantes das matérias publicadas são de responsabilidade exclusiva dos autores. Os direitos autorais das matérias publicadas pertencem à revista *Cadernos de Pesquisa*.

Para permissão de reprodução do texto em outro veículo, consultar cadpesq@fcc.org.br.

Os autores de textos publicados receberão até três exemplares do número em que suas matérias forem veiculadas.

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

1. TÍTULOS DOS ARTIGOS, NOME E INFORMAÇÕES DOS AUTORES

Da página de rosto deve constar: título completo do artigo e o nome do(s) autor(es). Títulos dos artigos não podem exceder 11 palavras (incluindo artigos, preposições, conjunções etc.). O nome do(s) autor(es) deve constar conforme o autor deseja que seja publicado. Os autores devem enviar nome completo, endereço, telefone e endereço eletrônico para contato, e acrescentar a atual filiação institucional.

2. EXTENSÃO

As matérias devem ser enviadas em duas vias, digitadas em *software* compatível com o ambiente Windows/Word e acompanhadas de CD contendo o texto completo, tabelas etc. O artigo não pode exceder 25 páginas, ou 63.300 caracteres com espaço, incluindo tabelas, gráficos, quadros ou

figuras. Formato da página: numerada, com 3cm de margem superior, 3cm de margem inferior, 3cm de margem esquerda e 2cm de margem direita; parágrafo 1,25; espaço entre linhas 1,5; fonte em Times New Roman, corpo 12. A extensão máxima da Resenha é de 6 páginas, ou 14.550 caracteres com espaço; a do Destaque Editorial, de 2 páginas, ou 4.250 caracteres com espaço.

Resumo: Os artigos devem vir acompanhados de resumo de até 800 caracteres com espaço. Ao final dos resumos devem ser indicadas, no máximo, quatro palavras-chave (descritores) do conteúdo do texto. O título do trabalho e o resumo devem ser vertidos para o inglês.

3. CITAÇÕES, REMISSÕES E NOTAS

As citações literais curtas são integradas ao texto, entre aspas, seguidas de parênteses com sobrenome do AUTOR e ano da publicação. Citações de três ou mais linhas devem ser destacadas no texto com recuo de 1,25, em corpo 10, com a indicação: (AUTOR, ano, p.).

As remissões sem citação literal são incorporadas ao texto. Ex.: Segundo Fonseca (1986)...

As notas de rodapé devem ser evitadas e utilizadas apenas quando for estritamente necessário, preferencialmente sem ultrapassar três linhas. Será usada numeração consecutiva das notas dentro do texto.

As siglas devem ser desdobradas quando mencionadas à primeira vez no artigo.

4. TABELAS, GRÁFICOS, QUADROS, FIGURAS

São apresentados em cor original PB, em Word ou Excel, em folhas separadas, numerados com algarismos arábicos e em tamanho que permita clareza na leitura, com títulos e cabeçalhos padronizados quanto ao formato e termos utilizados. As imagens devem ter resolução de, no mínimo, 300 DPIs. A indicação da fonte é obrigatória e deve constar das referências. No corpo do texto deve vir indicada a posição aproximada para a inserção da tabela, quadro etc.

5. REFERÊNCIAS

As referências, restritas apenas às obras citadas no texto, devem vir ao final deste e se pautarem pelas normas da ABNT (NBR 6023, 2002). Obedecem à ordem alfabética do sobrenome do primeiro autor e, quando possível, fazer constar por extenso o prenome dos autores. Nas referências de até três autores, todos são citados, separados por ponto e vírgula. Quando ultrapassar três autores, citar somente o primeiro, seguido da expressão et al. Apresentamos modelos de casos mais comuns:

Livro com um autor

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

Livros com dois ou três autores

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La Réproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Capítulo de livro – mesmo autor

SILVA, Marco. O Que é interatividade. In: _____. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quarted, 2006. cap. 2, p. 81-147.

Capítulo de livro – autor diferente

ROMANO, Giovanni. Imagens da juventude na era moderna. In: LEVI, G.; SCHMIDT, J. (Org.). *História dos jovens*, 2. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 7-16.

Periódico

CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo: FCC; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 139, jan./abr. 2010.

Artigo de periódico

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009.

Textos on-line

Incluir as informações disponíveis e acrescentar endereço de consulta e data de acesso:
VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Michel Foucault e as perspectivas críticas da sociologia da educação*, 1994. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced>. Acesso em: jun. 2002.

Artigo de jornal

Assinado:

AQUINO, Yara; PEDUZZI, Pedro. Estudantes cobram mais dinheiro de Dilma do pré-sal para a educação. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 24 mar. 2011. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2011/03/24/estudantes-cobram-de-dilma-mais-dinheiro-do-pre-sal-para-a-educacao.jhtm>. Acesso em: 24 mar. 2011.

Não assinado:

EM fim de governo surge o cartão SUS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 26 set. 2010. cad. Poder, p. A10.

Evento

REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, Caxambu. *Educação*: resumos. São Paulo: ANPED, 1996.

Trabalho apresentado em evento

OLIVEIRA, Edna Castro de. Educação de pessoas jovens e adultas. In: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* São Paulo: USP, 2011. p. 16-29.

Autor institucional e legislação

BRASIL. Medida provisória n. 1569-9, de 11 de dezembro de 1997. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 dez. 1997. Seção 1, p. 29514.

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

FUNDAÇÃO IBGE. *Censo demográfico 1980*. Rio de Janeiro, 1982.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. *Diretrizes para a política ambiental do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1993.

Teses e dissertações

BERNARDES, Nara M. G. *Crianças oprimidas: autonomia e submissão*. 1989. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1989.

Documento de acesso exclusivo em meio eletrônico

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca central. Normas.doc. Curitiba, 1988. 5 CDs. Word for Windows 7.0.
(Quando disponíveis acrescentam-se elementos para melhor identificar o documento.)

Local

Quando houver homônimos de cidades, acrescenta-se o nome do estado, do país etc. Ex.: Viçosa, MG; Santa Cruz, MX.

6. Informações sobre o(s) autor(es)

Os autores deverão fornecer sua atual filiação institucional, precisando a unidade de referência de modo a possibilitar sua fácil localização, bem como o cargo que nela ocupam ou a função que desempenham. Breves informações complementares podem ser acrescentadas, sem que, no total, ultrapassem cinco linhas.

DIREITO DE RESPOSTA

Cadernos de Pesquisa acolhe matérias de comentário a artigo publicado na revista, bem como de réplica ao comentário. Ambas estão sujeitas ao mesmo processo de avaliação das demais matérias. Se o comentário for aceito para publicação, a revista oferecerá ao autor igual espaço para réplica, que poderá ser publicada no mesmo número do comentário ou no número subsequente.

Enviar os textos para:

Cadernos de Pesquisa
Av. Prof. Francisco Morato, 1565
Jd. Guedala – CEP 05513-900
São Paulo – SP

*Incentivo
a quem
ensina a
ensinar*



**Prêmio Professor
Rubens Murillo Marques**

Iniciativa da Fundação Carlos Chagas, o prêmio tem por objetivo valorizar e divulgar experiências educativas inovadoras e propostas realizadas por professores de cursos de Licenciatura, formadores de professores para o ensino básico.

Conheça o regulamento visitando nosso site www.fcc.org.br

 **Fundação Carlos Chagas**

Uma revista aberta às questões de avaliação

Veja o conteúdo dos números 51 e 52



JAN/ABR – 2012 – N. 51

Fatores associados ao desempenho escolar: resultados de um modelo multinível de valor adicionado. *Paulo A. Meyer M. Nascimento* • Desigualdade de desempenho e raça: uma análise a partir do Paebs 2009. *Andreza Cristina Moreira da Silva Basso, Carolina Ferreira Rodrigues, Daniel Aguiar de Leighton Brooke, Daniel Araújo Vignoli, Juliana Frizzoni Candian, Wagner Silveira Rezende* • As regularidades e exceções no desempenho no Ideb dos municípios. *Frederica Padilha, Maurício Érnica, Antônio Augusto Gomes Batista, Luciana Pudente* • Construção de um corpus de escrita infantil com itens de avaliações. *Gladyz Rocha, Raquel Fontes Martins*

- O efeito da prova na estimativa da proficiência através da TRI. *Dalton Francisco de Andrade, Adriano Ferreti Borgatto*
- A perspectiva do acompanhamento longitudinal da aprendizagem dos alunos do ensino médio através dos resultados do SPAECE. *Francesca Danielle Gurgel dos Santos, Maria Isabel Filgueiras, Lima Ciasca* • Fundamentos em sistemas de avaliação de la educación superior: Brasil, Colombia y Argentina. *Nina Eleonor Vizcarra Herles, Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira* • Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica. *Elisa Antonia Ribeiro* • Avaliação da aprendizagem nos programas online de formação continuada de educadores. *Lucila Pesce* • Impacto do Projeto Jovem de Futuro. *Ricardo Barros, Mirela de Carvalho, Samuel Franco, Andreza Rosalém* • Os desafios de uma proposta de avaliação em valores para o Programa “A União Faz a Vida”: um estudo piloto. *Marialva Rossi Tavares* • Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. *Laurinda Ramalho de Almeida*



MAIO/AGO – 2012 – N. 52

Indicadores: conceito e complexidade do mensurar em estudos de fenômenos sociais. *Valdecir Soligo* • Avaliação na escola, avaliação da escola: análise de uma experiência escolar. *Ângelo Ricardo de Souza, Douglas Danilo Dittrich* • Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. *Fernando Tavares Júnior, Victor Basílio Faria, Marcos Alves de Lima* • Métricas de desempenho de escolas de ensino fundamental cicladas e não cicladas. *Ivanete Bellucci Pires de Almeida, Francisco Carlos Benedetti* • Interpretação de escalas de proficiência com utilização do método do marcador.

- Evolução do analfabetismo funcional no Brasil: 2001-2010. *Ana Lucia Lima, Carlos Alberto Huaira Contreras* • Estimativas não paramétricas das curvas características dos itens em testes educacionais. *Marcos Santos, José Francisco Soares* • Análise clássica de testes com diferentes graus de dificuldade. *Adriano Ferreti Borgatto, Dalton Francisco de Andrade* • Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Simone Soares Haas Carminatti, Martha Kaschny Borges* • Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. *Édina Souza de Melo, Wagner Gonçalves Bastos* • Concepções de avaliação de alunos universitários: uma revisão da literatura. *Daniel Abud Seabra Matos, Gavin Thomas Lumsden Brown, Sérgio Dias Cirino* • Resultados do Enade na gestão acadêmica de cursos de licenciaturas: um caso em estudo. *Beatriz Pereira Batista de Sousa, José Vieira de Sousa* • Avaliação institucional: primeiras aproximações – teoria e crítica. *Zacarias Gama* • A avaliação em educação a distância é inovadora? – uma reflexão. *Renata Cristina Nunes*

